

Editorial: Uddannelse mellem utopi og virkelighed

DJES Volume 2, nr. 1

Publiceret online d. 19. december 2023

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

Uddannelse mellem utopi og virkelighed

Hvordan kan uddannelse, som fungerer for alle, se ud? Hvordan kan vi tænke i anderledes pædagogiske, didaktiske, kulturelle og strukturelle baner, så uddannelse udvikler sig mod ønskværdige fremtider? Og hvad kræver det af uddannelse? Er det en ny verdensvendthed, nye opgør med indadvendthed og individualisering, med performativitet og målstyring – eller er det at udforske anderledes utopiske perspektiver og handlinger, og heri mulige reformationer eller revolutioner af, hvad der er og hvad der kunne være? I Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab (DJES) er vi optaget af fortidens, samtidens og fremtidens uddannelser, hvordan vi kan forstå – og arbejde med og udvikle dem – og hvordan det ser ud på tværs af uddannelsessektoren.

Vi lever i en hurtigt skiftende verden. Det kommer til udtryk i de mange forskellige *vilde problemer*, vi står overfor: fx miljø og klima, krig og uroligheder, lighed og ligeværd, inklusion og deltagelse. Det påvirker også uddannelse og de forhåbninger, der knyttes til, hvad uddannelse kan og skal gøre for samfund og individer. Uddannelse befinder sig i konstant foranderlige og krævende miljøer, situationer og kontekster, der taler for at definere, begrebsliggøre og rammesætte uddannelse – og alt hvad uddannelse udgøres af – på nye måder. Uddannelsesfilosoffen Ronald Barnett argumenterer for, at uddannelse generelt og videregående uddannelser specifikt må orientere sig mere holistisk og omverdensorienteret som elementer i et komplekst samfundsmæssigt økosystem. Det kræver blandt andet at man må tænke, tale om og gøre uddannelse som *opnåelige* utopier (Barnett, 2022), hvilket handler om at opbygge anderledes forhold og praksisser mellem uddannelse og verden omkring. Denne forståelse af opnåelige utopier problematiseres imidlertid i forskning og udvikling. Darren Webb (2016) peger på, at utopisk tænkning begrænses, eller ligefrem tæmmes, når vi udelukkende forholder os til, hvad der er muligt og pragmatisk og hvad der kan realiseres i en nær fremtid. I tråd med dette fremhæver den

franske filosof Miguel Abensour, at vi må ønske os – endda længes efter – mere og *andet*:

... the point is not for utopia to assign 'true' or 'just' goals to desire but rather to educate desire, to stimulate it, to awaken it.... Desire must be taught to desire better, to desire more, and above all to desire otherwise. (Abensour, 1999: 146)

Når vi tillader os at drømme højt og vildt om uddannelse, kan vi tilgå, udvikle, designe, filosofere over, problematisere, og gøre uddannelse anderledes. Vi må sætte os ud over og udfordre de opnåelige perspektiver på uddannelse ved at tilgå udvikling og tænkning om uddannelse gennem fantasifuld og utæmmet utopisk tænkning, for at der kan blive rum for anderledes handlinger og refleksioner. Utopisk tænkning problematiserer de opnåelige perspektiver på uddannelse, fordi de gør os opmærksomme på, hvordan de opnåelige perspektiver er tæt indvævede i uddannelsesmæssige, samfundsmæssige og politiske diskurser og handlinger (Levitas, 2013). Utopisk tænkning implicerer i tilgift, at utopier ikke er interessante i kraft af deres uopnåelighed, men netop interessante som visioner om det ideelle, man gerne vil arbejde processuelt henimod. I tråd hermed påpeger den britiske sociolog Ruth Levitas (2004), at 'pragmatiske' og 'opnåelige' utopier ikke er tilstrækkelige, fordi vi kun ender med mere af det samme, hvis vi ikke kræver det umulige. Med et designperspektiv kan vi sige, at udfordringer opstår, når vi hovedsageligt retter vores opmærksomhed mod at analysere og forklare eksisterende fænomener, 'det-der-er', og forsømmer etiske og moralske overvejelser, 'det-der-burde-være' eller endda 'det-der-kunne-være'. Sådanne forsømmelser er særligt problematiske, når de ikke tager hensyn til præferencer og længsler, som udspringer fra 'det-der-ønskes' – eller *desiderata* – som Nelson og Stolterman beskriver (2014).

I et uddannelsesperspektiv fremhæver den markante hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta (2022: p. 3), at vi med fordel kan orientere os mod uddannelse som verdenscentreret. Her er visionen

at styrke de studerendes "world-centeredness and their ability to live in and with a world that puts limits and limitations on what we can desire from it and can do with it". For Biesta er det ikke en diskussion af ansvar, men et spørgsmål om frihed, som ikke altid har skønne, positive eller ønskværdige resultater. Det ræsonnerer med den 'smukke risiko' i uddannelse (Biesta, 2014), hvor der altid er muligheder for, at noget (eller nogen) ikke gør som andre ville ønske – og hvis en sådan risiko ikke imødekommes, efterlades uddannelse et problematisk sted mellem reproduktion og indoktrinering. Og her kommer vi tilbage til et fokus på utopi og fremtid, hvor deltagere i uddannelse (herunder studerende) må "take up their own freedom and "own" it [...], which means they may go in a very different direction from what we envisage for them, up to explicitly refusing the future we may have in mind for them" (Biesta 2022: 56).

Utopiske perspektiver i uddannelse: Materialiseringer af anderledes og bedre fremtider

I dette nummer af *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab*, som består af artikler, der er publiceret løbende i 2023, finder man fire forskningsartikler, en tidligere udgivet forskningsartikel som nu er oversat til dansk, en forskningsartikel 'in spe' og et interview. På tværs af artiklerne undersøger forfatterne på forskellige måder, hvordan uddannelse, undervisning, læring og deltagelse både ser ud på forskellige måder og kan se ud på forskellige måder. At vi kan (og bør?) designe for alternative fremtider, arbejde pædagogisk og didaktisk med vores forståelser og forholdemåder for at influere nuet og det kommende. At vi kan forstå samtidens uddannelser anderledes og derved bidrage til at skabe bedre uddannelser fremover – som uddannelsesvidenskabelige problematiseringer og diskussioner af, hvor vi kommer fra og er og hvor vi måske kan bevæge os hen. Forfatterne giver forskellige bud på at tænke, tale om og gøre uddannelse anderledes: Som åben og refleksiv,

legende og fælles, inkluderende og revolutionerende, teknologikritisk og – bevidst, og med stillingtagen til design, affektivitet, leg, teknologier, dømmekraft, relationer, stress-oplevelser og diskussioner af uddannelsesvidenskab.

I "Læringsdesign i videregående uddannelse – manual eller inspirationskatalog" af Larsen, Frederiksen, Iskov og Henriksen (2023) tematiseres og problematiseres læringsdesign mellem underviseres autonomi og institutionelle behov. Artiklens formål er at diskutere udfordringer og dilemmaer i udviklingen af læringsdesigns inden for videregående uddannelser, og navnlig fra et institutionelt perspektiv, og de udfordringer, der opstår, når undervisere skal bruge læringsdesigns, som de ikke selv har været med til at udvikle. Det fordrer spørgsmål om opretholdelse af et didaktisk råderum for underviserne. Forfatterne peger på, at arbejdet med læringsdesign umiddelbart står i kontrast til en nordisk pædagogisk tankegang, hvor undervisere traditionelt har autonomi og didaktisk refleksion som forudsætning for kvalitetsundervisning og læring. Artiklen udforsker dilemmaet mellem institutionelle krav om fastholdelse af vellykkede metoder og behovet for at være åben for ændringer, evaluering og udvikling over tid. Dermed taler artiklen ind i en pragmatisk utopi om styring af uddannelse, hvor standardisering og forenkling følges af fornødne ressourcer, som altid kræves af uddannelse.

I den efterfølgende artikel af Anna Skov Jensen diskuteres de aktuelle trivselsmålinger med fokus på indikatoren vedrørende oplevet stress blandt universitetsstuderende. Artiklen "Jeg tror, at alle føler en eller anden form for stress" (2023) demonstrerer, at det er uklart, hvordan universitetsstuderende oplever og forstår stress i forbindelse med deres studier. Skov Jensen undersøger universitetsstuderendes oplevelser af stress kvalitativt med afsæt i empiriske analyser af 12 individuelle interviews med henblik på at belyse, hvor bredt et spektrum af stress-oplevelser der er repræsenteret i stress-indikatoren i forskellige surveys. Interviewene peger på, at studerendes stress-oplevelser er forbundet med forskellige krav og forventninger i de studerendes dagligdag,

der både er direkte og indirekte relateret til uddannelsens vilkår og strukturer. Udtalelser om at være stresset kan have mange betydninger – det kan for eksempel være koblet til travlhed, sygdom og eksamensnervøsitet, og i visse studiekulturer kan det opfattes som en almindelig sproglig norm, som en 'normaltilstand' blandt studerende, at sige at man er stresset. Artiklen diskuterer videre, at studerendes survey-besvarelser om oplevet stress derfor må fortolkes i deres specifikke kontekst og ikke nødvendigvis kan opfattes som udtryk for trivselsproblemer i forbindelse med studierne. Med denne artikel tilbyder Skov Jensen en refleksion over, hvordan kvantitative metodiske valg i studiemiljøundersøgelser kan få konstitutive effekter for uddannelse og bør behandles med varsomhed.

Vertelyté og Staunæs (2023) problematiserer og diskuterer i den danske artikel "Affektive investeringer i dansk antiracistisk pædagogik", som er oversat fra en engelsksproget artikel tidligere udgivet i NORDSTEP (2021), samtiden gennem et affektivt blik på intensiteter og spændinger, og hvordan antiracistisk pædagogik og videnproduktion herom har udviklet sig siden 1980'erne. De peger på, at forskere, undervisere og pædagoger i lang tid har arbejdet med at udvikle antiracistisk pædagogik. I artiklen undersøger forfatterne ændrede opfattelser af race og racisme i en dansk uddannelseskontekst ved at analysere den viden, der er blevet produceret om antiracistisk undervisning fra 1980'erne og frem til i dag. Artiklen fokuserer på affektive spændinger og engagementer i antiracistisk pædagogisk praksis og tænkning. Den viser, hvordan antiracistiske diskurser, der tidligere var præget af "tolerancearbejde" i 1980'erne og 1990'erne, har udviklet sig til en pædagogisk strategi med fokus på "at skabe en god og positiv atmosfære". Gennem analyse af, hvordan forskellige affektive spændinger historisk set har vævet sig ind i antiracistiske pædagogiske tilgange i Danmark, viser artiklen, hvordan affekt er uadskilleligt forbundet med (uddannelses)politik – og giver derigennem aktuelt relevante bud på at tænke og gøre uddannelse anderledes i fremtiden med afsæt i analyser af fortid og samtid.

I "Legende tværprofessionel uddannelse" (2023) undersøger Kim Holflod legende samarbejde i tværprofessionel uddannelse, samt de muligheder, udfordringer og konsekvenser, der er forbundet med at udvikle og praktisere tværprofessionel uddannelse med en legende tilgang. Artiklen bygger på et designbaseret forskningsprojekt og empirisk materiale fra studerendes refleksionstekster, interviews med undervisere og observationer af legende aktiviteter i pædagog- og læreruddannelser. I analyserne viser Holflod, at studerende, der deltager i legende og tværprofessionelt samarbejde, udvikler kommunikationsstrategier, accelererede og anderledes relationer samt forståelser for hinandens forskelligheder. Desuden påpeger analyserne, at legende omgange med tværprofessionel uddannelse har en relevant didaktisk dimension, idet de forbereder de studerende til en praksis, der er præget af faglig og professionel diversitet og kompleksitet. Når vi skaber rum for at lege med fag, uddannelse og hinanden, skaber vi også rum for at lege med, hvordan verden kunne se ud.

I "Lektionssystemet Lectio som motivationsteknologi for gymnasieelever – Hvordan bliver gymnasieelever påvirket af Lectios data om karakterer, fravær og afleveringer?" (2023) undersøger og diskuterer Lene Josiasen den digitale teknologi 'Lectio', der anvendes af langt de fleste danske gymnasier. Artiklen er en 'in spe'-artikel baseret på et kandidatspeciale ved uddannelsesvidenskab og tager empirisk afsæt i interviews med gymnasieelever om deres oplevelser med at håndtere og navigere i Lectio og de indlejrede mangfoldige data om for eksempel karakterer, fravær, afleveringer. Den konstante tilgængelighed af information og data om en selv skaber affektive relationer mellem elever og studier, og artiklen undersøger således, hvordan Lectio vækker følelser hos gymnasieeleverne, når de konfronteres med information og data. Artiklen illustrerer, hvordan forskellige gymnasieelever tilegner sig eller skaber forskellige strategier til at navigere i Lectio – som et spil, som undvigelse, som planlægning, som sammenligning med andre. Artiklen viser et særdeles aktuelt og relevant indblik i, hvordan Lectio ikke

blot er en neutral digital teknologi, men er medaktør i at producere strategiske elever. Josiasen udvikler således i artiklen et væsentligt perspektiv på, hvordan teknologi i uddannelse har markante performative effekter og påvirker, motiverer og demotiverer brugeren.

I den sidste artikel i dette nummer finder vi et interview af professor Herner Sæverot foretaget af Christian Lomsdalen med titlen "Pedagogikkvidenskab og/eller uddannelsesvidenskab?". I interview-artiklen (2023) diskuterer Sæverot og Lomsdalen historiske og aktuelle forhold og spændinger mellem uddannelsesvidenskab og pædagogik, som også Jens Erik Kristensen (2022) undersøgte og problematiserede i en tidligere artikel i Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab. Artiklen viser og udfolder blandt andet, at uddannelsesvidenskab er kommet for at blive – i hvert fald så længe den er til gavn for politikere, fagmiljøer og andre interessegrupper, hvorfor pædagogik må kæmpe for at bevare og videreudvikle sin egen pædagogik-videnskab som selvstændig disciplin. Det vil imidlertid være oplagt at tænke uddannelsesvidenskab og pædagogik som allierede – og netop det fremhæves i artiklen som ikke blot en utopisk forestilling, selvom det dog vil være krævende for begge miljøer. Artiklen kan læses som en væsentlig, aktuel og relevant samtale om, at når vi tænker på og taler om uddannelsesvidenskab og pædagogik både historisk og i samtiden, diskuterer vi også fremtiden – og muligheder og udfordringer for uddannelsesvidenskab og pædagogik heri.

Et par afrundende pointer om det samlede nummer

Dette nummer af Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab tilbyder således en bred, spændende og ikke mindst aktuel vifte af artikler, der tematiserer, problematiserer og diskuterer uddannelses-

tænkning, uddannelsesformer, uddannelsesproblemer og uddannelsesudvikling. Artiklerne skaber muligheder for, at vi kan forstå og navigere i samtidens uddannelseslandskab på nye måder, med nye indsigter og mod nye horisonter – mod eksplicite eller implicite utopiske forestillinger om og processer mod alternative uddannelsesfremtider. I den forbindelse er det vores opfattelse, at uddannelsesvidenskab i kontekst af dette tidsskrift er influeret af og trækker på en tung arv fra pædagogikken – det er en værdibaseret og historisk forankret videnskab. Den tematiserer samspil mellem pædagogisk grundforskning, uddannelsespolitiske tendenser, teoretiske og empiriske undersøgelser, kritisk forskning og traditionel pædagogik samt tværvideenskabelige rum. DJES lægger gerne spaltepads til at fortsætte drøftelsen om uddannelsesvidenskab og dens relation til pædagogikken i fremtidige numre.

Med dette forords fokus på utopi og fremtid – og hvordan uddannelsesvidenskabelige artikler tematiserer begge dele i analyser af samtiden – kan det afrundes således: Der vil altid være nye utopier, der byder sig til, og DJES søger at afspejle den alsidige tænkning om uddannelse og pædagogik, som vi ser den i dag og i morgen.

God læselyst!

På vegne af redaktionen for Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab (DJES)

Kim Holflod

Maria Louise Larsen Hedegaard

Pia Bramming

Miriam Madsen

Referencer

- Abensour, M. (1999). William Morris: The Politics of Romance. In *Revolutionary Romanticism*, ed. M. Blechman, 125–61. San Francisco: City Lights.
- Barnett, R. (2022). University Challenge: Realizing utopias in the twenty-first century, in Bengtson, S.S.E., & Gildersleeve, R.E. (Eds.). (2022). *Transformation of the University: Hopeful Futures for Higher Education* (1st ed.). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*, Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: a view for the present*. New York, NY: Routledge.
- Holflod, K. (2023). Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136748>
- Josiasen, L. (2023). Lektionssystemet Lectio som motivationsteknologi for gymnasieelever: Hvordan bliver gymnasieelever påvirket af Lectios data om karakterer, fravær og afleveringer?. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/article/view/134093>
- Kristensen, J. E. (2022). Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? – om uddannelsesforskningens indtog og pædagogikkens tilbagetog. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v1i1.132578>
- Larsen, V., Frederiksen, L. L., Iskov, T., & Henriksen, J. (2023). Læringsdesign i Videregående Uddannelse – Manual eller Inspirationskatalog?. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.131972>
- Levitas, R. (2004). Hope and Education, *Journal of Philosophy of Education*, Volume 38, Issue 2, May 2004, Pages 269–273, <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00381.x>
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method*. Palgrave Macmillan.
- Nelson, H. G., & Stolterman, E. (2014). *The design way: Intentional change in an unpredictable world*. MIT Press.
- Saeverot, H., & Lomsdalen, C. (2023). Pædagogikkvitenskap og/eller uddannelsesvitenskap? : Et intervju med Herner Saeverot av Christian Lomsdalen. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136439>
- Skov Jensen, A. (2023). "Jeg tror, at alle føler en eller anden form for stress": Er universitetsstuderendes oplevelser med stress en indikation på mistrivsel?. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.133664>
- Vertelyte, M., & Staunæs, D. (2023). Affektive investeringer i dansk antiracistisk pædagogik. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136517>
- Vertelyte, M., & Staunæs, D. (2021). From tolerance work to pedagogies of unease: Affective investments in Danish antiracist education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 126–135. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2003006>
- Webb, D. (2016). Educational Studies and the Domestication of Utopia, *British Journal of Educational Studies*, 64:4, 431–448, DOI: 10.1080/00071005-2016.1143085

Redaktion

Miriam Madsen (chefredaktør), Maria Louise Larsen Hedegaard, Kim Holflod, Charlotte Lange Hald, Rasmus Harsbo, Greta Jimenez, Frederik Boris Hylstrup Olsen, Søren Hørning Hansen, Karina Kiær og Pia Bramming

Årgang 2, nr. 1/2023

Redaktionens adresse:

Afdeling for Uddannelsesvidenskab
DPU, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

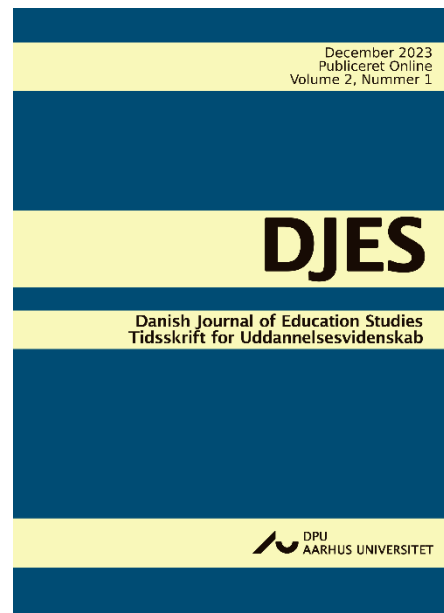
E: djes@edu.au.dk

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

ISSN: N/A

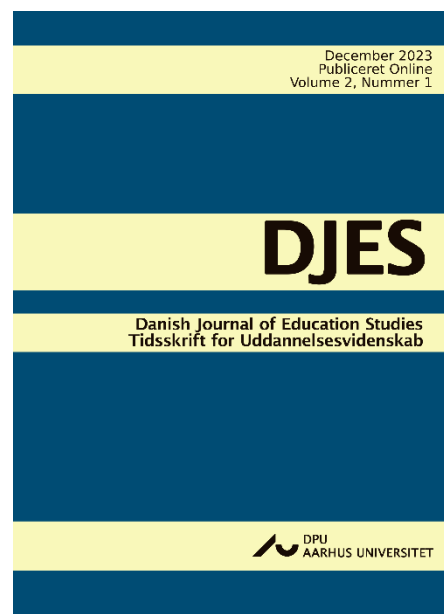


Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens



Indholdsfortegnelse

1. Verner Larsen, Lisbeth Lunde Frederiksen, Thomas Iskov & Jette Henriksen: *Læringsdesign og didaktisk råderum i videregående uddannelse* (s. 8-26)
2. Manté Vertelyté & Dorthe Staunæs: *Affektive investeringer i dansk antiracistisk pædagogik* (s. 27-43)
3. Kim Holflod: *Legende tværprofessionel uddannelse – Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelse* (s. 44-63)
4. Anna Skov Jensen: *"Jeg tror, at alle føler en eller anden form for stress" Er universitetsstuderendes oplevelser med stress en indikation på mistriusel?* (s. 64-78)
5. Lene Josiasen: *Lektionssystemet Lectio som motivationsteknologi for gymnasieelever – Hvordan bliver gymnasieelever påvirket af Lectios data om karakterer, fravær og afleveringer?* (s. 79-91)
6. Herner Sæverot & Christian Lomsdalen: *Pedagogikkvitenskap og/eller utdanningsvitenskap? Et intervju med Herner Sæverot av Christian Lomsdalen* (s. 92-109)



Fagfællebedømt artikel

Læringsdesign og didaktisk råderum i videregående uddannelse

Verner Larsen, lektor, Ph.d.; Lisbeth Lunde Frederiksen, Forskningsleder, Ph.d.; Thomas Iskov, Docent, Ph.d.; Jette Henriksen, lektor, Ph.d.

VIA University College

DJES volume 2, nr. 1 (tidligere publiceret online d. 1. februar 2023)

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

Læringsdesign og didaktisk råderum i videregående uddannelse

Verner Larsen¹, lektor, Ph.d., Lisbeth Lunde Frederiksen. Forskningsleder, Ph.d. Thomas Iskov, Docent, Ph.d., Jette Henriksen, lektor, Ph.d.

Abstract

Læringsdesigns, forstået som en formgivning af undervisning i en for andre tilgængelig form, har vundet indpas de senere år især på institutioner for videregående uddannelser. Artiklen sætter fokus på en relativ underbelyst side af læringsdesigns, som vedrører opretholdelsen af et didaktisk råderum for de undervisere, der skal anvende læringsdesign, men ikke selv har medvirket i udviklingen af dem. Heri ligger en grundlæggende modstilling, som rejser en række spørgsmål. På basis af studier fra et afsluttet forskningsprojekt undersøges didaktiske råderum i udviklingen og anvendelsen af læringsdesigns. Ved hjælp af videndelingsteori kombineret med didaktisk teori fremstiller artiklen fire modsætningsfyldte tematikker i spændingsfeltet mellem formgivning, deling og genanvendelse af læringsdesigns. Hver af disse tematikker udfoldes og begrundes i artiklen, og på basis heraf udvikles nye begreber, der kan tjene til belysning af egenskaberne ved læringsdesigns med henblik på at fastholde og styrke didaktiske råderum for undervisere.

Nøgleord:

Learning design, instructional design, translation theory, teacher autonomy

Forbundet med gennemslag af neoliberale ideologier, NPM, accountability-systemer og en markedsorienteret styring af den offentlige sektor har der igennem de seneste tiår været politiske bestræbelser på at rationalisere og effektivisere ved at lave standarder og formater i videregående uddannelse. Dette er foregået som led i global konkurrence og kapløb om bedst mulige uddannelser for færrest mulige penge (Biesta, 2015, 2011; Green, 2010; Mausethagen og Smeby, 2016; Mausethagen, 2013). Tendenserne kan ses i et nationalt spejl af internationale, transatlantiske og asiatiske tendenser (Steiner-Khamsi, 2012; Robertson, 2016; Krejsler, 2018). Således formaliseres og institutionaliseres effektiviseringsprocesser også i det danske uddannelsessystem og i den danske professionshøjskolesektor (Danske Professionshøjskoler, 2020). Det er dog hverken nyt at ville reducere omkostningerne til uddannelse eller at ville gøre

dette ved at udarbejde undervisningsformater og -designs, som kan deles og genanvendes digitalt og netbaseret (Goodyear, 2005). Ligeledes har undervisere altid skabt, delt og brugt hinandens undervisningsplaner, -elementer, -ressourcer og så videre i mindre formaliseret udstrækning. Der er dog forskel på en sådan selvbestaltet deling af idéer, planer, forløb og materialer og institutionelle krav om deling i en bestemt form. Ved at være selvbestaltet, er det den pågældende undervisers autonome valg at dele med andre eller at gøre brug af andres materialer og herunder graden af tilpasning, hvorfor underviseren i sådanne tilfælde har det, vi kalder et udstrakt didaktisk råderum.

Formålet med artiklen er at kvalificere diskussionen om de udfordringer og dilemmaer der opstår, når man fra institutionel side vil udvikle

¹ **Kontakt:** Verner Larsen, vla@via.dk, VIA University College

læringsdesigns som en slags prototyper af undervisning, som andre undervisere, der ikke nødvendigvis har været involveret i designet, kan anvende. Med læringsdesigns søger institutioner at samle og udnytte nogles undervisningsekspertise til gavn for andre og af hensyn til rationalisering af ressourcer. Heroverfor står en nordisk pædagogisk tænkning og tradition, hvor den enkelte underviser tilkendes autonomi og didaktisk refleksions- og råderum som en forudsætning for kvalitet og udbytte af undervisning og læring (Adler, 1991; Dale, 1998; T. Klemp, 2013) ud fra en pædagogisk betragtning om, at underviseren skal have mulighed for at kunne tilpasse undervisningen/læringsdesignet til de pågældende studerende, det der opstår i mødet med dem, samt de lokale kontekster og praksisser. Artiklen forudsætter et iboende dilemma, når læringsdesigns på den ene side har til opgave at fastholde mønstre og former, der har vist sig velfungerende, men på den anden side også skal være åbne for andres vurderinger og valg samt være foranderlige og udviklingsorienterede over tid. Der er kort sagt en modsætning mellem institutionelle krav og underviserautonomi, eller med andre ord mellem behov for standardisering og fleksibilitet i forhold til kontekst, hvad angår deling og genanvendelse af læringsdesigns.

Baseret på empiriske studier identificerer artiklen fire dilemmafyldte tematikker, som rejser sig, når undervisning formgives af nogle med henblik på, at andre skal udføre den. Disse temaer danner efterfølgende grundlag for en begrebsudvikling, der bidrager til at synliggøre betydningen af, det vi har kaldt didaktisk råderum i læringsdesigns og vigtige karakteristika ved disse rum. Det didaktiske råderum er et andet udtryk for underviserens didaktiske autonomi i forhold til valg af forløb, indhold, mål og metode med mere. Men med rum-metaforen lægges vægt på en strukturel dimension, der afgrænser udstrækningen af, hvad underviseren kan (og må) ændre ved et format eller design, som vedkommende skal genanvende.

Artiklen trækker i udstrakt grad på studier fra et forskningsprojekt på en af Danmarks største University Colleges afsluttet i 2020 (Iskov et al., 2020).

Et par år forinden igangsatte dette University College et 'udviklingsspor' med målet om dels at reducere tidsforbruget til forberedelse og gennemførelse af studieaktiviteter, dels højne kvaliteten gennem øget videndeling og fælles udvikling af undervisningsmateriale. Målene skulle opfyldes gennem udvikling af læringsdesigns, som man i tiltaget benævnte 'undervisningsformater'. Side-løbende med dette tiltag, hvor 'undervisningsformater' blev designet og afprøvet, gennemførte man et forskningsprojekt, som skulle studere disse processer og udvikle viden om de udfordringer, der opstod. Det er empirisk materiale fra dette projekt, der danner baggrund for artiklen.

Hovedstudiet i forskningsprojektet var fem cases, hvor hver case repræsenterede udviklingen af et læringsdesign. Til brug for analyserne af disse cases har vi inddraget videndelings- og translations-teorier som har ført til identifikationen af de fire temaer: 1) "Manual eller inspirationskatalog", 2) "Elementopbygning versus integration", 3) "Standardisering versus fornyelse" samt 4) "Relation mellem formgiver og genanvender".

Gennemgående i analyserne, der fører til disse fire temaer, er spørgsmålet om det 'didaktiske råderum', som udspændes mellem det, der i kraft af læringsdesignet ligger fast og ikke kan forandres, og det der kan og måske nødvendigvis må forandres af den udførende underviser, for at vedkommende kan anvende læringsdesignet til at facilitere de studerendes læring i en ny kontekst. Det didaktiske råderum angiver mulighederne og behovet for at translateret et givet læringsdesign, som i større eller mindre grad er "møbleret" på forhånd med aktiviteter, der skal udføres af de undervisere, der anvender læringsdesignet, men råderummet udpeger det forhold, at der oftest også skal tilføres noget yderligere. Et læringsdesign har på denne måde både nogle fordringer og opfordringer; det tilbyder ressourcer, men forlanger også ressourcer af den genanvendende underviser, der skal tilpasse designet til sin specifikke kontekst. Disse forhold forsøger vi afslutningsvis at sammenfatte i to nøglebegreber, 'deklaration' og 'regulering', der tilsammen kan udgøre en anvendelig tænketeknologi (Staunæs et al., 2014),

når egenskaber ved læringsdesigns i forhold til didaktiske råderum vurderes. Forskningsspørgsmålet, som artiklen behandler, lyder derfor: *Hvilke dilemmaer opstår i forbindelse med formgivning og gen-fagfaldanvendelse af læringsdesigns, og hvordan kan refleksioner over deres didaktiske råderum kvalificeres?*

Svaret herpå er relevant for undervisere men også beslutningstagere og konsulenter der arbejder med uddannelsesudvikling, ligesom forskere med interesse i styring, uddannelseskvalitet og didaktik er en del af målgruppen for artiklen.

Artiklen er disponeret som beskrevet i det følgende. Med henblik på en nærmere bestemmelse af begrebet læringsdesign, og hvorfor vi har valgt denne term, uddyber vi først de grundlæggende præmisser vedrørende kontekstsensitivitet og behovet for udviklingsbaseret. Dernæst følger en opsummering af relevant forskning, hvor vi gennem søgning har foretaget nedslag i forskellige retninger inden for området. Vi betoner hermed et mindre belyst aspekt i designbegrebet, som er udvikling af kontekstsensitive designs i samarbejds-konstellationer, hvor formgivning og genanvendelse foretages af forskellige aktører, men hvor genanvenderes autonomi og didaktiske råderum sættes højt på dagsordenen. Herefter præsenterer vi de teoretiske tilgange og begreber, der blev anvendt til analyse af det empiriske materiale. Overvejelser vedrørende metodologi og metode præsenteres efterfølgende gennem en redegørelse for, hvordan vi har bragt de teoretiske begreber og empiriske data i dialog med hinanden, og som har ført frem til de nævnte fire temaer. I sidste afsnit "begrebsudvikling" konstruerer vi på basis af de fire temaer nøglebegreberne deklarerer og regulerer, som redskaber til at vurdere et læringsdesigns didaktiske råderum.

Kontekstsensitivitet og udviklingsbaseret

Vores udgangspunkt for en fastlæggelse af begrebet læringsdesign er, at det grundlæggende omhandler formgivning af undervisningsforløb i en for andre tilgængelig form. Som allerede nævnt er

kontekstsensitivitet en altafgørende præmis for design af undervisnings- og læringsforløb, hvilket fordrer, at designet åbner muligheden for et didaktisk råderum for dem der skal anvende det. I almen pædagogisk perspektiv er konteksten afgørende, idet pædagogik og undervisning først og fremmest er en mellemmenneskelig praksis, der som sådan ikke kan foregribes, men udfolder sig i mødet mellem underviseren og den studerende om et indhold (Oettingen, 2010). Det pædagogiske subjekt, i dette tilfælde den studerende, udgør en del af konteksten, og god undervisning giver plads til den studerendes selvbestemmelse og er tilpasset den studerendes læringsforudsætninger. Dette fordrer en grad af autonomi, dømmekraft og at underviseren kan agere som en reflekterende praktiker (Wackerhausen, 2008; Hedegaard og Krogh-Jespersen 2022). Fordringen om kontekstsensitiv undervisning refererer også til læringsteoretisk didaktik (Hiim & Hippe, 2007; Qvortrup og Wiberg, 2013) og konstruktivistisk læringsteori i et sociokulturelt perspektiv (Rasmussen, 2004; Dysthe, 2003; Illeris, 2006), hvor det ses som en afgørende præmis, at undervisningen må være sensitiv over for de studerendes forudsætninger. I didaktisk perspektiv må også andre aspekter af konteksten medovervejes og afstemmes i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning for at den lykkes i overensstemmelse med hensigten. Sammen med de studerendes forudsætninger udgør de institutionaliserede rammefaktorer sådanne kontekstuelle aspekter. Det vil sige den sammenhæng som undervisningen indgår i, den kultur, de relationer og det læringsmiljø der præger det pågældende hold samt underviserens egne forudsætninger (Hiim og Hippe, 2007; Jank og Meyer, 2006; Lunde Frederiksen et al., 2016; Klafki, 2011; Iskov, 2017).

En anden vigtig præmis, som især understreges i UC'ernes lovgrundlag, er, at man skal "...sikre, at uddannelsernes vidensgrundlag er karakteriseret ved professions- og udviklingsbaseret" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019, kap. 2). I tillæg udgør udviklingsbaseret undervisning et vurderingskriterium i forbindelse med lektorkvalificering, idet underviseren skal besidde

kompetencer i selvstændigt at "...udvikle, tilrettelægge og gennemføre erhvervs- eller professionsrettet samt udviklingsbaseret undervisning" (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2020, bilag 1 stk. a).

Designbegrebet – opsummering af relevant forskning

Med henblik på at indkredse vidensfeltet vedrørende design af undervisnings- og læringsforløb, har vi foretaget en litteratursøgning i de mest beslægtede forskningsfelter. Søgningen har været fokuseret på få udvalgte blokke af søgeord og en narrativ fremstilling (Grant & Booth, 2009; Johannsen & Pors, 2013). Hensigten var at identificere etableret forskningsviden om designs i didaktisk praksis, som ikke kun beskæftiger sig med, hvordan undervisning kan omsættes i formgivning, men også hvad man kan gøre for, at designs kan genanvendes kontekstsensitivt og udviklingsorienteret. Litteraturstudiet har ført til, at vi er landet på betegnelsen læringsdesign, og i det følgende uddyber vi hvorfor.

Afsættet for søgningen var det begreb, som blev anvendt i UC'-projektet, formuleret af direktionen, nemlig 'undervisningsformat'. Ved søgning direkte på termen 'undervisningsformater' optrådte begrebet i forbindelse med nogle danske universiteters arbejde med at etablere fjernbaseret undervisning medieret via digitale teknologier. En mere fokuseret søgning på 'undervisningsformater' i forskningsdatabaser har derimod ikke umiddelbart ledt til relevant forskning. Begrebet synes desuden at have dårlig appel til undervisere, der forbinder det med standardisering, effektivisering og fratagelse af underviserautonomi (Iskov et al., 2020).

Søgningen har derefter rettet sig mod international forskning, og her er termer som 'instructional design' og 'learning design' udbredte. David Wiley og Charles M. Reigeluth er nogle af de centrale skikkelser inden for 'instructional design theory'.

I denne tradition er der især fokus på formgivningen af de indholdsmæssige komponenter som styrende for læringen (Reigeluth 1999; Wiley, 2002). Dette betyder også, at kontekstualisering i høj grad bliver et spørgsmål på formgivningssiden. Tessmer & Richey (1997) har indgående beskæftiget sig med kontekstens betydning i forbindelse med instructional designs, hvor de bl.a. udfolder forskellige kontekstuelle niveauer og faktorer, der bør overvejes. Forfatterens hovedargument er, at designs i langt højere grad kan og bør forholde sig til kontekst på forhånd, men genanvendelsesaspektet synes at være ude af billedet, for så vidt at andre end formgiveren skal overtage og modificere et design til nye kontekster.

Inden for learning design-traditionen er den lineære sammenhæng mellem planlagt undervisningsindhold og læringsresultat i mindre grad fremtrædende. Her hersker i højere grad en opfattelse af praksis som værende "emergent i forhold til plan" (Dohn et al. 2019 s. 4). En retning inden for 'learning designs' er 'learning pattern-tankegangen'. Her kommer inspirationen fra arkitekturen, hvor tankegangen er, at man har et grundmønster, over hvilket der udvikles mange varianter (Alexander et al., 1977). I omsætningen af denne tankegang til den pædagogiske verden skal nævnes Laurillard (2012) og Mor et al. (2014), der er vigtige bidragydere i formuleringen af modeller for learning designs. Begge betoner læringsmæssige aspekter, herunder dialogen mellem underviser og studerende, som en del af konteksttilpasningen og dermed genanvendeligheden for undervisere.

Fælles for instructional og learning design-retningerne er dog, at et design består af enheder, der er mere eller mindre indbyrdes afhængige, og disse benævnes i store dele af litteraturen som 'learning objects', hvilket er et centralt begreb. Til 'learning objects' knyttes hyppigt et andet begreb, nemlig 'granularitet' (granularity). Dette udtrykker, hvor findelt et læringsdesign er opdelt. Granularitetsaspektet anses for vigtigt at indarbejde i designprocessen, fordi det er afgørende for, hvor nemt det er at genanvende og tilpasse et læringsforløb til andre kontekster (Reigeluth; 1999; Wiley 2002;).

Generelt argumenteres for, at jo mindre læringsobjekt, des større mulighed for genanvendelse (Christiansen, Jo-An & Anderson, Terry 2004). Hernández-Leo et al. (2007) fremstiller et begrebs-sæt til analyse af et designs genanvendelsesmuligheder og en ramme for at gøre genanvendelse i nye kontekster til en kreativ designproces ved at kombinere de to begreber hhv. 'granularity' og 'completedness'. Oversat handler disse om et designs findeling og dets udførlighed i fremstillingen, hvilket danner nogle af grundelementerne i vores begrebsudvikling senere i artiklen (figur 1).

Når det gælder genanvendelse af andre end dem, der formgiver, har Strijker & Collis (2007) udarbejdet en model med forskellige 'kontekst-dimensioner', der kan inddrages i udviklingen af genanvendelsesstrategier. De skelner mellem en systemorienteret og en personorienteret kultur og konkluderer, at en systemorienteret kultur, der fokuserer mest på "specifications, rules, policy, formality, and procedures", har bedre chancer for at udvikle genanvendelsesstrategier, hvor designs tænkes brugt af andre. I personorienterede kulturer, hvor menneskelig interaktion, personlige behov, motiver og værdier sættes højt, kan genanvendelse også finde sted, men i højere grad af dem, der selv har udviklet designet: "This means that the developers themselves may profit from reuse but exchange with other organizations or people may be problematic" (Strijker & Collis, 2007, s. 4). Hvad der her efterlades hos Strijker og Collis synes imidlertid at være spørgsmålet om, hvordan man både får etableret systematikker og politikker for designs og samtidig får givet plads til det personorienterede i form af didaktiske råderum for andre undervisere, der skal anvende de udarbejdede designs i en anden kontekst med henblik på at facilitere læring for de studerende. Problemstillinger vedrørende undervisere der skal genanvende andres designs er også behandlet af Wills og Pegler (2016), som har gennemført en række case-studier på universiteter, særligt ud fra et motivationelt perspektiv. Wills og Pegler sammenfatter en række faktorer der spiller ind på genanvendelsesmulighederne og understreger, at trods den digitale udvikling, som på den tekniske side har

øget mulighederne for udveksling og kommunikation, så har tillid, nærhed mellem parterne og fælles sprog en afgørende betydning for succesfuld genanvendelse.

På basis af det fokuserede review konstaterer vi således, at forskningsfelterne på området på forskellig vis forholder sig til modtagerkontekstens betydning, mens kontekstualisering og genanvendelse i store dele af forskningen bliver gjort til et spørgsmål, der vedrører formgivningsprocessen, hvor læringsobjekter, granularitet og sekvensering er vigtige begreber. Derimod er der mindre fokus på, hvordan andre, der skal genanvende designet, afkoder det og udfylder et didaktiske råderum som et led i omsætningen til en ny kontekst. Dette synes især at gælde for instructional design-traditionen. I vores søgen efter et designbegreb, der i højere grad tager translation og kontekstualisering i betragtning, synes learning design-retningerne at være de mest relevante, idet de taler ind i den tidligere nævnte nordiske didaktiske tradition. Her ligger en forventning om, at den udførende underviser tildeles ansvar for at træffe didaktiske valg og gennemføre undervisningen i overensstemmelse hermed. Dette indebærer, at underviseren må have rum til at tilpasse et design til sin egen undervisningspraksis og kontekst. I dansk sammenhæng finder vi i særlig grad betoningen af dette aspekt hos Dohn og Hansen (2016). De anvender begrebet 'didaktisk design' og definerer det sammenfattende som en "betinget kreativ formgivning inden for domænet understøttelse af læring", og de fremhæver efterfølgende transformationer og uforudsigeligheder mellem intention og praksis (ibid. s 61). Dohn og Hansens forståelse af designbegrebet kommer meget tæt på den betydning, vi ønsker at tillægge det, men vi foretrækker termen læringsdesign for netop at understrege, at der er tale om design *for* læring (Ringtved et al. 2016).

Design for undervisning og læring indskrives sig således i forskellige didaktiske traditioner, men den betydning vi gerne vil tilskrive læringsdesignbegrebet rummer også nogle udfordringer og dilemmaer, der fremstår underbelyste, nemlig hvordan *nogle* undervisere kan forestå designs,

hvori der både ligger fordringer og inspiration, samtidig med at *andre* udøvende underviseres tilkendes autonomi til didaktiske refleksion og tilpasning. Hvad fordrer det af et designs formgivning? Hvor bindende kan de være, og samtidig have udviklingspotentiale og være sensitive over for den konkrete kontekst og praksis, de genanvendes i?

Teorigrundlag

Fremstillingen af forskningsviden på feltet peger på behovet for yderligere undersøgelser af vidensdelings- og translationsprocesser og deres betydning for kontekstsensitiv genanvendelse af de omtalte designs. I nærværende studie forstås formgivning, deling og genanvendelse af læringsdesigns som videndeling med reference til Aktørnetværks-teori (ANT) (Callon, 1984; Latour, 1996) og organisationsteori ved hjælp af translationsbegrebet, som det anvendes i skandinavisk institutionelisme (Czarniawska & Sevón, 1996; Røvik, 2007, 2016; Wæraas & Nielsen, 2015; Wæraas & Maor, 2018). Positionen indebærer, at det sociale som et sociomaterielt netværk af aktører; mennesker, artefakter, kommunikation, tekster – og dermed også læringsdesigns – kan påvirke netværket og være kilde til handling (Latour, 1996). Alle aktører i transaktionsprocessen berøres, og det vil i denne sammenhæng som minimum inkludere selve designet, afsenderen såvel som modtageren. Translationsbegrebet understreger, at det oversatte altid også transformeres; at "...translation ikke blot er oversættelse men også omsætning, forandring, tilskrivning, transformation" (Stau-næs et al, 2014, s. 16). Fokus er på cirkulationen af idéer og praksisser, der følger forskellige ruter og forskellige bærere, og som iterativt transformeres og omformes lokalt, skiftende fra at være abstrakte ideer til objekter og praksis (Czarniawska & Sevón, 1996; Røvik, 2011; 2016; Wæraas & Nielsen, 2015, s. 22). Centralt for denne vinkel er også, at forandring skyldes såvel intentioner, tilfældigheder som institutionelle normer, og at idéer, viden og handlinger translateres i tid og rum (Czarniawska & Sevón, 1996; Brunsson, 1993 i

Czarniawska og Sevón, 1996). Pointen er, at translationen leder til heterogenitet og et uforudsigeligt outcome: "...to set something in a new place or another point in time is to construct anew" (Czarniawska & Sevón, 1996, s. 8). Dette gør videndeling gennem anvendelse af læringsdesigns til et kontingent anliggende, men i modsætning til den øvrige forskning inden for dette perspektiv, går Røvik (2007, 2011, 2016) videre og beskæftiger sig med kvaliteten eller effektiviteten af den institutionelle proces. Netop dette synsfelt gør ham relevant for artiklens formål med at undersøge og udpege udfordringer ved deling af læringsdesigns. Jævnfør translationsteorien og vores tilgang til begrebet om læringsdesign er det dermed en præmis for studiet, at læringsdesigns ikke kan deles og genanvendes uden at der sker en oversættelse og en forandring af designet, når genanvenderen skal anvende det i en anden og ny undervisnings-sammenhæng.

Empirisk design og analyse

Studiets empiriske design indebar dokumentanalyse af beskrivelser af såkaldte 'undervisningsformater', vejledende papirer til genanvendere, PowerPoint-præsentationer, instruktionstekster og baggrundsnotater, som lå til grund for udviklingsprocesserne. Efterfølgende blev der foretaget observationer af møder hvor læringsdesigns blev udviklet, samt observationer af undervisning hvor læringsdesigns blev (gen-)anvendt, når dette var muligt. Vi gennemførte derefter individuelle og gruppintervjuer med centrale aktører medvirkende i formgivning, deling og genanvendelse. Interviewspørgsmålene blev udarbejdet og kvalificeret specifikt for hver case på baggrund af dokumentanalyserne og observationer af undervisningen (Iskov et al., 2020).

Med henblik på at undersøge formgivning, deling og genanvendelse af læringsdesigns valgte vi fem forskellige design-praksisser til casestudier. Det centrale udvælgelseskriterium var størst mulig variation mellem cases (Ramian, 2012). (De

specifikke udvælgelseskriterier fremgår i af Iskov et al., 2020). Dette resulterede i flg. cases:

1. Naturfagsdesign fra læreruddannelsen (NF): et undervisningsforløb for tværfaglig naturfagsundervisning med præfabrikerede oplæg og en fast struktur og proces for efterfølgende projektarbejde til deling og genanvendelse mellem naturfagsundervisere på læreruddannelsen.

2. Makkerskabsdesign fra socialrådgiveruddannelsen (MS): Designet kan forstås ved hjælp af et billede på kinesiske æsker, hvor en større æske indeholder en mindre æske så fremdeles. Æskerne omhandler organisering og metode, fag, tema, faglige tekster til tema, spørgsmål til faglige tekster. Brugeren af designet kan så vælge hvor mange æsker, hun vil tage i brug. Komplexitet og indlejretthed bliver større desto flere æsker der bliver taget i brug

3. Videnskabsteori-design fra Erhvervs- og designuddannelserne (VT): Designet er udviklet til Design, business og byggeri-uddannelserne og omhandler faget videnskabsteori. Designet definerer syv emner og tilbyder fælles grundmateriale, videoer og tekster samt en "drejebog" som guide til afvikling af de enkelte emner.

4. Børn, unge og familie-design fra sygeplejerskeuddannelsen (BU): Et undervisningsforløb, der består af en fælles teoretisk studieplan, der indeholder en fastlagt struktur og proces. Dette forløb knytter an til en ensartet afvikling af et klinisk forudsætningskrav, der afslutter praktikperioden. Designet er udviklet af undervisere på de forskellige udbudssteder af sygeplejerskeuddannelsen og afvikles på alle udbudssteder.

Tabel 1. Empiri i de enkelte cases

Case/læringsdesign	Dokumentanalyse	Observation af møder	Observation af undervisning	Individuelle interview	Gruppeinterview
Case 1: Læreruddannelsen, Naturfag (NF)	X		X		X
Case 2: Socialrådgiveruddannelsen Makkerskabsundervisning (MS)	X	X	X		X
Case 3: Bygningskonstruktøruddannelsen Videnskabsteori (VT)	X	X		X	
Case 4: Sygeplejerskeuddannelsen Børn, unge og familie-tema (BU)	X	X	X	X	
Case 5: Efter- og Videreuddannelse Vejledningskursus (VF)	X			X	

5. Vejlednings-designet fra Efter-videreuddannelsen (VF): Designet er udviklet til efter- og videreuddannelse og er et blended learning koncept, hvor kurset hovedsagelig medieres fra en hjemmeside. Gennem forskellige digitale ressourcer skal deltagerne lære om vejledning af voksne. Der er indlagt ganske få fysiske møder. Designet ligger i relativt faste rammer.

Som det fremgår, er der relativt stor diversitet i de empiriske metoder. Problemstillingen er belyst fra flere sider og med forskellige empiriske materialer. Derved anvendes forskellige former for triangulering, som kan medvirke til at reducere bias og indflydelsen fra ensidighed. Dette omfatter data source triangulation (Stake, 1995), hvor forskellige datakilder trianguleres med henblik på at tage højde for, i hvilken grad genstandsfeltet fremstår på samme vis under forskellige omstændigheder. Der er også anvendt methodological triangulation, idet vi har anvendt forskellige metoder til at undersøge det samme og derved søge at undgå indflydelsen fra eksterne faktorer: "With multiple approaches within a single study, we are likely to illuminate or nullify some extraneous influences" (Stake, 1995 s. 114). Endelig kan der argumenteres for, at der er tale om theory triangulation i den udstrækning, at vi har anvendt forskellige teoretiske perspektiver og begrebsdannelser i analysen med henblik på en nuanceret genstandsbestemmelse (Stake, 1995, s. 113).

De gennemførte interview blev analyseret individuelt. Disse analyser var induktivt drevne, hvor det empiriske materiale er analyseret og kategoriseret inden for sit eget begrebslige univers (Braun & Clarke, 2006). Dette har medvirket til at de forskellige teorier og begreber ikke er blevet lagt ned over det empiriske materiale fra begyndelsen, men alene har tjent som inspiration og baggrund – for eksempel derved at analyserne har orienteret sig efter den translationsteoretiske præmis om, at designs ændres når de deles, og ud fra det perspektiv at translationskompetent dekontekstualisering og kontekstualisering er befordrende i henholdsvis formgivning og deling af læringsdesigns.

De fremanalyserede betydningsenheder i de individuelle cases er tematiseret og formuleret i tvær-

gående temaer (Iskov et al., 2020; Braun & Clarke, 2006, 2013). Principperne om Internal homogeneity og External heterogeneity (Braun & Clarke, 2006, s. 91) er anvendt som prøvesten, for at undersøge om temaerne lod sig adskille fra hinanden, og om deres interne betydningsindhold var foreneligt. Der har således været tale om en rekursiv bevægelse mellem varierende empirisk materiale inden de endelige temaer fandt form og indhold.

I det følgende præsenteres undersøgelsens resultater via en udfoldelse af centrale temaer og begrebsudvikling.

Resultater

Tema 1: Manual eller inspirationskatalog

Et tema fra de empiriske studier omhandler et læringsdesigns hensigt; om det primært tænkes som inspiration eller som en køreplan, man bør følge skridt for skridt, både hvad angår opbygningen af designet, og måden hvorpå formgivere kommunikerer til genanvendere. Tematikken har vi kaldt "Manual eller inspirationskatalog". Betegnelsen manual udtrykker måden designet kommunikerer til genanvenderne og påfører dermed disse en vis handletvang, hvormed det didaktiske råderum udfordres. Et inspirationskatalog, derimod, er en ressource, der stilles til rådighed, og som genanvenderne afgør i hvilket omfang, de vil benytte.

I casen om videnskabsteori var opdraget at udvikle et nyt læringsdesign, som endnu ikke var udført i nogen praksis-kontekst. Formgiverne ville udarbejde en "drejebog", om hvilken der på den digitale formatplatform (oprettet til lejligheden) blev udmeldt, at i denne...

...vil øvelser til hvert enkelt emne blive beskrevet nærmere: Hvordan udføres de på holdet? Hvilke materialer m.v. skal anvendes? Ligeledes vil der være både en "grundpakke" og en "udvidet pakke" af enkelte af emnerne, da videnskabsteori faget indgår med forskellige

ECTS alt efter hvilken uddannelse der tale om... (fra digital platform, nu nedlagt)

Ambitionen var at udarbejde forskellige "pakker", da designet skulle spænde over flere uddannelser. Hos de kommende udførende undervisere opstod der dog tvivl om, hvorvidt drejebogen kunne blive den, der rustede dem til at udføre designet. På en workshop vedrørende designet spurgte en underviser:

Den der drejebog I udvikler; bliver den sådan, at vi sådan set bare kan starte fra dag 1, når vi har den? Eller hvad tænker I? Jeg tænker, skal vi have ét mere af disse her møder, hvor vi ligesom bliver klædt på: så nu kører vi! det er sådan I starter op, eller kan vi læse det i den drejebog? (fra digital platform, nu nedlagt)

I citatet trænger en usikkerhed igennem om, hvorvidt underviseren bliver i stand til at udføre designet, og om drejebogen nu også vil kunne klæde én på, eller om det er nødvendigt med flere møder. Usikkerheden taler ind i problematikken om at overføre noget fra én undervisningskontekst til en anden. I forhold til Røviks begreb om translation udgør drejebogen fra formgiverne på den ene side en "abstrakt repræsentation", men uden forudgående dekontekstualisering, da designet ikke har oprindelse i en kilde-kontekst (Røvik, 2016). På den anden side signaleres med ordet drejebog, at der stilles en køreplan i udsigt med detaljerede anvisninger. At udarbejde forskellige "pakker" understreger hensigten om, at man i yderste konsekvens kan følge et sæt anvisninger allerede tilpasset modtagerkonteksten uden didaktisk forarbejdning; noget der måske nærmer sig en kopieringsstrategi (Røvik, 2016, s. 297). Med henvisning til translationsteorien er kopiering dog ikke muligt. Røviks begreb om abstrakt repræsentation som et nødvendigt led i translationen forklarer usikkerheden knyttet til drejebogens funktion med hensyn til at blive klædt på til at udføre designet. For hvordan kan underviserne læse sig ind i og oversætte en drejebog til netop deres kontekst? Skal den være meget konkret, detaljeret og fremstå "obligatorisk" ensrettende mod et bestemt output, hvorved den medfører et minimum af translationsarbejde, eller skal den fremstilles som et "frivilligt" inspirationsmateriale med alternative

forslag og divergerende outputmuligheder, som dermed kræver et større translationsarbejde?

I NF-designet foretrækker undervisere at se beskrivelser og materialer som noget, der inspirerer: "Så stiller man en masse viden til rådighed, og hvis folk ikke synes, de kan bruge det, er der for mig at se ikke noget i vejen for, at så dropper de det jo bare. Så det er jo ikke en spændetroje." (Interview med informant)

Skal et design opleves som en ressource, indebærer det, at der er noget at vælge imellem: "Så trækker vi på vores store repertoire og vælger de elementer ud, og så er det sådan, at man sidder med et vejledningspapir og synes, at det ikke lige var det, der gav mening her, så vælger man bare et af de andre".

Underviseren udtrykker her, at et design bliver inspirationsmateriale, når der er flere valgmuligheder, og når der gøres plads til genanvenderens egen professionelle dømmekraft. Hvor man i VT-designet har talt om en grundpakke og udvidet pakke, finder man lignende forsøg på fleksibilitet i MS-designet, hvor man har arbejdet med flere niveauer af tiltagende detaljeringsgrad. Om dette siger en formgiver: "Det er tilpasningsdygtigt i forhold til, hvis nogle har nogle andre kompetencer eller idéer eller en anden opgave et eller andet. Ja, så er det jo robust, selve idéen i det".

Afhængigt af genanvenderens behov, alt efter kontekst og translationskompetencer, kan hun vælge én eller flere af "æskerne". Med denne opbygning kan designet være både inspirationsmateriale og en manual, afhængig af hvor mange niveauer/æsker hun ønsker at bruge.

Noget der i formgivningen udmeldes som værende til inspiration, kan dog også have en modsat effekt. I BU-designet blev der angivet en litteraturliste med flere tekster, end der var plads til i pensum. Om dette udtaler en genanvender: "... og så er det jo faktisk ikke så meget værd, fordi så skal man stadigvæk sidde og læse igennem og vælge noget ud. Så nogle har haft ønske om, at det skulle være endnu mere præcist, hvad det er for noget litteratur".

I en vis forstand forsøgte formgiverne her at kombinere det obligatoriske med det frivillige, men resultatet bliver, at genanvenderne hellere foretrækker en obligatorisk minimumsliste af litteratur.

Tema 2: Elementopbygning versus integrativ opbygning

Et andet tema omhandler i hvor høj grad et læringsdesigns delaktiviteter er løst eller fast sammenbundne, hvilket har betydning for hvor styrende designet er, og i hvor høj grad det giver mulighed for addition, omission eller alteration, det vil sige mulighed for modificeret eller radikal translation (Røvik 2016), for dermed at gøre undervisningen kontekstsensitiv.

NF-designet fra læreruddannelsen opleves af en genavendende underviser som elementer, der kan tilpasses den aktuelle kontekst. Vedkommende sammenligner delementerne med byggeklodser: "Jeg synes jo, at det er fedt, når der er en masse legoklodser, man kan bygge. Hvis det bliver for færdigbygget, så mister det noget af det, jeg søger...".

Hvis delementerne bliver for sammenbundne eller for "færdigbyggede" mistes noget vigtigt i forhold til kontekstualisering og kontekstsensitivitet, og sammenhængen mellem delaktiviteter kan være svære at forstå. Eksempelvis siger en anden underviser:

...nogle gange flytter du rundt på dine ting, hvorfor satte vi den her, den skal da op lidt før, og sådan noget. Så jeg tænker, at det er svært, når det er andres logik, for gud... hvorfor kommer det nu. Det er forstyrrende på en eller anden måde. (Interview med informant)

En integrativ opbygning kan således forstyrre og være svær at afkode, måske fordi logikken eller nødvendigheden i rækkefølgen kan være vanskelig at formidle skriftligt. En formgiver udtaler følgende: "Og det bliver også på en måde lidt plat og todimensionelt. Det bliver lidt fladt nogle gange. Man får ikke dybden i det, og når man skal formulere formål og sige, hvorfor gjorde man...".

Udfordringen kan altså ligge i at give designbeskrivelserne dybde. Udsagnene tyder på, at netop

forholdet om delementers indbyrdes afhængighed kræver en udførlig argumentation fra formgivers side.

Tema 3: Standardisering versus fornyelse

Dette tema omhandler, hvordan et læringsdesign på længere sigt holdes ajour og fornyes, så det matcher den aktuelle uddannelseskontekst. Den didaktiske translation vedrører et designs anvendelse fra gang til gang i lignende, men alligevel forskellige, kontekster. Et spørgsmål, der i den forbindelse trænger sig på, er, hvordan kravet om udviklingsbaseret skal imødekommes. I temaet indgår dilemmaet mellem idéen om, at designs kan udarbejdes og genanvendes uden involvering af genavenderen på den ene side, og på den anden side at genanvendelse kræver translationsprocesser, og at der hos genavenderen er behov for at deltage i fortløbende iterative udviklingsprocesser vedrørende designet for dermed at forbedre og udvikle.

VT-casen er et eksempel på, at der kan blive stor afstand mellem designet og den praksis, hvori det anvendes, hvis formgivningen ikke har sit udspring i en allerede kendt praksis, og hvis underviserne ikke har været involveret i udviklingen af det. Formgiveren i VT-casen argumenterer for, at man skal væk fra idéen om, at nogle få laver designet og overdrager det til andre, som så skal udføre det. Ved at inddrage genavenderen i en iterativ udviklingsproces udjævnes skellet mellem at være formgiver og genavender, og dermed undgår man et 'plug and play'-produkt, der hurtigt forældes.

Hvad angår MS-designet indbyrdes dette til forskellige translationsprocesser, der kan rette sig mod de før omtalte niveauer/æsker:

Det er her [på teammødet], at folk så også bliver kreative og siger, jeg har lige noget, der er mere spændende eller et eller andet, men det er jo ikke det samme som, at nu starter vi helt forfra. Det er det ikke... Og så tager vi en snak om det, og så fastholder vi 80%, og så prøver vi at justere på 20% af det. (Informant, formgiver, MS-design)

Udover at tilpasse designet til de konkrete undervisningskontekster er der også for dette design udviklet en proces, hvor underviserne på team-møder udvikler på designet netop for at ajourføre designets form og indhold.

Mulighed for fornyelse synes at være en vigtig faktor for genanvendelse af læringsdesigns (Wills & Pegler, 2016). Forfatterne peger i deres studie på flere ting vedrørende faktorer, der influerer på genanvendelse, "Up to date", "Innovation", "Repurpose-able", "Collaborative design by partners including a significant role for educational developers" og på "Intellectual property rights for all team members" (Wills & Pegler, 2016, s. 5-7).

I nærværende studie fremgår det af de to foregående tematikker, at didaktisk translation af et design altid i et vist omfang er nødvendig for konteksttilpasning, men også for at underviseren oplever et didaktisk råderum; en pointe som også Dohn og Hansen (2016) fremfører med deres understregning af transformationer og kreativ formgivning som vigtige.

Tema 4: Relation mellem formgiver og genanvender

Genanvendelse af materiale, der ikke er ens eget, kan betyde ændring af underviserens oplevelse af egen position og selvforståelse, og dette kan have indflydelse på engagementet. I den sammenhæng har tillid til formgiveren stor betydning, specielt hvis der er tale om stor distance mellem afsender og modtager.

Flere undervisere, der er potentielle genanvendere af designs, oplever udfordringer, der vedrører mening, motivation, selvforståelse og anderledes positionering. Disse udfordringer opstår, når genanvenderen ikke har været med i formgivningsprocessen. I et del-studie til dette projekt vedrørende underviseres delingsprocesser udtaler en underviser følgende:

Man skal have en eller anden form for ejerskab, man skal eje den fortælling. Altså man skal have et eller andet inde i sit hoved, hvor det giver mening. Så kommer det og så kommer det, så skal de i proces der, og så

kommer de tilbage... Hvis jeg ikke ejer den der rejse der, så tror jeg heller ikke, at jeg ville være sådan øhm, autentisk som underviser. (Interview med underviser)

Underviseren knytter her mening tæt sammen med en følelse af autenticitet, som kan være truet, hvis ikke man "ejer fortællingen". Hvis designs ikke giver underviseren et vist råderum, synes der at ske et skifte i oplevelsen og positioneringen blandt nogle undervisere fra at være didaktiker, der nytænker og udvikler undervisning, til at være en genanvender der udelukkende udfører undervisning efter andres anvisninger.

Det har vist sig, at relationen mellem formgiver og genanvender har stor betydning. Tillid spiller en stor rolle, og den nære kollegarelation har stor betydning for en delingsproces. En sådan kan være svær at opretholde, hvis udviklingen af designs formaliseres og "udbydes" på for eksempel en platform og dermed fremmedgør eller anonymiserer formgivere over for genanvendere.

I relation til genanvendelse og parallelt med vores studie peger Wills og Pegler (2016) på temaet nærhed og distance mellem afsender og modtager. De understreger "that the proximity, i.e. distance, between sharer(s) and user(s) may be a cross-case modifier acting on reuse" (ibid. s.8). Wills og Pegler inddrager begrebet "zones of proximity" og peger på, at jo større distance, der er mellem afsender og modtager, for eksempel ved at de er lokaliseret i forskellige kontekster, jo større er behovet for tillid, og jo større chance er der for motivationelle spændinger. Wills og Pegler understreger, at skifte mellem forskellige kontekster vil betyde et skifte i relationen mellem afsender og modtager og vil derfor kræve etablering af større tillid mellem disse.

Begrebsudvikling

Didaktisk råderum

De fire temaer har givet stof til en begrebsmæssig udvikling med henblik på at indfange de egenskaber for læringsdesigns, som udtrykkes i temaerne

og dermed kvalificerer en forståelse af de modsætningsfyldte forhold heri.

Et centralt begreb, som går igen i alle temaer er, hvad vi benævner det didaktiske råderum. Råderummet dannes ikke bare i design-fremstillingen; det skal også indtages af genanvenderne. Betragtes det didaktiske råderum gennem Røviks translationsteori, vil realiseringen af råderummet afhænge af den valgte translationsstrategi. En sådan kan spænde mellem to yderpunkter, kopiering og radikal translation; jo højere grad af radikalitet, des flere ressourcer skal mobiliseres af genanvenderen. Brug af råderummet forudsætter også genanvenderens translationskompetencer: kompetence til at foretage kontekstualisering af både indhold og form samt motivation for at translater. Vores empiri viser, at undervisere langt overvejende foretrækker muligheden for i en eller anden grad at kunne forandre et design, hvilket som minimum altid vil indebære en vis "modificerende translation", eller hvis der er tale om gennemgribende forandringer, radikal transformation (Røvik, 2016).

Når empirien sammenholdes med den introducerede translationsteori, illustrerer det didaktiske råderum potentialet for didaktisk translation, som kan realiseres i et design. Hvorvidt dette sker, afhænger dels af formgiverens fremstilling og dels af den enkelte genanvenders meningstilskrivelse, professionelle selvforståelse samt positionering. Begrebet om det didaktiske råderum indikerer, at "bevægelsesfriheden" fra formgivers side kan være begrænset ved, at designet er beordrende i sin fremstilling og dermed levner begrænset plads til genanvenders translationer. Det beordrende kan ligge i, at sekvenser i undervisningen har en indre nødvendig afhængighed af hinanden, eller det kan ligge i en ydre magt, eksempelvis en ledelsesbeslutning der ledsager designet. Det didaktiske rums størrelse eller udstrækning afgøres af, hvor meget frihed designet efterlader til genanvenderen. I rum-metaforen ligger også, at "rummet" i varierende grad kan være udstyret med

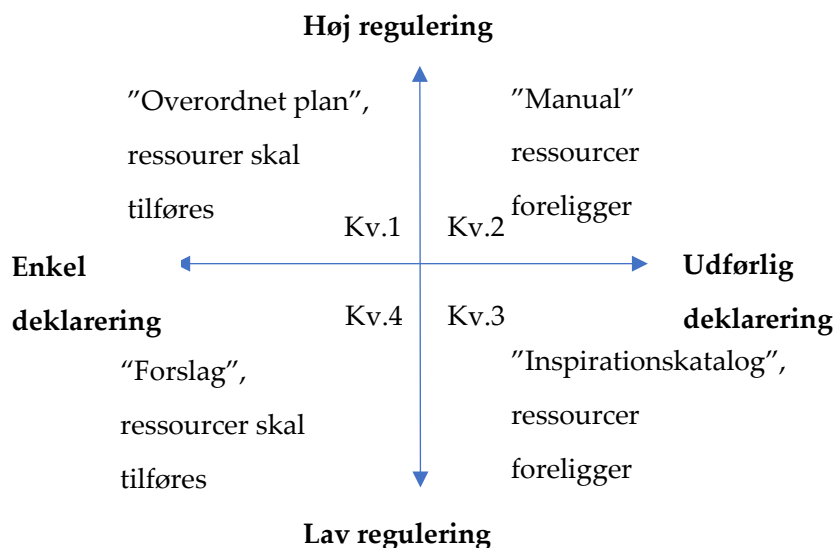
forskellige ressourcer fra formgiverens side på mange forskellige områder og niveauer, lige fra meta-refleksioner over didaktikken, forløbsplaner, litteraturreferencer og adgang til helt konkrete læremidler og materialer. Rummet kan også være næsten tomt med kortfattede beskrivelser, få referencer og ingen eller få tilgængelige lærematerialer. Det eksisterer stadig, men ressourcer skal tilføres af genanvender.

Det didaktiske råderum repræsenterer således dilemmaer, der skal håndteres. På den ene side må et design - for netop at være et design - anviser visse handlinger, men på den anden side må det tildele autonomi og frihed til genanvenderen, altså mulighed for didaktisk translation, som derved realiserer råderummet og gør designet kontekstsensitivt. Hertil kommer, at didaktisk translation kræver de nævnte ressourcer, både immaterielle, såsom genanvenderens motivation, engagement og viden, og materielle ressourcer i form af dennes forberedte læremidler.

Deklarering og Regulering

Med henblik på netop at begrebsliggøre forholdet mellem det, et design fordrer/opfordrer til, og hvad det kræver af translation, har vi udviklet to begreber: deklarering og regulering. Tilsammen udtrykker disse, hvordan et læringsdesign er rammesat. Deklarering omhandler detaljegraden i selve beskrivelsen af designet, og i hvilken grad læremidler og andre ressourcer stilles til rådighed. Regulering omhandler i hvor høj grad designet er beordrende, det vil sige hvorvidt aktiviteterne er fastlåste enten som følge af en indre orden, en ekstern myndighed, eller på anden måde er uomgængelige. Begge termer er skala-begreber i et kontinuum. Deklarering spænder mellem hvad vi kalder enkel og udførlig, mens regulering spænder mellem lav og høj. Krydses de to begreber som kontinua fremkommer et kartesiansk diagram som giver fire kvadranter, der udtrykker fire typer

Figur 1. Deklarering og Regulering i et kartesiansk plan



rammesætning. En vigtig pointe er altså, at deklarerung og regulering kan variere uafhængigt, hvilket illustreres i følgende eksempler:

Kv. 1. "Overordnet plan": Designet er beskrevet kortfattet og udetaljeret, og der er få tilgængelige ressourcer (enkel deklarerung). Aktiviteterne fremstår som uomgængelige i form og indhold (høj regulering), men kræver tilførsel af ressourcer. BU-designet, hvor der skal vælges fra en obligatorisk litteraturliste er et eksempel herpå.

Kv. 2. "Manual": Designet er udførligt beskrevet og tilbyder en del ressourcer (udførlig deklarerung). Samtidig fremstilles aktiviteter og ressourcer som uomgængelige (høj regulering). VF-designet er et eksempel herpå, som i sin digitaliserede form er relativ detaljeret, men ret fastlåst.

Kv. 3. "Inspirationskatalog": Designet er udførligt beskrevet og tilbyder en del ressourcer (udførlig deklarerung). Der indikeres store didaktiske frihedsgrader og ressourcer kan bruges frit (lav regulering). Et typisk eksempel herpå er NF-designet, der opleves som mange legoklodser man kan sætte sammen på forskellig vis.

Kv. 4. "Forslag": Designet er beskrevet kortfattet og udetaljeret, og der er få tilgængelige ressourcer (enkel deklarerung). Den overordnede beskrivelse rummer dog i dette tilfælde store didaktiske frihedsgrader (lav regulering). MS-designet kan være et eksempel på kv. 4, hvor man vælger den "æske", hvor man får en overordnet beskrivelse af undervisningen og samtidig bibeholder valgfriheden.

Opsummerende kan man sige, at det didaktiske råderum er størst i kv.3 og kv.4, men kv.4 vil kræve tilførsel af flere ressourcer fra genanvender end kv.3. Således vil det kartesianske plan fremadrettet kunne bruges til at analysere læringsdesigns med henblik på at få overblik over potentialet i det didaktiske råderum og dermed et designs kontekstsensitivitet og udviklingsmuligheder.

Begrebsudviklingen vil også kunne anvendes i overvejelser om at institutionalisere deling af didaktiske formater og design set i forlængelse af politiske og økonomiske effektiviseringsprocesser. I den forbindelse gør vi i artiklen opmærksom på behovet for et didaktisk råderum; autonomi og nødvendigheden af translation og tilpasning som forudsætning for kontekstsensitiv og

udviklingsbaseret undervisning. Vores undersøgelse har vist, at en sådan undervisning forudsætter såvel frihed og rum til tilpasning som translationskompetencer hos både formgivende og genanvendende undervisere. Modellen ovenfor kan bidrage til en skærpet forståelse for disse forudsætninger samt et analytisk blik på behovet for ressourcetilførsel (deklarering) i sammenhæng med råderummets omfang (regulering).

Konklusion

I studiet var vi interesseret i, hvilke udfordringer der er forbundet med formgivning og genanvendelse af læringsdesigns, når undervisningen skal være kontekstsensitiv og udviklingsbaseret med henblik på at facilitere optimal læring for de studerende. Med dette for øje har vi foretaget en analyse af fem design-cases og fremanalyseret de fire temaer som centrale: "manual eller inspirationskatalog", "elementopbygning versus integrativ opbygning", "standardisering versus fornyelse" og "relation mellem formgiver og genanvender". Gennem den tematisk analyse blev begrebet didaktisk råderum også centralt. En udfordring i forhold til didaktisk råderum er, at det både forudsætter formgiverens bestræbelse på at udforme

et læringsdesign med en vis fleksibilitet og mulighed for videreudvikling, og at genanvenderen er motiveret for at kunne agere didaktisk i et vist omfang inden for designets rammer, netop for at udvikle og gøre designet kontekstsensitivt. Et råderum er desuden betinget af formgiverens tilskrivelse af ressourcer i designet men også betinget af genanvenderens translationskompetence, engagement, motivation og muligheder for positionering. De ressourcer, der tilskrives fra formgivers side, kan enten fremstå som krav eller være frivillige, ligesom de kan være detaljerede eller kortfattede. Jo større og mere udstrakt råderum, jo større mulighed for udviklingsbaseret og kontekstsensitiv undervisning.

Forholdet mellem det der kræves og måden det fremføres på har givet anledning til udvikling af to analytiske begreber med henblik på fremtidige udformning og analyse af læringsdesigns. Begreberne har vi kaldt Regulering og Deklarering. Begreberne må ses som kontinua, der kan krydses, hvorved der fremkommer fire kvadranter. Disse viser nye kombinationer af design-egenskaber, når formgiver og genanvender skal overveje kontekstsensitivitet og didaktisk råderum i forbindelse med formgivning og genanvendelse.

Referencer

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/0260747910170203>
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I. & Angel, S. (1977): *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. Oxford University Press.
- Biesta. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2011). God undervisning i målingens tidsalder. Klim, Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa
- Callon, M. (1984). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briec Bay. *The Sociological Review*, 32(1_suppl), 196–233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00113.x>
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). *Translating organizational change*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Christiansen, Jo-An. & Anderson, Terry. (2004). Feasibility of Course Development Based on Learning Objects: Research Analysis of Three Case Studies, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Davinia, H.-L., Harrer, A., Dodero, J. M., Asensio-Pérez, J., & Burgos, D. (2007). Creating by reusing learning design solutions, *Journal of Universal Computer Science*, vol. 13, no. 7
- Dohn, N. B., Godsk, M., & Buus, L. (2019). Learning Design: Tilgange, cases og karakteristika. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 12(21), 20-20. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112639>
- Dohn, N. B. & Hansen, J. J. (2016). *Didaktik, design og digitalisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Danske Professionshøjskoler (2020). Eksempler på lignende tiltag indhentet 2020. Se f.eks. de danske professionshøjskolors satsningsområde, Playfull Learning, Professionshøjskolerne, universiteter, Danske Erhvervsskoler og gymnasier: <https://playful-learning.dk/inspiration/page/2/> <https://gymnasieskolen.dk/skoleleder-og-laerere-dybt-uenige-om-standardiseret-undervisning> <https://arts.au.dk/aktuelt/nyheder/nyhed/artikel/format-understoetter-laeringsmaal-i-undervisningen/> <http://arts.au.dk/da/aktuelt/nyheder/nyhed/artikel/nye-formater-skal-skabe-faelles-sprog-om-digitale-kompetencer-i-gymnasieskolen/> https://www.ucviden.dk/portal/files/45487141/notat_format_JAN14.pdf
- Dysthe, O. (2003). Dialog, samspil og læring: Vol. 1. udgave. Klim.
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 82–101. <https://doi.org/10.14742/ajet.1344>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Green, J. (2010). Education, Professionalism and the Quest for Accountability - Hitting the target, but missing the point. Routledge, Taylor & Francis, 2010. <https://doi.org/10.4324/9780203832561>

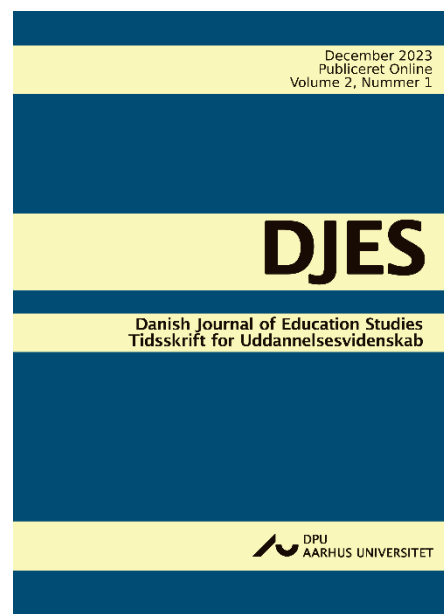
- Hedegaard, K. M. og Krogh-Jespersen, K. (2011). Didaktiske kategorier og udfordringer i professionsuddannelserne i Hedegaard og Krogh-Jespersen (red.) 2011, *Professionsdidaktik – grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse*, Klim
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik*, 2. udgave, Kbh. Gyldendal.,
- Illeris, K. (2006). *Læring: Vol. 2. revider*. Roskilde Universitetsforlag.
- Iskov, T., Larsen, V., Lunde Frederiksen, L., Henriksen, J. H., Nielsen, O., & Basballe, D. A. (2020). *Undervisningsformater i videregående uddannelser*. VIA UC
- Iskov, T. (2017). Didaktisk intentionalitet - mod en udvidelse af den analytiske didaktik mellem policy og praksis. AU og VIA UC. Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. Gyldendals Lærebibliotek.
- Johansen, C. G & Pors, N. O. (2013) *Evidens og systematiske reviews – en introduktion*, Samfundslitteratur
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*, (3. udg.). Klim.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1). <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Krejsler, J.B. (2018). *Imagining School as Standards-Driven and Students as Career-Ready! A comparative genealogy of US federal and European transnational turns in education policy*. In: *Education Policy Handbook*. Fan Guorui & T.S. Popkewitz (Eds.). Singapore: Springer.
- Latour, B. (1996). On Interobjectivity. *Mind, Culture, and Activity*, 3(4), 228–245. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304_2
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>
- Lunde Frederiksen, L., Lund, J. H., & Beck, M. H. (2016). Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen - en didaktisk refleksionsmodel. In *Lærerens Grundfaglighed. Veje til professionel udvikling : i læreruddannelse og lærerarbejde* (pp. 171 sider, illustreret). Aarhus: Klim.
- Mausethagen, S. & Smeby, J. C. (2016). Contemporary education policy and teacher professionalism, I Bourgeault, I., Denis J., and Kuhlmann, E. (2016). *The Routledge companion to the professions and professionalism*.
- Mausethagen, S. (2013). Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability. Høgskolen I Oslo og Akershus. <https://hdl.handle.net/10642/2922>
- Mor, Y., Mellar, H., Warburton, S., & Winters, N. (Eds.). (2014). *Practical design patterns for teaching and learning with technology*. Rotterdam: SensePublishers
- Oettingen, A. V. (2010). *Almen pædagogik*. Gyldendals lærerbibliotek
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.) (2013). *Lærings-teori og Didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ramian, K. *Casestudiet I Praksis*, (2012). Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne : politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. 2. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. . <https://doi.org/10.4324/9781410603784>
- Ringtved, U. Wahl, C. Belle, G. Clemmensen, A. (2016). *Læringsdesign for selvinitieret lærings- og professions-dannelse, Læring & Medier (LOM) – nr. 16*. <https://doi.org/10.7146/lom.v9i16.24225>
- Robertson, S., Neves de Azevedo, M., and Dale, R., (2016) *Higher education, the EU, and the cultural political economy of regionalism*, in S. Robertson, K. Olds, R. Dale and Q-A Dang (eds)

- Global Regionalisms and Higher Globalisation Education & Social Futures Education, Cheltenham: Edward Elgar
- Røvik, K. A. (2007). Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon, Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2011). From Fashion to Virus: An Alternative Theory of Organizations' Handling of Management Ideas. *Organization Studies*, 32(5), 631–653. <https://doi.org/10.1177/0170840611405426>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290–310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*, (1.). Californien: SAGE. <https://doi.org/10.1177/135638909600200>
- Staunæs et al. (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*, Aarhus Universitetsforlag
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203137628>
- Strijker, A, Collis B. (2006). Strategies for Reuse of Learning Objects: Context Dimensions, *University of Twente, Research Gate*
- Tessmer, M., & Richey, R. C. (1997). The role of context in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 45(2), 85-115. doi: 10.1007/BF02299526
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, (2019). Lovbekendtgørelse nr. 779 af 08/08/2019, <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/om-professionshøjskolerne>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, (2020). Bekendtgørelse nr. 673 af 13/05/2020, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/673>
- Wackerhausen, S. (2008). Refleksion. *Praksis Og Refleksion*, 1, 1–21.
- Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *Learning Technology*, 2830, 1-35.
- Wills, S. & Pegler, C. (2016). A Deeper Understanding of Reuse: Learning Designs, Activities, Resources and their Contexts. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1), 1–11. <https://doi.org/10.5334/jime.405>.
- Wæraas, A., & Nielsen, J. A. (2016). Translation Theory “Translated”: Three Perspectives on Translation in Organizational Research. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 236–270. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12092>.
- Wæraas, A., & Maor, M. (2018). *Organizational reputation in the public sector*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315850825>

English abstract

Learning designs have gained ground in recent years, especially in institutions of higher education. The article focuses on one relatively underexposed side of learning designs, which concerns the maintenance of a didactic space for maneuver for those teachers who are to use learning designs, but have not themselves participated in their development. Herein lies a fundamental contradiction, which raises a number of questions. Based on studies from a completed research project, didactic space for maneuver in the development and

application of learning designs is examined. Using knowledge-sharing theory and didactic theory, the article presents four conflicting themes in the field of tension between design, sharing and reuse of learning designs. Each of these themes is unfolded in the article, and on the basis of this, new concepts are developed that can serve to illuminate the properties of learning designs in order to maintain and strengthen didactic scope for teachers.



Fagfællebedømt artikel²

Affektive investeringer i dansk antiracistisk pædagogik

Postdoc Manté Vertelyté og Professor Dorthe Staunæs, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

DJES volume 2, nr. 1 (tidligere publiceret online d. 25. august 2023)

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

² Oversættelse af tidligere udgivet artikel: M. Vertelyte & D. Staunæs (2021): From tolerance work to pedagogies of unease: affective investments in Danish antiracist education, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7:3, 126-135, DOI: 10.1080/20020317.2021.2003006

Affektive investeringer i dansk antiracistisk pædagogik

Manté Vertelyté³ og Dorthe Staunæs

Abstract

Forskere, undervisere og pædagoger har længe arbejdet med at udvikle og sætte begreb på antiracistisk pædagogik. Artiklen kortlægger skiftende forståelser af race og racisme i en dansk uddannelsessammenhæng gennem analyse af vidensproduktion om antiracistisk undervisning fra 1980erne og til i dag. Artiklen fokuserer på affektive spændinger og investeringer i antiracistisk pædagogisk praksis og tænkning. Vi viser, hvordan den antiracistiske diskurs som 'tolerancearbejde', der dominerede 1980er og 1990erne, udviklede en pædagogisk strategi om og som 'at skabe en god og positiv stemning', og hvordan følelser af ubehag, forlegenhed og ængstelse ved at tale om race blev en del af antiracistisk forskning og praksis fra 00erne og frem. Gennem analyse af hvordan forskellige affektive registre og intensiteter historisk set væver sig ind i antiracistiske pædagogikker i Danmark, viser vi hvordan affekt er uløseligt forbundet med (uddannelses)politik.

Nøgleord:

Antiracistisk pædagogik; skole; affektiv pædagogik; ubehagets pædagogik; racialisering

Indledning

Forskning har i de senere år udpeget affekt, sanser, følelser og stemninger som væsentlige faktorer i antiracistiske pædagogikker (Dernikos et al., 2020; Eriksen, 2020; Harlap & Riese, 2021; Khawaja, 2022; Leonardo & Zembylas, 2013; Matias & Allen, 2013; Svendsen, 2014; Zembylas & McGlynn, 2012). Forskningen tilsiger, at det er utilstrækkeligt blot at inddrage racisme som emne i diskussioner i klasselokalet. For at forstå hvordan race opleves affektivt, må antiracistisk undervisning tilgås som affektivt arbejde eller 'stemningsarbejde' (Ahmed, 2014). En stemning eller en affektiv atmosfære, der kræver pædagogisk intervention, kan for eksempel opstå, når eleverne

oplever racialet ladet humor som enten sjov eller anstødelig (Præstmann-Hansen, 2009; Vertelyte, 2023]; når hvide undervisere eller majoritets elever bliver stødt over at blive kaldt racister; når det at være minoritets elev, med W.E.B. Du Bois' ord (Du Bois, 1985), "feels like being a problem"; eller når minoritets elevs oplevelser af racial eller etnisk eksklusion bliver mødt med skepsis.

Denne forskning forstår race som et affektivt kropsligt møde og investering (Zembylas & McGlynn, 2012) og peger på, at det er nødvendigt med en faglig opmærksomhed på følelser og affekter i antiracistisk pædagogik. Antiracistisk pædagogik fordrer i dag en opmærksomhed på, hvordan affektive intensiteter som blandt andet

³ **Kontakt:** Manté Vertelyté, mante@edu.au.dk, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

ubehag, frustration, håbløshed, afsky, skam og misundelse optræder i dagligdags skoleerfaringer, hvor race og racisme er i spil, og hvordan disse affektive spændinger omvendt kan fungere som konstruktive redskaber i antiracistisk pædagogik (Grosland, 2019; Zembylas, 2020). Pædagogisk arbejde med affektive spændinger kan, ifølge Michalinos Zembylas, skabe rum, der kan "free students and teachers from affective investments in racial oppressions" (Zembylas, 2015, s. 147), fordi det bliver muligt at fokusere på "the production of pedagogical spaces and practices that create ways of living differently, that is, ways that do not repeat expected (i.e. normalized) racialized affects" (Zembylas, 2015, s. 146).

Der er knaphed på forskning om hvordan brugen af forskellige affekter (såsom skam og ubehag) gennemløber antiracistisk pædagogik og har ændret sig over tid. Herudover er det slet ikke undersøgt, hvordan forskellige affektive intensiteter er indlejret i vidensproduktionen om antiracistisk undervisning. At anlægge et sådant forskningsmæssigt fokus vil dog kræve en forståelse af affekter og stemninger som situerede i specifikke sociopolitiske sammenhænge og ikke som fritsvævende eller kontekstsløse (Burkitt, 2014; Frevert, 2011). Forstår vi affektive intensiteter som historisk, kulturelt og politisk situerede 'følelsesstrukturer' (Williams, 1977), må vi altså udvikle en empirisk funderet forståelse af, hvordan de produceres og formes i tid og rum. Det er med det formål i mente, at denne artikel sporer forskellige tiders forskellige affekter som forbundet med antiracistiske pædagogikker og videre analyserer, hvordan antiracistisk vidensproduktion og tilgange til race, racisme og antiracisme har udviklet sig. Vi viser således, hvordan denne vidensproduktion har udviklet sig som et affektivt svar på sociopolitiske spændinger omkring spørgsmål om race.

Mere præcist udforsker vi, hvordan forskellige affektive spændinger så at sige toner og former forståelserne af race og racisme, som de optræder i vidensproduktion om antiracistisk uddannelse i Danmark. Ved at adressere migrantbørns uddannelsesmæssige og pædagogiske behov har feltet

understreget trusler om racisme og elevernes oplevelser af racialisering samt peget på forskellige affekter og følelser forbundet med race, racisme og antiracistisk pædagogik. For at undersøge hvordan disse affektive intensiteter har bevæget sig i vidensproduktion om antiracistisk uddannelse, analyserer nærværende artikel et større tekstmateriale der har beskæftiget sig specifikt med antiracistisk pædagogik i den danske skolekontekst fra 1980erne og frem. Det er nemlig først i 1980erne, at man kan begynde at se de klare konturer af en antiracistisk pædagogisk udfordring og fremkomsten af forskrifter på pædagogiske løsninger til trods for, at migrantorganisationer og civilsamfundet har diskuteret truslen om racisme siden 1970erne. De udvalgte tekstmaterialer omfatter akademisk litteratur og håndbøger om dansk antiracisme, racisme og antiracistisk pædagogik. De er forfattet af forskere, praktikere, NGO'er og politiske aktivistgrupper inden for uddannelse og pædagogik. Tekstmaterialerne fokuserer specifikt på antiracistisk uddannelse og pædagogik og bruger ordene 'antiracisme', 'antiracistisk uddannelse/pædagogik', 'racisme' og 'race', og materialerne gør desuden rede for de affektive implikationer ved implementeringen af sådanne pædagogikker i danske skoler. Imidlertid er forskellige former for kritisk pædagogik og bredere vidensproduktion om race og racialisering ligeledes blevet refereret til som forskning om antiracistisk pædagogik. Derfor analyserer vi også materialer som ikke eksplicit refererer til antiracistisk pædagogik, men som ikke desto mindre diskuterer implikationerne af kritisk pædagogik i forhold til migrantbørn i en dansk uddannelsessammenhæng. Her refererer 'migrantbørn' til børn af 'fremmedarbejdere' og flygtninge der kom til Danmark i 1960erne, 1970erne, 1980erne og 1990erne: Fremmedarbejdere fra Tyrkiet, det tidligere Jugoslavien, Pakistan (blandt andet) og flygtninge fra Iran, Palæstina, Bosnien, Afghanistan, Somalia (blandt andet) (Buchardt, 2016). Eksempelvis adresserer nogle tekstmaterialer disse pædagogikker indenfor bredere rammeforståelser såsom 'multikulturel uddannelse', 'interkulturel uddannelse' eller med henvisning til 'modersmålsuddannelse' eller 'tosproget uddannelse'.

Disse traditioner udviklede sig parallelt, til tider i modsætning til, og til tider i dialog med, hinanden. Særligt igennem 1970erne og 1980erne overlappede det begrebsmæssige sprog på tværs af traditionerne (Buchardt, 2016). I artiklen undersøger vi, hvordan race, racisme og antiracisme forstås som en affektiv vidensproduktion. Vi undersøger således, hvordan disse begreber bliver forbundet med særlige affektive spændinger, og hvilke affektive investeringer der udpeges som mål for videre pædagogisk refleksion og håndtering. Mere specifikt viser vi, hvordan glædelige og behagelige affekter dominerede 1980erne og 1990ernes tolerancediskurs og etablerede mulighedsbetingelserne for en pædagogik, der centrede sig om at skabe 'en god og inkluderende stemning', og hvordan vidensproduktionen fra slutningen af 00erne og frem har inkorporeret ubekvemme affekter og stemninger tillige med følelser som skyld og skam og derved medvirket til et skift i det ordforråd hvormed institutionaliseret racialisering kan diskuteres.

Antiracistisk pædagogik i Danmark

Dansk vidensproduktion om antiracistisk pædagogik opstod sideløbende med integrationspolitikken i Danmark. Siden begyndelsen af 1970erne har de danske folkeskoler investeret i strategier for at tilpasse uddannelsespolitikken til den hastigt forandrede befolkningssammensætning. Med ankomsten af de såkaldte 'gæstearbejdere' i slutningen af 1960erne og begyndelsen af 1970erne samt ankomsten af politiske flygtninge i 1980erne og frem, blev integration til statspolitik med et centralt mandat på områder som uddannelse, byplanlægning, samt social- og kulturpolitik (Rytter, 2019). Siden da er børn af migrantfamilier blevet til 'an object of and a specific problem for education' (Buchardt, 2019, s. 283), såvel

som mål for den danske velfærdsstats interventioner (Øland et al., 2019). I særlig grad er minoritets elever med muslimsk baggrund blevet gjort til genstand for uddannelsespolitiske initiativer og diskurs, eksempelvis i spørgsmål om elevspredning i forbindelse med den såkaldte 'ghettolovgivning' (Jacobsen, 2012), politikker om tosproget uddannelse og den danske PISA undersøgelse, for at nævne nogle få (Egelund et al., 2011).

Med baggrund i den offentlige debat og førte politik efter angrebene 11. september 2001 på World Trade Center samt den danske karikatur-krise⁴ i 2005 har forskere argumenteret for, at diskursen om migranter – og særligt muslimer i Danmark – som 'kulturelt inkompatible' er blevet racialiseret i den måde, kultur og religion fremstilles som en forskelsmarkør, der tilsyneladende er inkompatibel med 'danskhed' og danske værdier (Hervik, 2006, 2011; Khawaja, 2010; Yilmaz, 2016; Andreasen, 2013). For at beskrive disse former for eksklusion og de skiftende måder hvorpå race og racialisering produceres på baggrund af kultur- og religionsmarkører i forbindelse med fænotypiske markører, har forskere og offentlige intellektuelle udviklet begreber såsom 'nyracisme' og 'kulturel racisme' (Hervik, 2011). Uddannelsespolitik og velfærdsinstitutioner som skoler og daginstitutioner har søgt at sikre racialt-etniske minoritetsunge deltagelse i det danske samfund og adgang til fælles værdier, der er rodfæstet i 'danskhed' (Gitz-Johansen, 2006; Kofoed, 1994; Moldenhawer, 2002), men uddannelsesforskere har vist, hvordan andetgørelse samt racialiserings- og eksklusionsprocesser samtidig indskrives i uddannelsespolitiske initiativer og dagligdags skolepraksisser. Forskere har demonstreret, hvordan skiftende kategoriseringer af migrantbørn er blevet brugt hen over tid: 'børn af fremmedarbejdere', 'indvandrelever', 'flygtningebørn', 'frem-medsprogede elever'⁵, 'tosprogede elever', 'etniske minoritets elever', 'efterkommere', 'andengenerationselever'

⁴ I september 2005 trykte avisen Jyllands-Posten 12 tegninger der forestillede profeten Mohammed med påstanden om at fremføre et forsvar af ytringsfriheden og en kritik af selvcensur. Forskere og andre

pointerede dog tegningernes ekskluderende og racialiserede karakter (Hervik, 2011).

⁵ Fremmedsprogede blev først brugt som en officiel betegnelse i 1975. Elever fra Grønland og Færøerne

(Padovan-Özdemir, 2019, s. 96) og senest muslimske elever (Khawaja, 2018) og 'tredjegerationsindvandrere og -elever' (Gilliam, 2018). Disse kategorier er ikke værdineutrale, men markerer derimod racialiserede positioner, en homogen gruppering og en antaget fælles kultur, der anses for at være inkompatibel med danske værdier og væremåder.

Trods Europarådets anbefalinger om at fremme diversitet og antiracistisk uddannelse og pædagogik er det antiracistiske aspekt aldrig officielt indarbejdet i dansk uddannelseslovgivning, ligesom raciale erfaringer heller ikke indgår som parameter i de nationale elevtrivselsundersøgelser⁶. Ikke desto mindre har de danske skoler, fagprofessionelle og forskere udforsket potentialerne for en antiracistisk pædagogik specifikt i forhold til spørgsmålet om integration af migrantbørn og -unge (og i mindre grad i forhold til adopterede børn eller grønlandske børn, der også rammes af lignende racialiseringsmekanismer (Myong, 2009)). Individuelle fagprofessionelle i skolen og i NGO'er udenfor skolen har også udviklet antiracistiske pædagogiske begreber og tilgange. På den måde har vidensfeltet om antiracistisk pædagogik i Danmark udviklet sig både som en forskningsinvestering og en offentlig aktivisme og pædagogisk praksis.

I en oversigt over antiracistisk uddannelse i den norske og franske kontekst anfører Frédérique Brossard Børhaug (2009), at antiracistisk pædagogik grundlæggende beskæftiger sig med brede etiske spørgsmål om, hvordan mennesker bør forholde sig til hinanden og samtidig tilbyder en vifte af praktiske pædagogiske aktiviteter og strategier, som fx ledelsesbeslutninger om skolens medarbejderstab, uddannelsespolitik i forhold til pensum eller dagligdags interaktioner mellem elever og lærere. Brenda J. McMahon identificerer de normative tilbøjeligheder i antiracistisk

uddannelse og påpeger at "[e]ducational legislation, policies and procedures as well as curricular resources are written and presented from within particular locations, belief systems and moral stances" (McMahon, 2003, s. 259). I den forstand anlægger vidensproduktion om antiracistisk uddannelse nødvendigvis et præskriptivt perspektiv og en normativ tilgang til forskning. For netop at markere udvekslingerne mellem antiracistisk pædagogisk forskning og praksis, bruger vi i artiklen betegnelsen 'vidensproduktion om antiracistisk pædagogik og uddannelse' fremfor 'antiracistisk uddannelsesforskning'.

Vidensfeltet om antiracistisk pædagogik i Danmark trækker på retningslinjer udviklet i en angelsaksisk forskningstradition (Cole, 1998; May, 1999; Niemonen, 2007). Denne tradition blev til som reaktion på udviklingen af globale raciale uligheder og som en kritik af især det multikulturelle perspektiv på uddannelse (Banks, 2013; Cole, 1998; Gillborn, 2005; May, 1999; Niemonen, 2007). Fortalere for antiracistisk pædagogik har kritiseret multikulturel pædagogik for at indebære et essentialistisk perspektiv på kultur som ressource og for at fejre visse kulturer og gøre andre til 'symbolske gidsler', hvorved etnisk raciale minoriteter tildeles rollen som nogen, der har brug for hjælp (Troyna, 1993). Alternativt understreger antiracistisk pædagogik racisme som systemisk undertrykkelse og imødegåelsen af strukturelle og institutionelle uligheder som indsatsfelt. På den måde kan antiracistisk uddannelse forstås som et bredt sæt af pædagogiske praksisser, som sigter mod at udfordre eksisterende racialiserede strukturer med en fundamental genovervejelse af, hvordan strukturel racisme former det institutionelle liv.

I modsætning til den angelsaksiske kontekst, hvor antiracistisk og multikulturel uddannelse – særligt i 1970'erne, 1980'erne og begyndelsen af 1990'erne – blev anfægtet som modstands- og

indgik også i den kategori. I uddannelseslovgivningen fra 1993 blev 'fremmedsprogede' ændret til 'tosprogede' elever (Kristjánsdóttir, 2006).

⁶ Den danske folkeskole henhører til bekendtgørelsen af lov om folkeskolen. Den beskriver at

folkeskolens formål 'gør dem [eleverne] fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer' (LBK, 2020 nr 1396).

antagonistiske former (Modood & May, 2001), udviklede antiracistisk vidensproduktion i Danmark sig i relation til rammeforståelser som interkulturel pædagogik og kulturmøder (Horst, 2006; Galal & Hvenegård-Lassen, 2020). Kultur-mødediskursen blev især brugt til at rammesætte kulturel forskellighed som et aktiv og en ressource fremfor et pædagogisk problem. En sådan pædagogik ville imødekomme minoritetslevers kulturelle integration og samtidig styrke majoritetslevers kulturelle kompetencer. Marta Padovan-Özdemir sporer denne tilgang til 'indvandrelever' i det pædagogiske repertoire fra begyndelsen af 1970erne til 2013 og anskuer kulturmødet som en pædagogisk prisme, der sætter migrantelever i en rolle som "underrepresented in the school culture of the majority and a potential disintegrative danger to the classroom community, or as holding cultural resources valuable to the curriculum and the competitive power of the Danish nation-state" (Padovan-Özdemir, 2019, s. 147).

Mens antiracistisk uddannelse ofte blev negligeret under overskrifter som 'kulturmøde' og 'interkulturel pædagogik' op igennem 1980erne og 1990erne, har debatter om de særlige karaktertræk ved antiracistisk uddannelse og multikulturel eller interkulturel uddannelse rammesat forskningsmæssige diskussioner fra 00erne og frem (Buchardt et al., 2006; Kampmann, 2006). Senest har uddannelsesforskning teoretiseret antiracistisk uddannelse indenfor rammer som for eksempel 'feministisk nymaterialistisk pædagogik for en fremtidig retfærdighed' (Juelskjær, 2020), 'normkritisk pædagogik' (Skadegård & Ahronng, 2020), 'interkulturel didaktik og kommunikation' (Jensen, 2015) og 'corporate social responsibility' (Brøndum et al., 2020).

Tolerancearbejde mod racismens fjendtlighed

I litteraturen kan man fra 1980erne og frem spore, hvordan både offentlig og pædagogisk debat rammesætter spørgsmål om race og racisme som en tiltagende trussel mod dansk demokrati og tolerance. I den antiracistiske pædagogiske litteratur blev racisme forstået som noget, der kunne modarbejdes gennem pædagogik og understøttede 'kulturmøder', og tolerancearbejde blev set som en affektiv intervention med henblik på at skabe en positiv og behagelig stemning i de danske klasseværelser.

Allerede i 1970erne blev racisme diskuteret i forskellige offentlige organisationer og NGO'er som en trussel mod det danske samfund og demokrati. Farene ved racisme blev for eksempel påpeget af Indvandrernes Fællesråd i Danmark (IFD), som deltog i debatter om obligatorisk modersmålsundervisning og dansk som andet-sprog. IFD argumenterede for, at hvis man ikke sikrede børn muligheden for at lære på deres modersmål, ville det "skabe så megen racisme og social uro, at man i sandhed kan tale om en tidsindstillet social bombe" (som citeret i Buchardt, 2016, s. 51). Andre NGO'er påpegede også truslen om racisme. Eksempelvis stod Kirkernes Raceprogram for at støtte og trykke materialer, der diskuterede racisme i Danmark og andre europæiske lande; de understregede økonomiske årsager til og konsekvenser af racisme og foreslog kollektiv antiracistisk handling og pædagogik⁷.

Mens racisme blev omtalt som en 'tikkende bombe' i 1970erne, så var det blevet en del af hverdagen for migranter i 1980erne. Nyhedsmedier rapporterede i stigende grad om flere og flere racistiske hændelser, ikke mindst begået af Grønjakkerne – en nynazistisk gruppe, der var aktiv fra begyndelsen af 1980erne (Li, 2021) og hvis udtalelser journalist Jens Olaf Jersild fik dom for

⁷ Som resultat af antiracistisk fortalervirksomhed udgav Kirkernes Raceprogram 'Tre indlæg om Racisme' (Revsbech & Jørgensen, 1985), som redegjorde for de økonomiske og psykologiske faktorer

bag racisme og analyserede racisme i børne- og ungdomslitteratur. Senere trykte de en række udgivelser om racisme i Danmark (f.eks. Hansen, 1992a, 1992b).

racisme for at videreformidle. I 1986 udgav lektor Jacques Blum og journalist Lene Frøslev (1986) bogen *Racisme på dansk*, som beskæftiger sig med racisme blandt unge mennesker. Blum og Frøslev redegjorde for farerne ved racisme og hvordan migranter i Danmark påvirkes, men affektivt set oplevede migranter først og fremmest racisme som en moralsk trussel mod det danske demokrati. I bogens konklusion kaldte forfatterne på kollektiv handling og moralsk samfundsansvar:

Det er nødvendigt at bekæmpe fordomme, diskrimination og racisme. Ikke alene for indvandrernes skyld, men for danskernes. En udbredelse af racistiske tendenser er ensbetydende med en skridning mod et autoritært samfundssystem – i sidste ende med afskaffelse af demokratiet til følge. (Blum & Frøslev, 1986, s. 94)

Lignende affektive forestillinger om racisme som primært en fare for dansk demokrati og moralske appeller om investering i tolerance går igen i andet samtidigt materiale. For eksempel i Ole Hammers rapport (1986) *Håndbog mod racisme* udgivet af organisationen Mellemfolkeligt Samvirke. Her kaldtes der igen på antiracistisk handling, og læserne inviteres til at tilslutte sig bevægelsen mod racisme og ikke "blive ved med at sidde med hænderne i skødet eller vende ryggen til problemerne" (Hammer, 1986, s. 6). Racismens årsager i det danske samfund begrundes rapporten affektivt med "angst for det fremmede eller afmagt" (Hammer, 1986, s. 8). Ydermere anfører rapporten, at løsningen på antiracisme er tolerance – en tolerance som kun kan indfries, når et samfund som det danske er klar til at stå ved sine affekter som ængstelighed og frygt ved at tage et samfundsmæssigt ansvar for racisme og tør at tale om det:

Vi må dæmme op for den angst og usikkerhed, der er med til at skabe uvilje mod indvandrere og flygtninge. Og vi må gøre det i fællesskab – indvandrere og danskere sammen. Vi må gøre alle mennesker medansvarlige for racistiske handlinger. (Hammer, 1986, s. 3–4)

Hammer tilføjer at "det er ikke farligt at tale om racisme. Det bliver vi ikke større racister af" (Hammer, 1986, s. 7).

Uddannelsesforskere og praktikere begyndte at diskutere antiracistisk pædagogik i forbindelse med racismetruslen i 1980'erne og UNESCO og Europarådets resolution om interkulturel uddannelse (Buchardt, 2016, s. 104). Emner som interkulturel pædagogik og uddannelse blev diskuteret i danske uddannelsesetidsskrifter, for eksempel *Intercultural education* temaemnet i LUFÉ-Tema – et tidsskrift fra Danmarks Lærerforening (LUFÉ-Tema, 1985); *Antiracistisk pædagogik*, som var titlen på et temanummer fra Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1987); og særudgivelsen *Racisme og fordomme i Danmark?* i UFE-NYT Team – et tidsskrift af Lærerforening og Københavns Lærerforening (1993).

I udgivelserne om antiracistisk uddannelse og interkulturel pædagogik bliver racisme tilskrevet dansk uddannelsespolitik, særligt i forhold til de øjensynlige fordele ved tosprogethed og vigtigheden af modersmålsundervisning og dansk som andetsprog. Forfatterne understreger endvidere vigtigheden af en dansk uddannelse der "afspejler samfundets kulturelle kompleksitet" og hvor "børn fra forskellige sociale og kulturelle miljøer kan genkende sig selv i undervisningen" (Clausen & Horst, 1987, s. 97). Spørgsmålet om sprog blev også direkte forbundet til racisme. Eksempelvis foreslår minoritets- og sprogforsker Tove Skutnabb-Kangas og kolleger i bogen *Minoritet, sprog og racisme* begreberne lingvisme og ethnicisme, for at beskrive hvordan ideologier og strukturer benyttes til at "legitimere, effektuere og reproducere en ulige fordeling af verdens magt og ressourcer mellem forskellige grupper" (1990, s. 181). Forfatteren fortsætter: "nu er det ikke længere biologiske argumenter der bruges, men kulturelle og sproglige argumenter" (s.181).

Det mest omfattende praksisorienterede arbejde om antiracistisk uddannelse i 1980'erne blev udført af antropolog og uddannelsespraktiker Inger M. Clausen. I bogen *Den flerkulturelle skole – om interkulturel, antiracistisk undervisning* (Clausen, 1986b) trækker Clausen på den angelsaksiske antiracistiske pædagogiske tradition og sit feltarbejde på en skole i London. I Clausens bog ansues racisme som noget, man lærer og derfor

også kan aflære gennem antiracistisk uddannelse. For eksempel er Clausens forslag inddelt efter forskellige aldersgrupper for børn: 6–10 år, 9–13 år og 13–17 år; med sidstnævnte gruppe som den mindst modtagelige for pædagogisk intervention: "Denne gruppes negative holdninger og etniske fordomme mod indvandrere kan være svære at rykke ved" (Clausen, 1986b, s. 49). Racisme og antiracisme ses således som et spørgsmål om ens psykosociale og følelsesmæssige udvikling og antiracistisk pædagogik som en intervention i denne udvikling.

Clausen (1986b) foreslår pædagogiske redskaber og interventioner med et progressivt twist, såsom erfaringsbaseret undervisning, rollespil og diskussion af racisme i klassen for såvel lærere og elever som forældre. På trods af de detaljerede forslag til antiracistiske redskaber, er Clausens tilgang begrænset til det psykosociale spørgsmål om individuel tolerance. At være antiracist er at være 'tolerant', 'solidarisk' og 'empatisk' (Clausen, 1986b, s. 10–19); affekter som ses som gavnlige i forståelsen af, at "Hvis racisme skal fjernes, må det tages op som et samfundsproblem – og ikke som et problem for dem, der er ofre for racismen" (Clausen, 1986b, s. 17). Den form for tolerance er ifølge Clausen et spørgsmål om at fremkalde positive følelser for elevernes kulturelle forskelligheder, og lærerens opgave er så at bibringe "positive, accepterende følelser" (Clausen, 1986b, s. 24) for at skabe en "antiracistisk atmosfære" (Clausen, 1986b, s. 31) i klasseværelset og skolen bredere set.

På tværs af de forskellige former for vidensproduktion om antiracistisk uddannelse i 1980erne bliver kulturel tilhør og tolerance ikke alene anskuet som en positiv affekt, men som et antiracistisk redskab i sig selv, hvor tolerance bliver en affektiv intervention til at skabe en (kollektiv) positiv og behagelig stemning i danske klasseværelser. Argumentet for antiracistisk pædagogik er, at racisme er samfundsskadeligt, og det at være antiracist er at handle i solidaritet med migranter og flygtninge og støtte forhåbninger om et samfund rundet af en tolerant og behagelig stemning.

Det er i høj grad de voksne der snakker og handler i det ovenfor beskrevne antiracistiske vidensfelt. Elevernes egne erfaringer om at leve som minoriseret barn og ung i 70-erne og 80-erne glimrer ved deres fravær. Nyere forskning adresserer denne udeladelse. For eksempel viser Li og Buchardt (2022) igennem interview med voksne, der begyndte i det danske uddannelsessystem som 'ny-ankomne', som det hed i 1970erne, og gik i grundskolen i 1970erne og 1980erne, hvordan migrant-elever tilegner sig "affective practices of "feeling strange"" (Li & Buchardt, 2022, s. 1) og hvordan det præger og affektivt lader deres oplevelser af eksklusion og racialiserede hierarkier.

Antiracistisk pædagogik som kampen mod racialiseret ubehag

Mens 1980ernes forskere, aktivister og journalister beskrev racisme som en fare for dansk demokrati, kan man fra 00erne og frem se en stigende skepsis overfor, hvorvidt race og racisme er relevante i en danske sammenhæng. Særligt siden karikaturkrisen, der befæstede ytringsfrihed som en dansk kerneværdi, er bestræbelser på at tematisere race og racisme som genstandsfelt for etnografisk forskning blevet reduceret til identitetspolitik og politisk korrekthed (Danbolt & Myong, 2018). Kritisk forskning har peget på, hvordan denne form for benægtelse og racismeskepsis har gjort det vanskeligt overhovedet at sætte forskningsfokus på race i Danmark. Eksempelvis beskriver Lene Myong i sin ph.d.-afhandling om race og transnational adoption sin umiddelbare kropslige respons på det at skrive og tale om race:

Jeg har øvet mig på at sige ordet på dansk. Det er som om min krop modsætter sig italesættelse af r-a-c-e. Ordet vil ikke rigtig op i min hals og ud af min mund. Jeg har altid fundet det nemmere at sige race på engelsk eller skrive det ned på papir, om end jeg må bekæmpe en tilbøjelighed til at sætte det i anførselstegn. 'Race' føles mere trygt. Som om jeg ikke helt mener det. Anførselstegnene bliver til de stødpuder, som afbøder slaget. Det gør ikke helt så nas med 'race' som med race. For der er

noget ved race, som genererer stærkt ubehag og modstand i både en dansk og en bredere europæisk kontekst. (Myong, 2009, s. 25)

Med udgangspunkt i ovenfor beskrevne ubehagelige følelser, som fremkaldes ved blot at tale om race, har antiracistisk forskning udfordret pædagogik som benytter sig af en 'farveblind' tilgang eller benægter, at racisme i det hele taget findes. For eksempel præsenterer uddannelsesforsker Jan Kampmann (2006) i teksten *Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme* en teoretisk ramme for antiracistisk pædagogik ved at trække på angelsaksisk forskning, der udfordrer de implicite og farveblinde tilgange i dansk skolesammenhæng. Kampmann iagttager den danske kontekst som en særlig udfordring for antiracistisk intervention, idet den farveblinde tilgang til race og racisme er så udbredt. I stedet, argumenterer Kampmann, bør skoler anvende antiracistisk pædagogik på måder, der hjælper med at synliggøre de ofte usynlige eller tavse racialiseringsprocesser. En sådan tilgang forudsætter både systematiske interventioner og en forståelse for "systematisk forskelsbehandling, som ikke alene skyldes individuelle og personlige fordomme, som kan bearbejdes af den enkelte professionelle, men som institutionelt forankrede praktikker" (Kampmann, 2006, s. 139).

Som flere studier fra 00erne demonstrerer, kræver antiracistisk pædagogik ikke at man beskæftiger sig med systemisk racisme som begreb, men snarere en normativitetskritisk forståelse for, at skolen som institution spiller en rolle i produktionen og reproduktionen af disse processer og de affektive konsekvenser. Eksempelvis påpeger Thomas Gitz-Johansen (2006) danske skolers ansvar for eks- og inklusionen af minoritetsbørn, når skolerne strategi kun tilbyder udbedring fremfor forandring. Dorthe Staunæs (2003b) videreudvikler begrebet 'intersektionalitet' ved at vise blandt andet, hvordan etnisk-racialiserede og kønnede grænsefigurer udfordrer hvide maskuline normativiteter på en dansk skole; Jette Kofoed (2004) undersøger hvordan 'passende' elevsubjektiviteter (relateret til nation og race) konstant konstrueres gennem børns hverdagsritualer, for eksempel i

den daglige udvælgelse til fodboldhold og afstraffelse på skoleinspektørens kontor; Laura Gilliam (2006) viser, hvordan skolens ballademager er en etnisk-racialiseret dreng; Mette Buchardt (2008, 2014) udforsker, hvordan muslimskhed er blevet et uddannelsesproblemet; og Trine Øland (2009, 2012) viser, hvordan racistiske diskurser er indrulleret i progressiv dansk pædagogik.

Selv om hovedparten af denne forskning hverken tematiserer læseplaner eller didaktik eksplicit, men forbliver i det sociale liv og ledelse/politik, så har den alligevel lagt grundstenen til at forstå, hvordan andetgørelse og racialisering bliver en udfordring i dansk antiracistisk pædagogik. Race og racisme bliver til og vedligeholdes gennem institutionelle, materielle og diskursive processer snarere end gennem binære kulturer eller autonome individer. Fokuset for disse studier rykker sig altså væk fra praktisk tolerancearbejde, som gennem pædagogik sigter mod at bekriige racistisk fjendtlighed, til at diskutere at (og måderne hvorpå) race, racisme og racialiseringsprocesser systematisk produceres indefra og som effekt af institutionelle strukturer og normer.

Denne forskning betoner, hvordan følelser af utilpashed og ubehag omkring race og racisme (ofte sammenflettet med sexismen) er en uomgængelig del af hverdagens skolemiljø og -praksisser, og hvordan det også afficerer de forskere, der beskæftiger sig med problematikken. Mere præcist bør ubehagets rødder i den udbredte opfattelse af, at det overhovedet at tematisere race i akademisk eller dagligdags sprogbrug er at forstå og tale om race som en essentialistisk biologisk kategori. Således bemærker Staunæs i sin ph.d.-afhandling *Etnicitet, køn og skoleliv*:

Når jeg har præsenteret mine analyser for voksne med etnisk minoritetsbaggrund, har det undertiden virket anstødeligt på dem, at jeg anvender begrebet "etnisk racialiseret kropstegn" og overhovedet tematiserer kropsoverfladen. I deres perspektiv er det en ny måde at biologisere forskelle på, som de helst vil være foruden. Men i mit feltarbejde blandt børn og unge er hudens, hårets og øjnenes farve ofte helt fremme i selvforståelsen og i kategoriseringen af andre. (Staunæs, 2003a, s. 161)

Følelserne af utilpashed viste sig også at være reflektivt til stede i den antiracistiske uddannelsesforskning. Utilpasheden bevægede sig fra klasseværelset, skolegården og skolens gange til forskeren, som følte sig fanget og (mis)brugt, når forskningens resultater skulle formidles offentligt. Fx beskriver Staunæs ubehaget ved at bebo en forskerkrop, der læses som hvid og dansk og let hverves i positioner som enten 'halal-hippie' eller 'racist' i den offentlige samtale (Staunæs, 2003a).

Utilpasheden viste sig også åbenbar i aktionsforskningsudgaver af antiracistisk pædagogik og didaktik i klasseværelserne. Gennem studier fra tre forskellige klasseværelser på en skole i Københavnsområdet udforsker Buchardt og Fabrin (2010) lærernes måder at eksperimentere med interkulturel pædagogik og hvad der sker, når pædagogikken bliver implementeret i klasseværelset. Forfatterne påpeger, at når kulturel forskellighed bliver adresseret i interkulturel pædagogik, foregår det gennem en racialiseret rangordning af forskellene som inkompatible og hierarkiske. Buchardt og Fabrin viser endvidere, hvordan lærere og pædagoger ofte føler sig fortabte og perplekse, når det gælder håndteringen af race og racisme i deres undervisningspraksis. Eksempelvis, som forfatterne bemærker på baggrund af observationer i klasseværelset, er lærerne tilbøjelige til at lede diskussioner i klassen væk fra spørgsmål om racisme eller til at karakterisere den type diskussioner som irrelevante i forhold til virkeligheden her og nu, hvorfor de ofte eksporterer problematikken ved at henvise til 'andre lande' eller 'andre steder i Danmark', men ikke 'hos os' (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 64–65). I følge Buchardt og Fabrin fik racisme og de racialiserede elevers erfaringer "adgang til undervisningsrummet på indirekte vis, men som larmede ved sit fravær i form af elevernes udtalelser og lærer og elevers kredsen om emnet" (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 85).

Et differentieret affekt-ordforråd

Spørgsmål om race, racisme og racialisering har været en del af Danmarks historie siden opfindelsen af racebegrebet og parallelt med kolonialisme, slavegørelse, moderne videnskab samt lovgivning om vagabonder og migration. Men viden om disse emner synes – særligt i pædagogik og uddannelsesforskning – at variere over tid: Når der spørges til relevansen af race i Danmark, går det fra at være et altdominerende spørgsmål og affektivt engagement i demokratiets udsathed til at være et fantom eller en 'elefant i rummet' (Hvenegård-Lassen & Staunæs, 2021).

Artiklen har fremanalyseret affektive spændinger og investeringer i dansk vidensproduktion om antiracistisk pædagogik og uddannelse. Vi har vist, hvordan 1980ernes og 1990ernes racialiserede fjendtligheder og tolerancediskurs transformerer sig til 'tolancearbejde' med henblik på 'at skabe en behagelig stemning' alle kunne være i, og fra 00erne og frem hvordan følelser af utilpashed i forbindelse med race og racialisering har stået i vejen for og yderligere sat vidensproduktion om antiracistisk pædagogik i et aporia (Lather 2007), det vil sige en uigennemtrængelig passage, hvor man må 'wrestle' med allerede givne positioner og fordomme om, hvad det er for en forskning man bedriver. 1980ernes og 1990ernes affektive investering i antiracistisk pædagogik som tolerance-arbejde blev del af både samfundsdebatten og den pædagogiske diskussion, og var affødt af spændingerne omkring anskuelsen af racisme som trussel mod dansk demokrati. Fra 00erne og frem er det at gøre race og racisme til forskningsmæssigt fokus blevet set som en 'trussel' mod 'den positive stemning i klasseværelset' specifikt, og mod ytringsfrihed som dansk værdi bredere set (Vertelyt & Hervik, 2018).

Ved at pege på hvordan affektive intensiteter og spændinger som behag og ubehag, frygt og håb former investeringer i antiracistisk pædagogik og vidensproduktion og hvordan disse affektive investeringer udvikler sig over tid, begynder artiklen en diskussion af hvordan forståelser af race og

racisme er nært forbundet med affekt. De affektive intensiteter er ikke bare abstrakte samfundstemninger, men derimod materialiseret i de konkrete pædagogiske strategier, hvad enten det er 'tolerancearbejde' og arbejdet for den gode stemning eller dekonstruktionen af utilpashed og ængstelse i klasseværelsesdiskussioner om race (Galal & Hvenegård-Lassen, 2020).

Analysen har vist hvordan affektive investeringer og spændinger kontinuerligt har udviklet sig i forsknings- og uddannelsespraksisser om racisme og antiracisme. Samtidig viser forskning fortsat hvordan racialiseringsprocesser spiller en central rolle i dansk skolesammenhæng (Gilliam, 2006; Jaffe-Walter, 2016; Lagermann, 2015a, 2015b; Vertelyté, 2019; Staunæs & Vertelyté, 2023), og hvordan antiracistisk uddannelse vinder større indpas i nordisk sammenhæng generelt. Endvidere diskuterer nordiske forskere antiracistisk uddannelse bredt set; fra den dekoloniale kritik af uddannelse (Eriksen & Svendsen, 2020) til antiracistisk undervisning på videregående uddannelser (Alemanji & Seikkula, 2017) og udviklingen af antiracistiske workshops og digitale teknologier for antiracisme (Alemanji & Mafi, 2018), ligesom nye danske værker er på vej om farveblinde vinkler og antiracistiske pædagogikker (Khawaja & Lagermann, 2023).

Antiracistisk pædagogik i Danmark har også i stigende grad været på dagsordenen hos forskellige aktivistiske grupper og NGO'er (blandt andre

Black Lives Matter, Marronage, FRONT, DEKONSTRUER, SOS Racisme og Mino Denmark). For disse grupper og praktikere betyder det at forholde sig til politisk og institutionel racisme også at anerkende folks dagligdag og levede erfaring med racialisering og racisme. Det er et spørgsmål om at tage minoritetserfaringer alvorligt, men også om at være lydhør overfor de magtforhold og affektive spændinger, der er på spil i vidensproduktion om antiracisme og racialisering. Disse diskussioner har opmuntret forskere til at forholde sig til egne affektive investeringer i forskerpositionalitet, som kan inkludere følelser af skyld, skam, vrede eller skuffelse (Khawaja, 2022; Andreassen & Myong, 2017).

Der er behov for yderligere forskning i, hvordan affektive oplevelser og spændinger omkring race og racisme cirkulerer i skole- og uddannelsesammenhæng, og hvordan de figurerer i antiracistiske pædagogikker. Hvis det danske uddannelsessystem skal forholde sig til racialiseret eksklusion og arbejde henimod en chancelighed for et mangefold af børn og unge, så bør dagligdagens affektive oplevelser og stemninger gennem hvilke elever og fagprofessionelle lærere håndterer race og racialisering gøres til genstand for systematisk analyse, omsættes til et differentieret affekt-ordforråd og bruges til at fremme antiracistiskpædagogik.

Referencer

- Ahmed, S. (2014). Not in the mood. *New Formations: A Journal of Culture/theory/politics*, 82, 13–28. <https://www.muse.jhu.edu/article/558908>.
- Gardner, H. & Davis, K. (2014). *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. New Haven & London: Yale University Press.
- Andreassen, R. (2013). Muslim women and interracial intimacies. *Nordic Journal of Migration Research*, 3, 117–125. <https://doi.org/10.2478/njmr-2013-002>
- Andreassen, R., & Myong, L. (2017). Race, Gender and Researcher Positionality Analysed Through Memory Work. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2). <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0011>
- Alemanji, A., & Mafi, B. (2018). Antiracism education? A Study of an antiracism workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 186–199. <https://doi.org/doi:10.1080/00313831.2016.1212260>
- Alemanji, A., & Seikkula, M. (2017). What, why and how do we do what we do? Antiracism education at the university. In A. Alemanji (Ed.), *Antiracism education in and out of schools* (ps. 171–193). Springer International Publishing.
- Antiracistisk Pædagogik. (1987). *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 35(3), 90–110.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice*, 52(1), 73–82. <https://doi.org/doi:10.1080/00405841.2013.795444>
- Blum, J., & Frøslev, L. (1986). *Racisme på Dansk*. Samfundsfagsnyt, Copenhagen.
- Børhaug, F. (2009). Hvad er antirasistisk pædagogik? *Prismet*, 60(3), 237–253.
- Brøndum, T., Hobel, S., & Meisner, M. (2020). *Interkulturel didaktik*. Frydenlund.
- Buchardt, M., & Fabrin, L. (2010). *Kultur I Kultur-fagene – En interkulturel og transnational læreplan I klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt*. Københavns Kommune & Forlaget UCC.
- Buchardt, M., & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik: Introduktion til teorier og tilgange* 2. udgave. 1. oplag. ed. Hans Reitzel.
- Buchardt, M., Kampmann, J., & Moldenhawer, B. (2006). Håndtering og italesættelse af forskel og forskellighed: En rejse i uddannelses- og undervisningsstrategier. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 54(3), 4–13.
- Buchardt, M. (2008). Identitetspolitik i klasserummet: 'religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation: Studier i et praktiseret skolefag. Det Humanistiske Fakultet.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness: Religion and culture as identity politics in the classroom*. Waxmann.
- Buchardt, M. (2016). *Kulturforklaring: Uddannelseshistorier om muslimskhed*. Tiderne Skifter.
- Buchardt, M. (2019). *Schooling the muslim family: The Danish school system, foreign workers, and their children from the 1970s to the early 1990s*. In U. Aatsinki, J. Annola, & M. Kaarninen (Eds.), *Families, values, and the transfer of knowledge in northern societies, 1500–2000* (s. 283–299). Routledge.
- Burkitt, I. (2014). *Emotions and Social Relations*. SAGE Publications.
- Clausen, I. M., & Horst, C. (1987). *Udvikling frem mod en interkulturel pædagogik*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 35(3), 97–105.
- Clausen, I. M. (1986a). *Londons skoler prøver at bekæmpe racismen*. *Samspil*, No. 5, 4–7.
- Clausen, I. M. (1986b). *Den flerkulturelle skole: Om interkulturel, antiracistisk undervisning*. Gyldendal.

- Cole, M. (1998). Racism, reconstructed multiculturalism and antiracist education. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/0305764980280104>
- Danbolt, M., & Myong, L. (2018). Racial turns and returns: recalibrations of racial exceptionalism in Danish public debates on racism. In Hervik, S. (ed.), *Racialization, racism, and anti-racism in the Nordic countries* (ss. 39–61). Springer International Publishing.
- Dernikos, S. B., Lesko, N., McCall, S., & Niccolini, D. A. (2020). Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogies. Routledge.
- Du Bois, W. E. B. (1985). *The souls of black folk* (Repr. of the 1953 ed., 5. printing/new introduction by Herbert Aptheker. ed.) 1903. Kraus-Thomson.
- Egelund, N., Pohl Nielsen, C., & Rangvid, B. S. (2011). PISA etnisk 2009: Etniske og danske unges resultater i PISA 2009 (1. oplag. ed.). AKF.
- Eriksen, K. G., & Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial options in education – Interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/doi:10.7577/njcie.3859>
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – The affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 5(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Frevert, U. (2011). *Emotions in history: Lost and found*. Central European University Press.
- Galal, L. S., & Hvenegård-Lassen, K. (2020). *Organised Cultural Encounters: Practices of Transformation*. Springer International Publishing AG.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485–506. <https://doi.org/doi:10.1080/02680930500132346>
- Gilliam, L. (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole: Ph.D.-afhandling*. Kbh.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Grosland, T. J. (2019). Through laughter and through tears: Emotional narratives to antiracist pedagogy. *Race, Ethnicity and Education*, 22(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468750>
- Hammer, O. (1986). *Håndbog mod racisme: Ideer for dem, der vil gøre en indsats*. Indvandrerforeningernes Sammenslutning i Danmark IND-sam.
- Hansen, S. C. (1992a). *Rejs hjem din hund! Kirkerne Raceprogram*.
- Hansen, S. C. (1992b). *Tal dansk din hund! Kirkerne Raceprogram*.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2021). “We don’t throw stones, we throw flowers”: Race discourse and race evasiveness in the Norwegian university classroom. *Ethnic and Racial Studies*. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1904146>
- Hervik, S. (2006). The predictable responses to the Danish cartoons. *Global Media and Communication*, 2(2), 225–230. <https://doi.org/10.1177/1742766506066283>
- Hervik, S. (2011). *The annoying difference: The emergence of danish neonationalism, neoracism, and populism in the post-1989 world*. Berghahn Books.
- Horst, C. (2006). *Interkulturel pædagogik* (C. Horst Ed. 2. udgave. [1. oplag]. ed.). Kroghs Forlag.

- Hvenegård-Lassen, K., & Staunæs, D. (2019). Elefant i (bede)rummet. Raciale forsvindingsnumre, stemningspolitik og idiomatisk diffraction. *Kvinder, Køn & Forskning*, 28(1-2), 44-57. <https://doi.org/10.7146/kkf.v28i1-2.116116>.
- Jacobsen, G. (2012). Lighed gennem særbehandling? - Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser. Københavns Universitet.
- Jaffe-Walter, R. (2016). Coercive concern: Nationalism, liberalism, and the schooling of muslim youth. Stanford University Press.
- Jensen, I. (2015). Postcultural Communication? – Intercultural communication from a postcultural position. *Nordicum-Mediterraneum*, 10(2), 1–18. <https://doi.org/doi:10.33112/nm.10.2.4>
- Juelskjær, M. (2020). Mattering pedagogy in precarious times of (un)learning. *Matter. Journal of New Materialist Research*, 1(1), 52–79. <https://doi.org/10.1344/jnrm.v1i1.30067>
- Kampmann, J. (2006). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. In C. Horst (Ed.), *Interkulturel pædagogik* (2. udgave. [1. oplag]. ed (ss. 127–145). Vejle: Kroghs Forlag.
- Khawaja, I. (2010). To belong everywhere and nowhere - fortællinger om muslimskhed, fællesskab og belonging: ph.d.-afhandling. Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.
- Khawaja, I. (2018). Radikalisering i skolen? Fra etnicitet og køn til muslimskhed, fælleshed og belonging. *Pædagogisk Tidsskrift*, (5), 105-116.
- Khawaja, I. (2022). Memory Work as Engaged Critical Pedagogy: Creating Collaborative Spaces for Reflections on Racialisation, Privilege and Whiteness. *Nordic Journal of Social Research*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/10.18261/njsr.13.1.8>
- Khawaja I., & Lagermann, L. (2023). (Farve-)blinde vinkler: Om racialisering, ulighed og andetgørelse i uddannelsessystemet, *Nyt fra Samfundsvidenskaberne*.
- Kofoed, J. (1994). Midt i normalen: Om minoriteter og den nationale idé. Center for Multikulturelle Studier, Danmarks Lærerhøjskole.
- Kofoed, J. (2004). Elevpli - Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen. Danish School of Education.
- Kristjánsdóttir, B. (2006). Viljen til undervisning i tosprogede elevers modersmål In C. Horst (Eds.), *Interkulturel pædagogik Vol. 2*, (s. 99–127). Kroghs Forlag udgave.
- Lagermann, L. (2015a). Ethnic Minority Students in – Or out of? – Education: Processes of Marginalization in and across School and Other Contexts. *Outlines. Critical Practice Studies*, 16(2), 139–161. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/22999>.
- Lagermann, L. (2015b). Sticky categorizations: Processes of marginalization and (im)possible movements of transcending marginalization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 573–593. <https://doi.org/doi:10.1080/09518398.2014.916012>
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Efforts toward a Double(d) Science*. SUNY Press.
- LBK. (2020). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Leonardo, Z., & Zembylas, M. (2013). Whiteness as Technology of Affect: Implications for Educational Praxis. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 150–165. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.750539>
- Li, H. J., & Buchardt, M. (2022). Feeling strange'' - Oral histories of newly arrived migrant children's experiences of schooling in Denmark from the 1970s to the 1990s. *Paedagogica Historica*. DOI: 10.1080/00309230.2022.2065641
- Li, H. J. (2021). Migranternes erindringer om skolens håndtering af racisme i og uden for skolen i 1980'erne: Fra 'Grønjakkerne' bytte' til

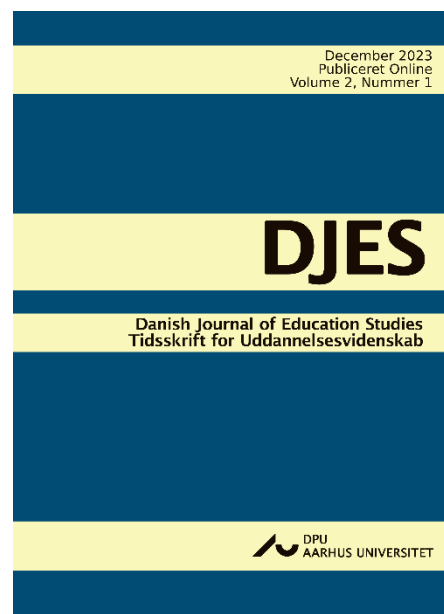
- skoledrillerier. Uddannelseshistorie, Selskabet for Skole- Og Uddannelseshistorie.
- LUFE-Tema. (1985). Indledning: Interkulturel undervisning. LUFE-Tema: Interkulturel Undervisning.
- Matias, C. E., & Allen, R. L. (2013). Loving whiteness to death: Sadomasochism, emotionality, and the possibility of humanizing love. *Berkeley Review of Education*, 4(2), 285. <https://doi.org/10.5070/B84110066>
- May, S. (1999). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. Falmer.
- McMahon, B. (2003). Putting the elephant into the refrigerator: Student engagement, critical pedagogy and antiracist education. *McGill Journal of Education*, 38(2), 257 <https://www.proquest.com/scholarly-journals/putting-elephant-into-refrigerator-student/docview/202731140/se-2?accountid=14468>.
- Modood, T., & May, S. (2001). Multiculturalism and education in Britain: An internally contested debate. *International Journal of Educational Research*, 35(3), 305–317. [https://doi.org/doi:10.1016/S0883-0355\(01\)00026-X](https://doi.org/doi:10.1016/S0883-0355(01)00026-X)
- Moldenhawer, B. (2002). Skolen - en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn? Akademiet for Migrationsstudier i Danmark, AMID.
- Myong Petersen, L. (2009). *Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse: Ph.d.-afhandling*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Kbh.
- Niemonen, J. (2007). Antiracist education in Theory and practice: A critical assessment. *The American Sociologist*, 38(2), 159–177. <https://doi.org/10.1007/s12108-007-9006-x>
- Øland, T., Ydesen, C., Padovan-Özdemir, M., & Moldenhawer, B. (2019). *Statecrafting on the fringes: Studies of welfare work addressing the other*. Museum Tusculanum Press.
- Øland, T. (2009). Grænser for progressive pædagogikformer: Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005. Hexis.
- Øland, T. (2012). 'Human potential' and progressive pedagogy: A long cultural history of the ambiguity of 'race' and 'intelligence'. *Race, Ethnicity and Education*, 15(4), 561–585. <https://doi.org/doi:10.1080/13613324.2011.618830>
- Padovan-Özdemir, M. (2019). Fabricating a welfare civilization. I T. Øland, C. Ydesen, M. Padovan-Özdemir, & B. Moldenhawer (Eds.), *Fabricating a Welfare Civilization Statecrafting on the fringes* (s. 91–165). Museum Tusculanum Press.
- Præstmann Hansen, R. (2009). *Autoboys.dk: En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Kbh.
- Revsbech, S., & Jørgensen, E. (1985). Tre indlæg om racisme. *Kirkernes Raceprogram*.
- Rytter, M. (2019). Writing against integration - Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos* 84(4), 678–695. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>.
- Skadegård, M., & Ahrong, S. (2020). Kulturforståelse og normkritik. In S. Brodersen Ed., *Didaktisk opslagsbog*. 1. udgave. ed. (s. 167–173). København: Hans Reitzel Forlag.
- Skutnabb-Kangas, T., Kangas, I., & Kangas, K. (1990). Minoritet, sprog og racisme. *Tiden*.
- Staunæs, D., & Vertelyté, M. (2023). Forhåbningsfulde ting. Diversitetsarbejde som stemningsarbejde i uddannelsesorganisationer. I: Khawaja, I., & Lagermann, L. (red) (Farve-)blinde vinkler – om racialisering, ulighed og

- andetgørelse i uddannelsessystemet. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Staunæs, D. (2003a). In *Etnicitet, køn og skoleliv: en ph.d.- afhandling*. Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter.
- Staunæs, D. (2003b). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, 11(2), 101–110.
<https://doi.org/doi:10.1080/08038740310002950>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Affecting change? Cultural politics of sexuality and “race” in Norwegian education. *Norwegian University of Science and Technology*.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education: Research perspectives*. Open University Press.
- UFE-NYT. (1993). *Racisme og Fordome I Danmark? UFE-NYT TEMA*
- Vertelyté, M. (2023) ‘Have we lost our sense of humour?!’ Affective senses of racial joking in Danish schools, *Social Identities*, DOI: 10.1080/13504630.2023.2208067
- Vertelyté, M. (2019). Not so ordinary friendship: An ethnography of student friendships in a racially diverse danish classroom. Aalborg universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Samfundsvidenskabelige Fakultet. Ph. D.-Serien.
- Vertelyté, M., & Hervik, S. (2018). The vices of debating racial epithets in Danish news media discourse. In Peter Hervik (red). *Racialization, Racism, and Anti-Racism in the Nordic Countries*, (pp. 163-181, Springer International Publishing.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford University Press.
- Yilmaz, F. (2016). *How the workers became muslims: immigration, culture, and hegemonic transformation in Europe*. University of Michigan Press.
- Zembylas, M., & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41–59.
<https://doi.org/doi:10.1080/01411926.2010.523779>
- Zembylas, M. (2015). Rethinking race and racism as technologies of affect: Theorizing the implications for anti-racist politics and practice in education. *Race, Ethnicity and Education*, 18(2), 145–162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.946492>
- Zembylas, M. (2020). Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre. *Research in Education (Manchester)*, 106(1), 59–76.
<https://doi.org/doi:10.1177/0034523719890367>

English abstract

Antiracist pedagogies have long been conceptualized and developed by scholars, public intellectuals, teachers and pedagogues in Danish education contexts. By analysing Danish knowledge production on antiracist education from the 1980s to the present, this article traces changing understandings of race and racism in Danish education, as well as accounts for different affective tensions and investments at stake in antiracist pedagogical practice and thinking. We show how the discourse of antiracism as 'tolerance work' prevalent in the 1980s and 1990s evolved into an antiracist pedagogy centred on 'creating good and positive atmo-

spheres', and how, from the 2000s onward, feelings of unease, embarrassment and anxiety about addressing race have become integrated in antiracist education research and practice. While the first approach towards antiracist education dwells with and use positive and joyous feelings, the second wave addresses a more uncomfortable register of affects. By analysing how different affective intensities have historically been associated with antiracist pedagogies in Denmark, we show how they are inextricable from education policies and politics.



Fagfællebedømt artikel

Legende tværprofessionel uddannelse

Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser

Kim Holflod, ph.d.-stipendiat, DPU og Københavns Professionshøjskole

DJES volume 2 nr. 1 (tidligere publiceret online d. 27. marts 2023)

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

Legende tværprofessionel uddannelse

Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser

Kim Holflod.⁸

Abstract

Denne artikels formål er at undersøge og diskutere legende samarbejde i tværprofessionel uddannelse – og hvilke muligheder, udfordringer og implikationer det har at udvikle og praktisere tværprofessionel uddannelse med legende pædagogik og didaktik. Artiklen er metodologisk informeret af designbaseret forskning og baseret på empirisk materiale fra studerendes refleksionstekster, interviews med undervisere og observationer fra legende interventioner ved pædagog- og læreruddannelsen. I artiklen udfoldes to analytiske temaer om 1) kommunikative strategier og håndteringer af forskelle samt 2) kollaborative muligheder og begrænsninger i udforskninger af relationer og forskellighed. Analyserne viser, at studerende i legende og tværprofessionelt samarbejde mellem uddannelser oplever at udvikle kommunikative strategier, nærværende og relationelle deltagelsesformer samt at skabe perspektiver til at udforske og forstå hinandens forskellighed. Analyserne viser endvidere, at det er didaktisk meningsfuldt, når en pointe med tværprofessionel uddannelse er at forberede til en tværprofessionel praksis præget af faglig og professionel forskellighed og kompleksitet. Endelig viser analyserne, at samarbejdet ikke er uden udfordringer, når forforståelser og stereotyper sættes i spil. Til sidst i artiklen diskuteres muligheder og implikationer for legende tværprofessionelle uddannelsesformer, som perspektiveres til en relationel pædagogik.

Nøgleord:

Tværprofessionel uddannelse, legende samarbejde, videregående uddannelse, relationel pædagogik

Tværprofessionelt samarbejde i praksis og tværprofessionel uddannelse på professionsuddannelserne forstås begge, i et internationalt perspektiv, som forsknings- og praksisområder i udvikling. Denne udvikling er baseret på ønsker om at skabe et mere sammenhængende og holistisk samarbejde om de velfærdsproblematikker, som udspiller sig i praksis (Haugland et al., 2019; Roberts et al., 2018; WHO, 2010). Samarbejde på tværs af professioner er en tendens i tiden, der efterspørges i forbindelse med håndtering af komplekse problemer i velfærdssamfundet, hvor en given problemstillings kompleksitet rækker ud over, hvad de enkelte professioner kan forventes at håndtere og løse (Holflod, 2023; Sauzet, 2022). På trods af den øgede opmærksomhed er det en fortsat problem-

stilling for det tværprofessionelle samarbejde i praksis, at de professionelle uddannes i forskellige uddannelseskontekster og heri socialiseres ind i og udvikler forskellige professionsrettede sprog, identiteter, kulturer og metoder (Garnweidner-Holme & Almendingen, 2022; Rasmussen, 2017; Reeves et al., 2012). Professionernes forskellighed skal både bidrage til samarbejdet og til de tværprofessionelle håndteringer af komplekse velfærdsproblematikker, men udgør samtidig en gennemgående udfordring i selvsamme samarbejde. I et nationalt og nordisk perspektiv peges der på, at der fortsat mangler viden om, hvordan studerende i tværprofessionelle uddannelsesforløb ved professionshøjskoler og andre videregående uddannelser kan lære at håndtere, udvikle

⁸ **Kontakt:** Kim Holflod, kimh@edu.au.dk, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet og Københavns Professionshøjskole

og anvende hinandens forskellighed – og hvilke læreprocesser der kan være relevante for dette (Aagerup et al., 2015; Garnweidner-Holme & Almindingen, 2022). I forskningen vedrørende videregående uddannelser ser vi nationalt og internationalt en opblomstring af legende tilgange til læring (engelsk: *playful learning*) i både forskning og udvikling af professionshøjskoler og universiteter (Holflod, 2022b, Jensen et al., 2021; Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018). Med pædagogiske og didaktiske afsæt i kreative, eksperimenterende, undersøgende og kollaborative læreprocesser ser vi i tiden undersøgelser af tilgangenes potentialer og udfordringer i samt implikationer for videregående uddannelse. De legende tilgange er også at finde i samarbejde på tværs af fagligheder og professioner i videregående uddannelser (Holflod, 2023; Majgaard, 2010), hvor der eksperimenteres med tilgange til samarbejde mellem professionsuddannelser, hvori studerende kan mødes i deres forskellighed om fælles problemer og formål. Legende tilgange til læring i voksnes uddannelsesprocesser er imidlertid et underbelyst forskningsområde, der fortsat har brug for udvikling af teori, begreber og for at syntetisere viden om legende tilgange på tværs af fagligheder, professioner og uddannelser (Masek & Stenros, 2021; Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Denne artikels forskningsspørgsmål er deraf: *hvordan påvirker legende samarbejdsformer studerendes oplevelser af tværprofessionel uddannelse – og hvilke potentialer og udfordringer har det for lærer- og pædagoguddannelsen specifikt og for videregående uddannelse generelt?*

Denne artikel handler om tværprofessionel uddannelse – og deraf om læreprocesser, samarbejde og undervisning på tværs af lærer- og pædagoguddannelserne. Disse er blandt de uddannelser, hvor der uddannes til en praksis med mulighed for tværprofessionelt samarbejde mellem professioner. Denne praksis vedrører ofte sammensatte problemstillinger, som for eksempel kan omhandle inklusion og trivsel i skolen eller kommunale forebyggende og foregribende indsatser omkring børn og unge. I det følgende introducerer jeg til forsknings- og praksisfeltet *tværprofessionel*

uddannelse, (på engelsk: ‘interprofessional education’ (IPE)), og dets relationer til tværprofessionelt samarbejde i praksis. Som en del af baggrunden for denne artikel rammesætter jeg herfra legende tilgange til læring og forbinder det til samarbejde i tværprofessionel (og tværfaglig) uddannelse. Disse dele af artiklen – om baggrund og kontekst – er med andre ord både begrebsafklarende og et kortfattet forskningsoverblik. I artiklens analyser peger jeg på to analytiske temaer i det legende og tværprofessionelle samarbejde mellem studerende i uddannelsesforløb. De studerende oplever dels at udvikle kommunikative strategier i deres samarbejde og deri nye muligheder for deltagelse og relationer, og dels at udvikle perspektiver til at forstå, navigere i og anvende hinandens forskellighed. Det legende tværprofessionelle samarbejde mellem uddannelser er imidlertid ikke uden udfordringer, hvilket tematiseres som spændinger mellem professionsuddannelser samt forventninger til undervisning. Til sidst diskuterer jeg pædagogiske og didaktiske potentialer og udfordringer i legende tværprofessionel uddannelse for at åbne op for en videre diskussion af legende relationel pædagogik i tværprofessionel og videregående uddannelse.

Baggrund og kontekst

Tværprofessionel uddannelse og tværprofessionelt samarbejde i praksis er forskellige begreber og felter med hver sine mål, tilgange, udfordringer og muligheder. Da begge dele anvendes i denne artikel, idet denne artikel vedrører tværprofessionel uddannelse og samarbejdet heri, vil jeg indlede med at differentiere dem. I 2005 beskriver D’Amour og Oandasan tværprofessionel uddannelse og relationen til tværprofessionelt samarbejde i praksis på følgende måde:

“Interprofessional education requires collaborative practice settings where learners can be exposed to educational experiences. It is believed by many that if we train competent collaborative practitioners, more collaborative practice settings will be developed over time. With increased numbers of settings, more opportunities

for learning and teaching collaboration are envisioned. Hence practice is linked with education." (D'Amour og Oandasan, 2005: 12)

Forskningen i tværprofessionelt samarbejde omhandler deraf oftest praksis blandt for eksempel lærere og pædagoger eller socialrådgivere og sygeplejersker, mens tværprofessionel uddannelse vedrører uddannelsesforløb, læreprocesser, didaktiske og pædagogiske problemstillinger samt undervisning i relation til kommende professionelle. Samarbejdet på tværs er præget af begrebslig uklarhed (Ejrnæs & Leth Svendsen, 2021; Rasmussen, 2017). Derfor udgør tværfaglighed, flerfaglighed og for eksempel tværsektorielt/-institutionelt samarbejde elementer i at forstå og diskutere tværprofessionel uddannelse, hvor det ikke blot er grænser mellem kommende professioner, der udforskes, men også grænser mellem fagligheder og uddannelser. Fælles for de forskellige begreber og tilgange er, at de vedrører samarbejde om en fælles sag, som den enkelte faglighed, profession eller institution ikke kan løse alene (Rasmussen, 2017; Sauzet, 2018). Fra politisk side er tværprofessionelt samarbejde et professionsfagligt område, som professions-højskolerne skal udvikle og håndtere i deres uddannelses- og undervisningspraksisser. I kraft af denne beslutning er der kommet et øget fokus på tværprofessionalisme i læreruddannelsens og pædagoguddannelsens uddannelsesbekendtgørelser (Sauzet, 2022). Tværprofessionel uddannelse handler derimod om samarbejdspraksisser, hvor studerende kan opnå erfaringer med og indsigt i egne og andres uddannelser, vidensområder, professioner og professionsidentiteter (D'Amour & Oandasan, 2005; Haugland et al., 2019). Hvor tværprofessionel uddannelse omhandler at mødes i forskellighed og drage nytte af den, er det selvsamme forskellighed, der ofte er udfordrende. Det handler blandt andet om forskelle i kulturer, sprog, strukturer og problemforståelser (Garnweidner-Holme & Almendingen, 2022; Oandasan & Reeves, 2005; Reeves et al., 2012). Til gengæld kan samarbejdet blive drevet frem af forskellighed; gennem forskelle mellem os som mennesker og vores praksisser kan der skabes dynamik og udvikling i det

tværprofessionelle samarbejde mellem uddannelser. Det kræver dog pædagogiske og didaktiske strategier at udvikle og gennemføre tværprofessionelle uddannelsesforløb, hvor de studerende skal håndtere og navigere i relationer og forskellighed.

Tværprofessionel videregående uddannelse i legende perspektiver

Legende tilgange til læring i videregående uddannelse er både et voksende forskningsfelt og et udviklingsområde i vækst (Holflod, 2022a; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018). De legende tilgange orienterer sig mod begrebet 'playfulness', som indebærer at tilgå situationer og kontekster med legeattitude uden nødvendigvis at lege (Sicart, 2014), selvom det også kan være leg (Holflod, 2022b; James, 2019). Det implicerer at projicere elementer fra leg – såsom konstruktion, forestilling, fantasi eller glæde – ind i for eksempel uddannelse og pædagogik. Denne artikels legeeksperimenter er inspireret af at udvikle interventioner i legende tværprofessionel uddannelse, der trækker på legs kendetegn som en fordobling af virkeligheden med en både legende og virkelig verden (Andersen 2008: 100; Bateson 1972), som er rammesat af anderledes regler, omgangsformer og intentioner (Huiizinga, 1949; Whitton, 2018). Objekter og materialer er elementer i leg, der sammen med dens deltagere bliver medskabere af en legende verden (Fink et al., 1968: 27-28; Jørgensen et al., 2022). Det betyder, at legeeksperimenterne i denne artikel orienterer sig mod at muliggøre sociale rammesætninger af virkeligheden, hvori et rum for leg skabes i samspil mellem deltagerne og materialer. I tværprofessionelle uddannelseskontekster karakteriseres legende tilgange blandt andet som eksperimenterende, relationelle og affektive læreprocesser (Holflod, 2022b), der med afsæt i legs karakteristika åbner for kreativ, social og udforskende deltagelse og uddannelse (Arnab et al., 2019; Bogers & Sproedt, 2012; Jensen et al., 2021; Majgaard, 2010). Et fælles perspektiv i denne forskning er, hvordan de legende tilgange handler om at etablere et forestillet 'legerum'. Legerum-

met omfatter den nævnte fordobling af virkeligheden, og adskiller sig dermed fra den almindelige verdens typiske regler og forventninger. I legerummet kan deltagerne mødes og deltage i åbne, udforskende og legende processer, der konkret kan handle om legetyper relateret til samskabelse og konstruktion, kropslige og sanselige perspektiver på læreprocesser eller rollelege og forestillingslege (for eksempel om professioner og praksis).

Selvom legende tilgange artikuleres som relevante for udviklingen af tværprofessionel uddannelse og lære- og samarbejdsprocesser på tværs af uddannelser, professioner og fagligheder, er de ikke uden udfordringer. Blandt andet fremhæver forskning sociale og kollaborative udfordringer, der kommer til syne ved forskellig deltagelse og engagement i legende samarbejde og at have svært ved at balancere professionsviden med tværprofessionel viden (Majgaard, 2010; Smith, 2019; Sweeney et al., 2015; Villadsen et al., 2012). Andre studier peger videre på strukturelle udfordringer, som i særlig grad vedrører, hvordan studerende koordinerer, forhandler og kommunikerer i tværgående kontekster. Disse studier peger på udfordringer i forhold til at navigere i logistik og finde tid til at deltage i legende møder på tværs af uddannelser (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018). Dertil fremhæver flere studier, hvordan studerende oplever affektive udfordringer i legende tilgange til læring, hvilket handler om oplevelser af og erfaringer med marginalisering i legende processer, at skulle genlære at lege som voksen og at føle sig overvældet af forventede forudsætninger for at deltage aktivt i legende tilgange til læring (Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Pánek et al., 2018). Det illustrerer overordnet, at selvom legende tilgange til læring har potentialer for at udvikle samarbejde mellem (professions-)uddannelser og for at lære om både egen og andres uddannelser, forståelser og perspektiver, er det også fyldt med udfordringer og spændinger.

Metode

Denne artikels undersøgelser er metodologisk inspireret af Design-Based Research (DBR), der ud-

gør en systematisk tilgang til forskning såvel som til innovation gennem kollaborative, intervenserende og iterative undersøgelser og udviklinger af uddannelse (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2019). DBR er en metodologi relateret til blandt andet 'Educational Design Research', 'designeksperimenter' og 'participatory design research' (McKenney & Reeves, 2019). Tilgangene deler intentioner om dels at udvikle (nye) teoretiske forståelser og dels at skabe og gennemføre interventioner, der adresserer problemstillinger i praksis (Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2013). DBR påbegyndes i samspil mellem forskning og praksis med en fælles identifikation af en betydningsfuld problemstilling (Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2013), hvor deltagere fra forskning og praksis samarbejder om ofte komplekse og rodede problemer i autentiske uddannelseskontekster (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004). Samarbejdet er iterativt – og forløber typisk i faser af 1) kontekstsensitive domæneundersøgelser, 2) udvikling af interventioner, 3) eksperimenter/interventioner og 4) refleksion/evaluering – med henblik på at udvikle didaktiske design, uddannelsesdesign eller læringsdesign (Christensen et al., 2012). Faserne er imidlertid ikke nødvendigvis lineære. De forskellige faser er hver især muligheder for at producere empiri og kan udgøre ret forskellige empiriske situationer. Det kan for eksempel være interviews og workshops i udviklingsprocesser eller observationer og dokumentation fra interventioner. DBR artikuleres videre som en fleksibel og integrativ metodologi, der muliggør – og tilsigter – en flerhed af metoder og undersøgelser samtidig med at være drevet af teori (Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005).

I undersøgelserne og forskningsprojektet, som danner empiriske afsæt for denne artikel, har jeg, inspireret af eksperimenterende og kortvarige etnografier (Estalella & Criado, 2018; Pink & Morgan, 2013), samarbejdet med undervisere fra pædagog- og læreruddannelsen om at problematisere tværprofessionel uddannelse og legende læreprocesser heri. Formålet var at udvikle, afprøve og evaluere didaktiske design og lege-

eksperimenter i flere iterationer. I DBR-terminologi karakteriseres begge som designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992). Jeg tilgår dem i et komparativt perspektiv (Krogh et al., 2015). Begge designeksperimenter belyser gennem forskellige metoder en række perspektiver, muligheder, udfordringer og betingelser forbundet med samme genstandsfelt: det legende tværprofessionelle samarbejde mellem professionsuddannelser. Det kan for eksempel være at intervenere med forskellige legeeksperimenter for at undersøge et fælles forskningsproblem såsom kommunikation og deltagelse i legende samarbejde. De *didaktiske design* betragter jeg som den overordnede tilrettelæggelse af undervisning og de heri relevante mål, materialer, metoder, rammefaktorer, roller, processer og evalueringsstrategier, der kan indeholde både legende og ikke-legende elementer. *Legeeksperimenter* defineres som de konkrete aktiviteter og de pædagogiske og didaktiske eksperimenter med legende tilgange. Konkret trækker artiklen dels på et DBR-studie om et tværprofessionelt undervisningsforløb med legende dimensioner (TUF), der blev udviklet, gennemført og evalueret i to iterationer i 2020-21 samt et andet DBR-studie om legende samarbejde og læreprocesser i de studerendes udvikling af og arbejde med BA-projekter (BA-Lab), som er gennemført i tre iterationer mellem 2021-2022. Til at supplere disse studier inddrager jeg et dobbelt designeksperiment med undervisere, konsulenter og ledere fra 2022 (Refleksionsværksteder), der havde til hensigt at udforske hypoteser og analyser, teste udviklede legeeksperimenter samt at reflektere over muligheder og begrænsninger i at tilgå tværprofessionel uddannelse legende.

I det følgende afsnit vil jeg beskrive de konkrete empiriske situationer og legeeksperimenter, som denne artikels analyser behandler. De kan kategoriseres i to gennemgående metoder om objektmedierede læreprocesser inspireret af konstruktionslege samt læringsaktiviteter knyttet til reflekterende skriveøvelser. Objektmedieret kommunikation er legende tilgange til at skabe både hårde og bløde symbolske repræsentationer til at mediere kommunikative og kollaborative processer

(Roos, 2006). Objektmediering giver muligheder for 1) at skabe og dele viden, 2) at håndtere uenighed og rammesætte fælles grundlag samt 3) at konstruere meningsfulde objekter i mangfoldige kommunikative processer (Roos, 2006: 77). Med andre ord kan fælles konstruktion af legeobjekter skabe anderledes samarbejdsrum, som transformerer kommunikation og deltagelse. I DBR-studierne er objekt-medieret kommunikation undersøgt som legeeksperimenter kaldet 'mashups', 'moodboards' og 'Bento boks'. De har det til fælles, at de handler om at skabe noget sammen med materialer – for eksempel en collage eller en japansk madkasse – hvor sproglig kommunikation og symbolsk kommunikation kombineres i udforskning af og samarbejde om faglige problemstillinger og tematikker. De andre legeeksperimenter, som denne artikel berører, handler om reflekterende skrivning. Reflekterende skrivning blev i udvikling af undervisning rammesat som introspektiv og dialogisk erkendelse (Dysthe, 2005) og refleksion-over-handling (Schön, 2001), hvor de studerende efter undervisningssituationer reflekterer over oplevelser og erfaringer med legende samarbejde i tværprofessionel uddannelse. Tilgangen er både empirisk og didaktisk: det er dels en metode til at producere kvalitative data om deltagernes forståelser og oplevelser, mens det også er et didaktisk redskab til at lade studerende reflektere over tidligere handlinger og til at lade alle stemmer komme til udtryk. I sådanne refleksionsprocesser over praktiske situationer kan studerende udvikle nye perspektiver – og både introspektivt og retrospektivt (Dysthe, 2005; Schön, 2001) reflektere over deres tænkning, interaktioner og handlinger (Kirkegaard, 2016: 81-85).

I analyserne trækker jeg navnlig på studerendes reflekterende tekster (n=170), som suppleres og kontekstualiseres af interviews med undervisere á 45-75 min. (n=16) og deltagende observationer af undervisning og legeeksperimenter á 2-6 timer (n=17). Min analytiske tilgang til behandling af empiri er inspireret af tematisk analyse (TA) med henblik på at udforske mønstre på tværs af datakilder og udvikle temaer gennem vekselvirkende

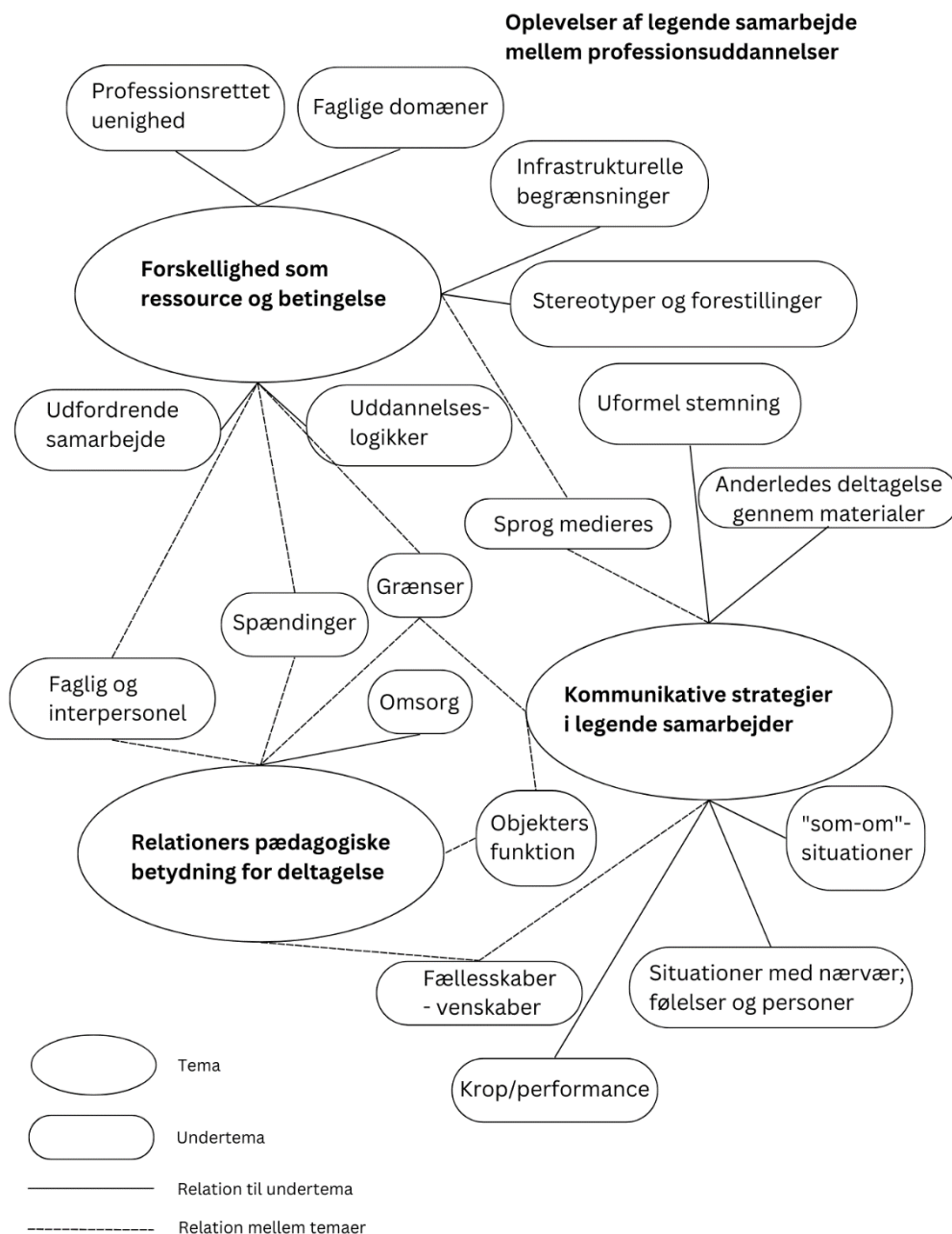
induktive og deduktive faser, altså abduktion (Sprogøe & Brandi, 2019). Det er videre orienteret mod de seks rekursive faser beskrevet i Refleksiv Tematisk Analyse (RTA) om "familiarisation; coding; generating initial themes; reviewing and

developing themes; refining, defining and naming themes; and writing up" (Braun & Clarke, 2022), hvor processen for denne artikels tematiske analyser kan udfoldes således

Tabel 1. Fasebeskrivelser af artiklens analytiske processer

1. Fortrolighed	Fortrolighed med det empiriske materiale handler om at læse, genlæse og udvikle grundlæggende forståelser for dets indhold og udtryk samt undersøge tentative mønstre (Braun & Clarke, 2006: 87). Gennem flere læsninger af det empiriske materiale fra refleksionstekster, interviews og observationer bliver jeg opmærksom på mønstre i de studerendes oplevelser af deltagelse, forskellighed og relationer.
2. Kodning	De første kodningsprocesser er <i>semantiske og deskriptive</i> ved at fokusere nøgternt på deltagernes artikuleringer og beskrivelser af deres oplevelser, mens de senere kodningsprocesser inddrager <i>latente og interpreterende</i> tilgange til "at læse mellem linjerne" for derefter at arbejde iterativt mellem deskriptive og interpreterende læsninger (Braun & Clarke, 2006: 84).
3. Tema-konstruktion	Ved at organisere koder og undersøge mønstre i det empiriske materiale udvikler jeg de første temaer. Det er afgørende for RTA, at forskeren aktivt konstruerer temaer gennem dennes subjektive position, og temaer <i>emmergerer således ikke ud af data</i> (Braun & Clarke, 2019: 594). I denne proces udvikler jeg tentative tematiske kort om mulige temaer og deres indbyrdes relationer (Braun & Clarke, 2022: 85-87; bilag 1).
4. Vurdering og udvikling af temaer	De første vurderinger og videreudviklinger af temaer er iterative og rekursive processer, idet jeg vender tilbage til tidligere faser for at udfolde koder og udvikle temaer (Braun & Clarke, 2019: 591). Tidligere og mindre robuste temaer justeres og videreudvikles med henblik på at kvalificere dem.
5. Revision af temaer	Når forskeren oplever at have dækkende tematiske kortlægninger af det empiriske materiale, begynder de sidste revisioner af temaer, der skal anvendes analytisk og formidlende (Braun & Clarke, 2006: 92). RTA fremskriver vigtigheden af, at temaer fortæller en historie, er forskellige og kontekstualiseres empirinært. Artiklens to temaer er: 1) kommunikative strategier og håndteringer af forskelle og 2) kollaborative muligheder og begrænsninger i udforskninger af relationer og forskellighed.
6. Skrivning	I sidste fase produceres analysen stadigvæk, mens man skriver den (Braun & Clarke, 2022: 118). I denne undersøgelse genbesøger jeg her forskellige relevante citater fra empirien og samspil mellem koder, temaer, forskningsspørgsmål samt eksisterende litteratur på områder, der videre påvirker min forståelse af deltagernes oplevelser og beskrivelser.

Figur 1. Tematisk kort: Tentativ visuel kortlægning.



Kodningsprocesserne er altså dels deskriptive og semantiske og dels interpreterende og latente med flere iterationer mellem induktive (data-drevne) og deduktive (teori-informerede) læsninger af det empiriske materiale. Det er dermed en abduktiv og vekselvirkende analysestrategi (Sprogøe & Brandi, 2019: 93-94), der er anvendt, hvilket er forbundet med *refleksiv* tematisk analyse, hvor

begrebsliggørelse og perspektivdannelse fra empirien er nært forbundet med at forskerens egen viden og subjektivitet til at identificere mindre tydelige mønstre (Clarke, 2019: 592).

Analyser

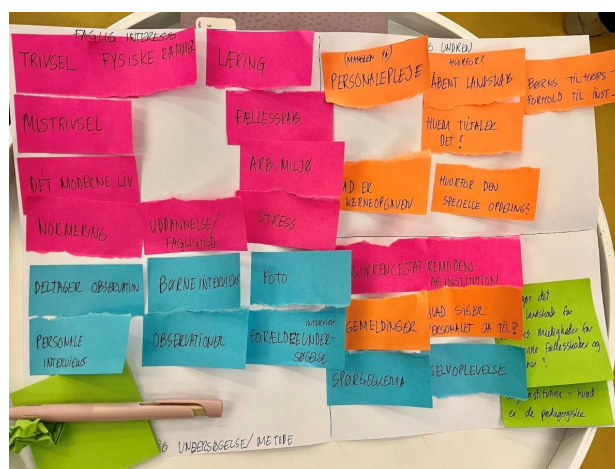
I artiklen præsenterer jeg to analytiske temaer om legende tilgange til tværprofessionel uddannelse. Den første tematiske analyse viser, at de studerende etablerer nye kommunikative strategier til at deltage i samarbejde på tværs af uddannelser – at de i legende processer udvikler muligheder for at håndtere usikkerhed og forskelle i et dialogisk samarbejdsrum. Den anden tematiske analyse illustrerer, hvordan de studerende italesætter nye måder at relatere til hinanden på ved at indgå i udforskende, flerstemmige og nærværende samarbejdsformer. Det dialogiske rum videreudvikles her i et affektivt og relationelt perspektiv. Ved begge temaer berøres udfordringer ved undervisning og de studerendes legende samarbejde på tværs af uddannelser. I analyserne fremhæves forskelle som centralt begreb i det legende og tværprofessionelle samarbejde, hvor de studerende i legende processer samskaber dialogiske og relationelle rum.

Delanalyse 1: Kommunikative strategier og håndteringer af forskelle

I flere didaktiske design har *mashups* og *moodboards* været tilbagevendende legeeksperimenter, som undervisere og jeg har udviklet og afprøvet i tværprofessionelle undervisningsforløb. Et 'mashup' er en design-inspireret øvelse, hvor deltagerne leger med forståelser og sprog gennem samtale og konstruktion. Det fungerer ved at inddele et felt – et papir eller en væg – i fire mindre felter. De tre første felter kan for eksempel omhandle forsknings-, praksis- og erfaringsperspektiver på et fænomen, en faglig undren, en problemstilling eller et problemfelt i relation til studerendes projektarbejde. Deltagerne skriver på papir, karton, post-its og andre materialer i disse felter, hvorefter målet til sidst er at kombinere dem lettere vilkårligt – en fra hvert felt – med henblik på at innovere og udforske nye forståelser, perspektiver og sammenhænge på tværs af deltagerne praksisser i det fjerde felt. Det afsluttes med en fælles opsamlende kontekstualisering af de

netop skabte perspektiver, der kan foregå som diskussion i grupperne eller som plenumopsamling med underviseren om begrebslige og faglige tematikker.

Figur 2. Eksempler på mashups.



Et 'moodboard' er en tredimensionel fysisk collage (på bordet, på væggen eller på gulvet), som har til formål at skabe og undersøge perspektiver, erfaringer og følelser om et givent emne. Moodboardet er som udgangspunkt et legeeksperiment, der følger op på kollaborative og idegenererende øvelser med henblik på at artikulere og tænke over individuelle og kollektive følelser og erfaringer gennem forskellige objekter, der samskaves af stof, papir, billeder, farver, tændstikker, balloner og andre materialer. Målet er at facilitere udforskende og kommunikative processer om faglige og tværprofessionelle problemstillinger, der bevæger sig mellem verbal og symbolsk kommunikation, på tværs af uddannelser.

I følgende reflekterende tekst forholder en studerende fra pædagoguddannelsen sig til, hvordan vedkommende oplevede at deltage i legende samarbejde i det tværprofessionelle undervisningsforløbs første iteration.

Det var også en måde at løse op på i gruppen og gjorde det nemmere at diskutere frit bagefter, måske fordi der var blevet skabt en uformel stemning. Det gjorde desuden, at egne blokeringer af tanker i forhold til overvejelser om handlemuligheder løsnedes. Den legende tilgang og den uformelle stemning åbnede garanteret op for perspektiver og muligheder, som ellers ikke var blevet tydeliggjorte i samme omfang. (Pædagogstuderende)

At skabe, samskabe og lege med objekter – som i denne sammenhæng var et fælles moodboard – understøttede den studerende i at åbne op over for andre deltagere. Situationen følte komfortabel at være deltager i, hvilket hjalp vedkommende på vej med at tilgå og håndtere opgaven i undervisningen, der her omhandlede at undersøge forskelle i professionsfaglighed. Det artikuleres, at det legende samarbejde udgjorde et dialogisk potentiale i at udforske og fremhæve nye perspektiver. Denne oplevelse med at kommunikere på nye måder og samtidig relatere til hinanden gennem samskabelse af objekter udtrykkes på tværs af undersøgelserne:

Jeg kommer i tanke om en situation i forbindelse med udviklingen af det moodboard, som vi skulle fremlægge for holdet. I starten var vi lidt usikre på øvelsen og stod lidt stille. Men da vi først blev klar over, hvad vi skulle lave, begyndte vi – uden at være opmærksomme på det – at være legende. Det handlede pludselig ikke om at være så 'faglig', men mere om at være kreative, og vi fik hørt hinandens holdninger og inddigeret dem alle i moodboardet. Undervejs følte vi os mere knyttede, og det gjorde fællesskabet mellem vores professioner stærkere. Vi blev opmærksomme på, hvordan fællesskabet betød så meget for vores færdige produkt. (Lærerstuderende)

Citatet eksemplificerer væsentlige perspektiver på forholdene mellem deltagere, objekter og legende tilgange i tværprofessionelt samarbejde mellem uddannelser. Det udtrykkes, at det ikke

nødvendigvis er let at blive legende i uddannelsessammenhænge, og at det ikke udvikle sig spontant gennem legeeksperimenter med objekter. Tidligere forskningsartikler har netop diskuteret, hvordan ting og materialer i sig selv ikke skaber legende attituder eller adfærd (Nørgård et al., 2017: 278-79). Da de studerende senere oplever sig selv som legende, idet de kommunikerer og skaber et rum for leg gennem objekter (Bateson, 1972; Fink et al., 1968), sker der et skift fra deres faglige fokus til kreative og dialogiske processer omkring deres moodboard, hvor de eksternaliserer viden og personlige erfaringer. Slutteligt bliver de legende processer katalysatorer for nye oplevelser med relationer og fællesskaber, hvor denne studerende reflekterer over dets vigtighed i tværprofessionelle situationer i uddannelse. Hvor legeeksperimentets faglige intention er at kvalificere kommunikation mellem professionsuddannelser og belyse deltagernes forskellighed og fælleshed, er en iagttagelse her, at det derudover skaber opmærksomhed om fællesskabets og samholdets vigtighed. Det relaterer sig til diskussioner om ensomhed og individualisering i videregående uddannelse, hvor det fremhæves, at fremtidens videregående uddannelse kan være et sted for empatiske og relationelle praksisser og fællesskaber understøttet af legende samarbejder (Nørgård, 2021: 150-51).

Figur 3. Eksempler på moodboards.



Figur 3 fortsat. Eksempler på moodboards.



Som tidligere nævnt er faglige og professionelle forskelle i tværprofessionel uddannelse og tværprofessionelt samarbejde i praksis tematikker, som både kan befordre og udfordre deltagelse, opgaveløsning og samarbejde. I samskabende legeeksperimenter oplever de studerende, at kreative processer fremmer deres tænkning om og opmærksomhed på andre professioner og uddannelser, mens det også heri synliggøres, hvordan de adskiller sig:

(...) vores tanker og kreativitet [fik] frit løb. I min gruppe ville vi fokusere på forskellene mellem lærerprofessionen og pædagogprofessionen. Vi var i PlayLab. Undervejs i fremstillingsprocessen stod det klart, at

kun ganske få, relativt begrænsede, fagområder og fagbegreber adskilte os. Vi endte med at fokusere på det, der samler professionerne. Det var i denne proces, at man udviklede sin horisont, forstået på den måde, at de grænser, der er mellem lærerprofessionen og pædagogprofessionen, blev meget usynlige, og overlappende. De legende tilgange var med til at skabe læring og udvikling. Vi forstod, at leg kan benyttes af hver profession – dog med forskellige hensigter. (Lærerstudende)

Deltagerne skaber dermed objekter sammen, som både understøtter deres kommunikative muligheder og hjælper dem med at relatere til hinanden (jf. Roos, 2006). Når de studerende oplever at blive forbundet med hinanden på tværs af forskelle og på tværs af uddannelsesgrænser, erfarer de muligheder for at indarbejde og høre hinandens forskellige perspektiver. Det relaterer sig til forskning i dialogiske grænseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Star, 2010). Et grænseobjekt ser forskelligt ud fra hver side af grænsen og muliggør fleksibel fortolkning af noget, som er med til at forbinde deltagerne på nye måder. I det empiriske materiale konstruerer de studerende kreative og æstetiske objekter sammen, hvor integration af forskellige forståelser, erfaringer og perspektiver skaber potentialer for at facilitere deres kommunikation og samarbejde. Det er dertil interessant, hvordan det fremhæves, at det legende samarbejde formindsker og rekonstruerer grænserne mellem uddannelserne, og hvordan dette kollaborative skift i gruppen muliggør nye perspektiver på egne og andres professionsforståelser.

En anden problemstilling for legende tilgange, som jeg vil udfolde her, er, hvordan både undervisere og studerende artikulerer, at de kreative, eksperimenterende og eksplorative processer er meningsfulde i tværprofessionelle kontekster som veje til perspektivdannelse og meningsgskabelse (Holflod, 2022b). Gennem både interviews og observationer er en gennemgående iagttagelse imidlertid, at der er et didaktisk behov for at kontekstualisere den viden, der udvikles i legeeksperimenter, hvilket blandt andet blev artikuleret i de gennemførte refleksionsworkshops med undervisere, konsulenter og ledere. Der er med andre ord

brug for "kroge", der rammesætter formål med og udbytter af legende aktiviteter relateret til de pågældende faglige mål og læringsmål i forløb og uddannelse, og som de studerende kan hænge deres viden op på. En studerende artikulerer for eksempel tydeligt i sin reflekterende tekst, at vedkommende retrospektivt havde svært ved kontekstualisere sin viden: "Jeg husker ikke så meget. Begreber, grænser, leg, eksperimenter, sjov, nyt" (pædagogstuderende, 2022). Efter flere timer med legende tværprofessionelt samarbejde, var det svært at sætte ord på, hvad der egentlig var det vigtige. Det indikerer, at de eksplorative læreprocesser ikke kan fortsætte uden ende eller uden en faciliteret opsamling til at rammesætte og kvalificere de erfaringer og den viden, de studerende skaber sammen.

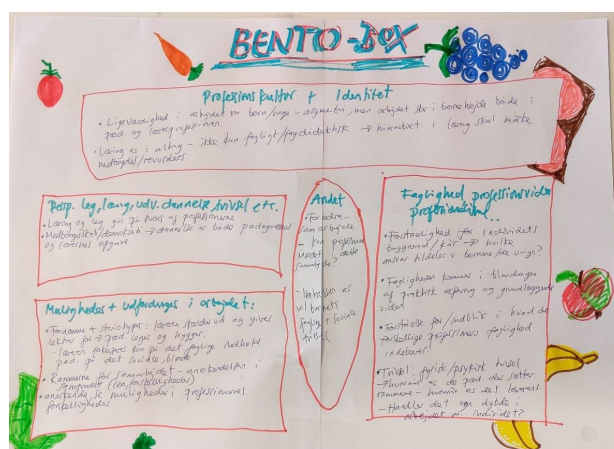
Delanalyse 2: Kollaborative muligheder og begrænsninger i udforskninger af relationer og forskellighed

I et andet legeeksperiment begyndte de studerende deres gruppebaserede projektarbejde med at skabe Bento-æsker, som er en slags ruminddelte madkasser. Nogle grupper valgte at tegne og farvelægge deres, mens andre anvendte papir, lim, tape, sakse, ispinde og andre tilgængelige materialer til at konstruere en fysisk æske. Målet med eksperimentet var at udforske forforståelser og stereotyper på tværs af professionsuddannelser. Legeeksperimentet er eksplorativt og handler om at undersøge 'den anden'. Med afsæt i korte 5-minutters interviews undersøgte de studerende, hvad den anden profession eller uddannelse tænkte om ens egen, og det handlede således om at udforske forskelle i professionskultur og -identitet. I følgende citat kom denne aktivitet før udviklingen af et moodboard. Det er dermed samme bevægelse fra tidligere mellem verbal kommunikation og symbolsk kommunikation.

Bento-øvelsen var en anderledes måde at tænke over fordomme og muligheder i samarbejdet på tværs af professioner. Det var også en god måde at etablere et samarbejde forud for Moodboard-opgaven. Vi kom tættere

på hinanden, og det skabte grobund for, at vi kendte hinanden bedre og kom videre med hovedopgaven. Der var et godt flow i samarbejdet. Det skabte en sjovere tilgang til samarbejde og anderledes muligheder for at samarbejde på tværs af professioner. Legene var fællesskabsdannende (...) Der var generelt en åbenhed overfor hinandens perspektiver (...) og dermed var det en demokratisk proces. Det samme skete under Bento-øvelsen, hvor vi også i fællesskab skulle forhandle, hvad der skulle på den lille planche. (Pædagogstuderende)

Figur 4. Eksempel på Bento-æske



Et centralt perspektiv i de studerende oplevelser med legende samarbejdsformer er, hvordan de heri skaber meningsfulde afsæt for senere samarbejde; at det accelererer tværprofessionel socialisering og bliver et relationelt fundament for efterfølgende samarbejdsprocesser i projektføreløbet. Hvad der ellers er udfordrende opgaver i samarbejde på tværs af grænser – at etablere fælles viden over forskellige sociale arenaer og deres forskellige perspektiver, tilgange, begreber og forståelser (Edwards, 2011; Rasmussen, 2017) – beskrives i disse situationer som mindre svære. De legende samarbejder opleves som fordybende og fællesskabende processer. Heri er den kommunikative forhandling af indhold en vigtig dialogisk proces med henblik på at blive åben over for hinandens perspektiver og skabe noget nyt sammen ved at lytte og dele, ved at udforske og lege med objekter

sammen. De studerendes materialiseringer af perspektiver og interaktioner kan udfoldes med begrebet 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011), der vedrører, hvordan visualiseringer i tværfaglige teams bliver til et funktionelt symbolsk sprog og kvalificerer kommunikation på tværs af forskelle og grænser. Dossick og Neff beskriver, at tværfagligt samarbejde ofte indeholder rodede kommunikative processer, der nødvendiggør facilitering af koordination, deltagelse og videnskabelse (Dossick & Neff, 2011: 84-85). De viser med afsæt i samarbejde mellem ingeniører, arkitekter, håndværkere og entreprenører, at visualiseringer – såsom fælles tegninger og konstruktioner – guider videndeling og forståelse på tværs af praksisfelter. Denne artikel peger på lignende resultater ved samarbejde mellem professionsuddannelser, der understøttes og kvalificeres af deltagernes symbolske og æstetiske konstruktioner. De studerende skaber objekter, som medierer fagligt samarbejde, forskellige perspektiver samt relationer, og i disse processer konstruerer og leger de med både dialogiske grænseobjekter og kommunikative strategier som 'messy talk'. Om de studerende laver mashups, moodboards, Bento-æsker eller andre legende konstruktioner, udtrykker de potentialer i at skabe og lege med objekter som nye veje til kollektiv udforskning og tænkning i tværprofessionelle læreprocesser og som tilgange til at håndtere det ofte ukendte og usikre i deltagelse og samarbejde på tværs af uddannelser præget af deltagernes manglende kendskab til hinanden og deres professionsrettede og faglige forskelle:

Det legende element gjorde, at samarbejdet blev nemmere fra starten, da man lettere kunne indleve sig i gruppearbejdet og lære hinanden at kende. Derudover gjorde samarbejdet, at man lærte at arbejde med forskellige typer, håndtere forskelligheder samt styrke relationen blandt de forskellige fag, hvilket vil skabe bedre forudsætninger for de personer, som er indblandet i det fremtidige arbejdsliv, vi alle har valgt. (Lærerstuderende)

Et væsentligt perspektiv heri er, at den studerende oplever, at legende tilgange tilbyder nye måder at

relatere til hinanden på i tværprofessionel uddannelse; at de muliggør eksplorative og nærværende samarbejdsformer. De studerende italesætter – særligt i forbindelse med objektmedierede legeeksperimenter – at forskellige perspektiver fik mulighed for at komme til og blive hørt og at alle fik mulighed for at bidrage til fællesskabet. Det er således et dialogisk rum, de udvikler gennem objekter i deres legende samarbejde, hvor det synes lettere at mødes i deres forskellighed om noget fælles.

I de forskellige legeeksperimenter er der afprøvet tilgange til at skabe objekter sammen samt mere kropslige og performative aktiviteter inspireret af rolleleg. Gennem flere eksperimenter og interviews med undervisere er det blevet artikuleret, hvordan de kropsligt-performative elementer opleves sværere at navigere i og også kan føre til konflikter. Særligt én empirisk situation satte de konflikтуelle problemstillinger mellem professionsuddannelser i spil. Til et legeeksperiment skulle de studerende leve sig ind i et rollespil og gennemføre en dramatisk gennemspilning af det. Først var der lidt usikkerheder blandt de studerende, da det ikke var entydigt, hvem der skulle indtage hvilke positioner og roller samt hvordan det skulle gøres. Med afsæt i en fiktionstekst udviklet af underviserne udforskede de studerende professionsforståelser, stereotyper, fællestræk og forskelle. Flere grupper udtrykte begejstring for processen, men der var også grupper, hvor deres kropsligt-performative gennemspilning accelererede konflikter.

Efter undervisningen slutter kommer en pædagogstuderende hen til mig og de to undervisere. Hun føler sig meget stødt af oplevelser i gruppearbejdet, af emner der blev berørt i eksperimentet. Det handlede om opfattelser af forældres deltagelse og engagement i skole og institutioner, hvorvidt det er befordrende for skolen eller institutionen, og hvordan forældre kan problematisere et barns skolegang gennem deres deltagelse og aktivitet. Konflikten handler om den pædagogstuderendes egen erfaring med og rolle som mor, men det bliver hurtigt til en højlydt konflikt mellem lærer og pædagog. Det ender med, at den pædagogstuderende forlader rummet,

og de lærerstuderende fortsat fortæller om deres oplevelser af situationen. Her er begge undervisere lyttende og spørgende, hvor de forsøger at etablere en konstruktiv dialog om det fremadrettede samarbejde og om at navigere sammen på trods af uenighed, enighed og forskellige forståelser. (Feltnoter, 16.11.2020)

I denne konflikt eksemplificeres det, hvordan de legende samarbejdsprocesser er affektive og rækker ind i deltagernes erfaringsverden, følelser og personlige oplevelser. Hvor de objektmedierede aktiviteter som oftest har været både vilde og stille, men sjældent konfliktuelle, har de kropsligt-performative aktiviteter oftere været balanceringer mellem meget positive samarbejdsoplevelser og konflikter.

Jeg var meget optaget af, at rollespil ville fungere godt – og altså det kropslige, at vi gerne ville have kroppen i spil som mulighed for at få kropslige erfaringer sammen. Men det var faktisk ikke alle, der havde lyst til den del, og det var også utydeligt, hvad man skulle gøre. Her havde vi brug for en lærer, der kom rundt og forklarede. (Lærerstuderende, 2021)

Det kan dermed forstås som en didaktisk udfordring at facilitere kropsligt-performative legende aktiviteter, der på den ene side efterspørges og kan udvikle tværprofessionelle relationer, men samtidig også kan være aktiviteter, de studerende ikke har lyst til at deltage i – eller ikke kan deltage i – og som kan føre til tværgående konflikter. Legende tilgange i uddannelse kan forstås som en privilegeret og eksklusiv praksis, som kan udvikle og ændre personers indstillinger og adfærd. Det adopteres i mange forskellige dele af samfundets arenaer såsom arbejdspladser, sociale netværk, foreninger og uddannelser til at engagere og motivere voksne (Andersen, 2008; Whitton, 2018). Det er derfor betydningsfuldt, at forskning og udvikling omkring legende videregående uddannelse også problematiserer dets begrænsninger og udfordringer samt de strukturelle og institutionelle vilkår og betingelser, der informerer og influerer studerendes deltagelse. Ovenstående eksempel på en konfliktuel situation mellem professionsstuderende viser, at de legende samarbejder som affektive og relationelle rum kan være svære

at balancere mellem uddannelse, faglighed, personlighed, følelser og strukturer. Selvom de studerende overordnet oplever legeeksperimenterne som produktive for at udvikle deres samarbejde, relationer og faglige samspil, må der også rettes opmærksomhed mod både strukturelle og personlige betingelser, magtforhold og forudsætninger for at deltage.

Diskussion og afrunding

Artiklens analyser viser, at legende tilgange kan være faglige og relationelle måder at tilgå hinanden på, til at udforske roller og positioner og lade stemmer blive hørt og komme til. Det tværprofessionelle samarbejde mellem uddannelser medieres af legende tilgange, som muliggør nye grænssekrydsninger, hvor igennem relationer styrkes og dialogiske rum etableres. Som et pædagogisk-didaktisk perspektiv i tværprofessionel uddannelse synes det relevant til at arbejde produktivt og eksperimenterende med de studerendes forskellighed samt ønsker om fælleshed. Det er imidlertid ikke enkelt at tilrettelægge, designe for og deltage i legende samarbejdsformer. Hvor de studerende tydeligt italesætter kollaborative og relationelle potentialer ved at skabe og lege med objekter sammen, er de lige så tydelige, når noget ikke fungerer. I de forskellige gennemførte didaktiske design har særligt kropslige aktiviteter – herunder rollelege – været legende processer, som de studerende har haft problemer med at deltage i. Det kræver derfor professionel dømmekraft at vurdere, hvornår og hvordan det giver mening at anvende legende tilgange. Der er også et behov for kritisk forskning i relationer, strukturer og magtforhold i legende videregående uddannelse, samt for en diskussion af progression i legende tilgange. Nogle legende tilgange (for eksempel aktiviteter inspireret af konstruktionslege) opleves lettere at håndtere og deltage i end andre (for eksempel aktiviteter inspireret af kropslige og performative lege). En mulig tolkning er, at legende aktiviteter, der benytter objekter, materialer og ting lettere kan blive inkluderende læreprocesser

end dem uden. I legende aktiviteter med objekter kan de studerende projicere sig selv ind i noget, hvor det føles mindre sårbart at deltage og ytre sig, hvilket relaterer sig til objektmedieret kommunikation i legende aktiviteter (Roos, 2006).

Når de legende processer er gode, udtrykker de studerende, at de oplever et relationelt og udforskende rum, hvor tværprofessionel deltagelse kan undersøges og gøres på nye måder. De oplever at blive legende - at deltage i leg eller noget der føltes som leg. Det kan forstås som deres interpersonelle og kommunikative etableringer af fælles legeverdener (jf. Bateson, 1972; Fink et al., 1968), hvor de slipper sig selv løs, fordybes i processerne og udforsker relationer, perspektiver og positioner. Det er centralt i de studerende oplevelser, at de tilegner sig kommunikative og kollaborative strategier til at udforske, anvende og reflekterer over deres forskellighed – og deraf egen faglighed og professionsforståelse. De studerendes tværprofessionelle socialisering accelereres gennem legende samarbejdsformer idet de muliggør samarbejde og udtryksformer, hvor de studerende kan interagere og deltage sprogligt, kreativt og symbolsk. Det tegner videre konturerne af en legende relationel pædagogik, der ikke blot påvirker eller omhandler studerendes faglige samarbejde, men også deres relationer til og afhængighed af hinanden. Vi ser i nyere tid en opblomstring af perspektiver på relationel pædagogik i videregående uddannelse, der blandt andet tematiserer mellem-menneskeligt nærvær, social ansvarlighed, forbundethed, omsorg og åbenhed (jf. Anderson et al., 2020; Gravett et al., 2021; Nørgård et al., 2020). Det er forbundet med et såkaldt "University of We", der betoner mellem-menneskelige forbindelser og gensidig afhængighed, som noget, der

skabes mellem uddannelser, undervisere og studerende (Nørgård et al., 2020). Denne artikels undersøgelser af legende tværprofessionel uddannelse udfolder, at de studerende i legende samarbejdsformer udvikler et både kommunikativt, socialt og affektivt rum, som kan befordre samarbejde på tværs af forskelle – såsom professionsrettede, faglige og uddannelsesmæssige – selvom det også kan være svært og konfliktuelt. Her vil videre kritisk forskning omkring sociale og strukturelle vilkår, betingelser, privilegier og magtrelationer forbundet med legende tværprofessionel uddannelse og legende videregående uddannelse være vigtige perspektiver for fortsat udvikling af forskning og praksis.

Referencer

- Aagerup, L. C., Hansen, S. J., Willaa*, K. C. W., Nissen, A., Pedersen, L., Viskum, U., ... Thomsen, D. G. (2015). *Børn og unge på tværs*. Metro-pol, København: Professionshøjskolen Metro-pol.
- Addo, A., & Castle, E. (2015). A Cross-Institutional Ethnographic Project: Mapping Play in Intercultural Communities. *Higher Education Studies*, 5(1).
<https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p1>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Andersen, N. Å. (2008). *Legende magt*. Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, V., Rabello, R. C. C., & Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z., & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79, 1–19.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arnab, S., Clarke, S., & Morini, L. (2019). Co-Creativity through Play and Game Design Thinking. *Electronic Journal of E-Learning*, 17(3), 184–198. <https://doi.org/10.34190/JEL.17.3.002>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Bal-lantine Books.
- Bogers, M., & Sproedt, H. (2012). Playful Collaboration (or Not): Using a Game to Grasp the Social Dynamics of Open Innovation in Innovation and Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 23(2), 75–97.
<https://doi.org/10.1080/08975930.2012.718702>
- Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, (11) 4, 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, *Journal of the Learning Sciences*, 2:2, 141-178.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Choi, J. H.-J., Payne, A., Hart, P., & Brown, A. (2018). Creative Risk-Taking: Developing Strategies for First Year University Students in the Creative Industries. *International Journal of Art & Design Education*, 38(1), 73–89.
<https://doi.org/10.1111/jade.12169>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 5(9).
<https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. *Journal of interprofessional care*, 19 Suppl 1, 8–20.
<https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*,

- vol. 32, no. 1, pp. 5–8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dossick, C.S. & Neff, G. (2011). Messy talk and clean technology: communication, problem-solving and collaboration using Building Information Modelling, *Engineering Project Organization Journal*, 1:2, 83-93.
<https://doi.org/10.1080/21573727.2011.569929>
- Dysthe, O. (2005): *Ord på nye spor - indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Aarhus, Forlag Klim.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: what we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 33-39.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Ejrnæs, M., & Leth Svendsen, I. (2021). *Tværfaglighed i Socialt Arbejde*. Samfundslitteratur. Temaer og tilgange i Socialt Arbejde.
- Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). *Experimental collaborations: Ethnography throughout fieldwork devices*. Berghahn Books.
- Fink, E., Saine, U., & Saine, T. (1968). *The Oasis of Happiness: Toward an Ontology of Play*. Yale French Studies, 41, 19–30.
<https://doi.org/10.2307/2929663>
- Garnweidner-Holme L, Almendingen K. (2022). Is Interprofessional Learning Only Meant for Professions Within Healthcare? - A Qualitative Analysis of Associations with the Term Interprofessional Collaborative Learning Among Professional Students. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 2022;15:1945-1954.
<https://doi.org/10.2147/JMDH.S376074>
- Gravett, K., Taylor, C. A., & Fairchild, N. (2021). Pedagogies of mattering: re-conceptualising relational pedagogies in higher education, *Teaching in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989580>
- Haugland, Mildrid, Sissel J. Brenna & Mette M. Aanes (2019): Interprofessional education as a contributor to professional and interprofessional identities, *Journal of Interprofessional Care*.
<https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1693354>
- Holflod, K. (2023). Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen. In Knudsen H., Kristensen, J-E., & Bundgaard, J. (red.) *Leg på Spil - i pædagogik og uddannelse*, Akademisk Forlag: København.
- Holflod, K. (2022a). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review, *Journal of Further and Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142101>
- Holflod, K. (2022b). Voices of Playful Learning, *The Journal of Play in Adulthood* 4(1), 72-91.
<https://doi.org/10.5920/jpa.1007>
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens. A study of play element in culture*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- James, A. (2019). Making a case for the playful university. In A. James & C. Nerantzi (red.), *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.
- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2021). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 198-219.
<https://doi.org/10.1177/14740222211050862>
- Jørgensen, H.H., Schrøder, V., & Skovbjerg, H.M. (2022): Playful Learning, Space and Materiality: An Integrative Literature Review, *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021443>
- Kirkegaard, P. O. (2016). Refleksion i professionsuddannelser. *CEPRA-sriben*, (20), 80-87.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.199>

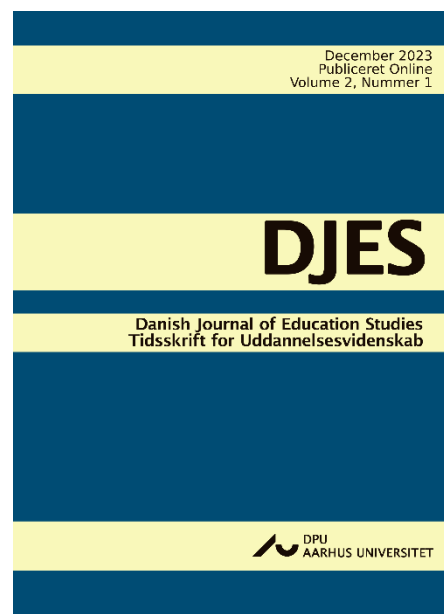
- Krogh, P.G., Markussen, T., Bang, A.L. (2015). Ways of Drifting—Five Methods of Experimentation in Research Through Design. In: Chakrabarti, A. (red.) *ICoRD'15 – Research into Design Across Boundaries Volume 1. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 34. Springer, New Delhi.
https://doi.org/10.1007/978-81-322-2232-3_4
- Majgaard, M. (2010). Robotteknologi og leg som arena for tværfagligt samarbejde—Studerende på tværs af professionsuddannelser designer teknologiske lege-, lærings- og rehabiliteringskoncepter. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36166>
- Masek, L., & Stenros, J. (2021). The Meaning of Playfulness: A Review of the Contemporary Definitions of the Concept across Disciplines. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 12(1), 13–37. <https://doi.org/10.7557/23.6361>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97–100.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Nørgård, R. T. (2021). Philosophy for the playful university: towards a theoretical foundation for playful higher education. In S. S. E. Bengtson, S. Robinson, & W. Shumar (red.), *The University becoming: perspectives from philosophy and social theory* (pp. 141-156). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3>
- Nørgård, R. T., Bengtson, S. S. E., & Ess, C. M. (2020). The University of We: Value-Sensitive Design for an Ethical University. *Knowledge Cultures*, 8(1), 48-63.
<https://doi.org/10.22381/KC8120204>
- Nørgård, R. T., & Moseley, A. (2021). The playful academic, *The Journal of Play in Adulthood* 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.5920/jpa.954>
- Nørgård, R.T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6, 272 – 282.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Oandasan I., & Reeves S. (2005). Key elements for interprofessional education. Part 1: the learner, the educator and the learning context. *Journal of Interprofessional Care*. doi: 10.1080/13561820500083550. PMID: 16096143.
- Pánek, J., Pászto, V., & Perkins, C. (2018). Flying a kite: Playful mapping in a multi-disciplinary field-course. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 317–336.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463975>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36, 35161,
<https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Rasmussen, B. M. (2017). “Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning”. I H. H. Hjermitsev, T. R. S. Albrechtsen, & B. Morthorst Rasmussen (eds.), *Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (81-119). Djøf Forlag.
- Reeves S., Tassone M., Parker K., Wagner SJ., & Simmons B. (2012). Interprofessional education: an overview of key developments in the past three decades. *Work*. 2012;41(3):233-45. doi: 10.3233/WOR-2012-1298. PMID: 22398491.
- Roberts, L. D., Davis, M. C., Radley-Crabb, H. G., & Broughton, M. (2018). Perceived relevance mediates the relationship between professional identity and attitudes towards interprofessional education in first-year university students. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 33–40.
<https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1366896>
- Roos, J. (2006). *Thinking from within: a hands-on strategy practice*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230597419>
- Sauzet, S. (2018). Tværprofessionalisme som forandringsform i professionshøjskolen. *Tidsskrift*

- for *Arbejdsliv*, 18(4), 75–91.
<https://doi.org/10.7146/tfa.v18i4.110825>
- Sauzet, S. (2022). Et tværprofessionelt ansvar? – Det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen i uddannelsesbekendtgørelsestekster. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 6(1), 14.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132318>
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Lægekvaliteter: Udvikling af et begreb om det lægende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24).
<https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Smith, S. (2019). Exploration: Play in Practice—Innovation Through Play in the Postgraduate Curriculum. In: James, A., Nerantzi, C. (eds) *The Power of Play in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95780-7_6
- Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617.
<https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- Sweeney, C., O’Sullivan, E., & McCarthy, M. (2015). Keeping It Real: Exploring an Interdisciplinary Breaking Bad News Role-Play as an Integrative Learning Opportunity. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 14–32. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i2.13262>
- Villadsen, A., Allain, L., Bell, L., & Hingley-Jones, H. (2012). The Use of Role-Play and Drama in Interprofessional Education: An Evaluation of a Workshop with Students of Social Work, Midwifery, Early Years and Medicine. *Social Work Education*, 31(1), 75–89.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2010.547186>
- Wang, F., Hannafin, M.J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D* 53, 5–23 (2005).
<https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- WHO, World Health Organization (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Geneva, Switzerland: World Health Organization Press.

English abstract

This article examines and discusses playful collaboration in interprofessional education and the opportunities, challenges, and implications of developing and practising interprofessional education with playful pedagogy and didactics. The article is methodologically informed by design-based research with empirical material based on students' reflection texts, interviews with educators, and observations from playful pedagogical and teacher education interventions. The article unfolds two analytical themes: 1) communicative strategies and handling of differences and 2) collaborative opportunities and limitations in exploring relationality and diversity. The analyses show that students in playful and interprofessional collaboration between education programs

experience developing communicative strategies, present and relational forms of participation, and creating perspectives to explore and understand each other's differences. The analyses also demonstrate that it is didactically meaningful when the point of interprofessional education is to prepare for a practice characterised by professional and disciplinary diversity and complexity. Finally, the analyses show that collaboration is not without challenges when preconceptions and stereotypes come into play. In conclusion, the article discusses opportunities and implications for playful interprofessional educational forms contextualised within a relational pedagogy.



Fagfællebedømt artikel

”Jeg tror, at alle føler en eller anden form for stress” Er universitetsstuderendes oplevelser med stress en indikation på mistrivsel?

Videnskabelig assistent Anna Skov Jensen, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

DJES volume 2 nr. 1 (tidligere publiceret online d. 15. september 2023)

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

”Jeg tror, at alle føler en eller anden form for stress”

Er universitetsstuderendes oplevelser med stress en indikation på mistrivsel?

Anna Skov Jensen.⁹

Abstract

De senere år har flere universiteters studiemiljørappporter peget på udbredt stress blandt studerende. Det er imidlertid uklart, hvad det betyder, at universitetsstuderende oplever stress i forbindelse med studiet. Denne artikel undersøger, hvad der karakteriserer universitetsstuderendes oplevelser med stress. Med empirisk afsæt i 12 individuelle interviews belyser artiklen forskelle, ligheder og nuancer i de studerendes oplevelser med stress gennem en tematisk analyse. Oplevelser med stress knytter sig til forskellige krav og forventninger i de studerendes hverdag, der både er direkte og indirekte forbundet til uddannelsens betingelser. Udsagn om at være stresset har mange potentielle betydninger (blandt andet travlhed, sygdom og eksamensnervøsitet), og kan i nogle studiekulturer opleves som en sproglig norm. Studerendes udsagn om oplevet stress må derfor fortolkes i deres kontekst, og kan ikke nødvendigvis fortolkes som udtryk for mistrivsel på studiet. Artiklen diskuterer på denne baggrund mulighederne for og de potentielle konsekvenser af ”stress” som mistrivselssindikator i studiemiljøundersøgelser.

Nøgleord:

Studiessress; stress; trivsel; evaluering; universiteter

Indledning

”Stress” er blevet en fast integreret mistrivselssindikator i flere universiteters evalueringer af studiemiljøet. Flere studiemiljøundersøgelseres resultater tyder på, at en stor andel af studerende oplever stress i hverdagen – også før covidrestriktionerne. På Aarhus Universitet (AU) fandt 20% af de studerende, der besvarede universitetets studiemiljøundersøgelse, således, at de ”næsten altid” eller ”ofte” oplevede stærke stress-symptomer i hverdagen (AU, 2017). På Syddansk Universitet (SDU) var det tilsvarende tal 23% (SDU, 2019), og på Københavns Universitet (KU) rapporterede 48,2% af respondenterne, at de oplevede fysiske stress-symptomer i dagligdagen (KU, 2019). I forlængelse af resultaterne har flere universiteter formuleret handleplaner, der inkluderer tiltag til forebyggelse og håndtering af stress blandt de

studerende, som for eksempel tilbud om værktøjer til at håndtere stress som meditation og mindfulness (AU, 2022; DTU, 2018; KU, 2020).

Studiemiljøundersøgelseernes data er baseret på spørgeskemaer, der undersøger stress gennem studerendes selvrapportering af, hvor ofte de oplever stress. Mens dataene tyder på, at mange studerende oplever stress i hverdagen, er det imidlertid ikke entydigt, hvordan disse data skal fortolkes. At anvende spørgsmål om stress som indikator for studietrivsel lægger op til at tolke oplevet stress som udtryk for mistrivsel på studiet. Med afsæt i Pikes (1967) skelnen mellem etic og emic kan data imidlertid fortolkes både inden for og uden for det sproglige og kulturelle system, der undersøges. Afsættet for denne artikel er således, at en fortolkning af studiemiljøundersøgelseernes data må funderes i en undersøgelse af de

⁹ **Kontakt:** Anna Skov Jensen, asj@edu.au.dk, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

oplevelser, de studerende selv forbinder med "stress". Derfor undersøger denne artikel universitetsstuderendes oplevelser med stress fra de studerendes eget perspektiv.

Denne artikels formål er at bidrage med viden om, hvorvidt og hvordan universitetsstuderendes oplevelser med stress bør forstås som udtryk for mistrivsel på studiet. Artiklen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål: *Hvad karakteriserer universitetsstuderendes oplevelser med stress?* Indledningsvist præsenteres teoretiske perspektiver på stress, eksisterende viden om (studie)stress og ungetrivsel, samt hvordan "stress" anvendes som mistrivselssindikator i studiemiljøundersøgelser. Dernæst belyses forskningsspørgsmålet gennem en empirisk undersøgelse af, hvad der karakteriserer de studerendes oplevelser med stress. Først præsenteres de metodologiske refleksioner og dernæst fremlægges hovedpointer fra den tematiske analyse, der belyser ligheder, forskelle og nuancer i de studerendes oplevelser med at blive og være stressede. Afslutningsvist diskuteres universiteternes muligheder for og de potentielle konsekvenser af at anvende spørgsmål om stress som indikator for mistrivsel på studiet.

Baggrund

Hvad er stress?

Stress betegnes måske bedst som et paraplybegreb, der potentielt dækker over mange forskellige tilstande og udfordringer (Fisher, 1994). Stressbegrebet er oprindeligt opstået inden for en biologisk/medicinsk kontekst (Cooper & Dewe, 2008). Her kan stress defineres som en fysiologisk respons på udefrakommende stimuli, hvor en række kropslige processer sætter kroppen i alarmberedskab (Breedlove & Watson, 2013). Én måde at skelne mellem begrebsliggørelser af stress er mellem henholdsvis stressorer, der er eksterne for individet ("at være udsat for stress") og stress som respons, der foregår som individets oplevede respons på stressorer, for eksempel fysiske stresssymptomer (Harkness & Hayden, 2020). I

forståelsen stress som respons kan skelnes mellem kortvarig og længerevarende stress-respons (Breedlove & Watson, 2013). Kortvarig stress opstår "akut i pressede situationer, hvor kroppen sættes i alarmberedskab og gør os klar til at handle", mens langvarig stress opstår "hvis stresspåvirkningen ikke aftager eller forsvinder, hvilket fratager kroppen muligheden for at restituere" (Sundhedsstyrelsen, 2022). Langvarig stressrespons udgør en belastning for kroppen, der fører til udmattelse og øger risikoen for en række fysiske og psykiske helbredsproblemer (Breedlove & Watson, 2013; Sundhedsstyrelsen, 2022).

Stressbegrebet har været defineret forskelligt og undersøgt på forskellige måder inden for discipliner som sociologi, psykologi, antropologi og medicin (Cooper & Dewe, 2008; Lazarus & Folkman, 1984). Psykologiske undersøgelser af stress har, i sammenligning med biologisk/medicinske tilgange, typisk fokuseret på individets *oplevelse* af stress (McNamara, 2000). I en klinisk psykologisk forståelse er "stress" eller "symptomer på stress" relateret til forskellige diagnostiske kategorier som for eksempel PTSD, angst og depression, men udgør ikke i sig selv en psykiatrisk diagnose i de internationale diagnostiske klassifikationssystemer ICD (International Classification of Diseases, WHO) og DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, APA). Flere organisationspsykologiske modeller har, på forskellige måder, taget udgangspunkt i stress som en oplevet tilstand af ubalance mellem krav og ressourcer (Bakker, 2007). En ofte anvendt definition kan findes i Lazarus & Folkman (1984)'s transaktionelle teori om stress, hvor stress defineres som "[...] a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her wellbeing" (s. 19). Denne definition udelukker ikke, at stress også kan komme til udtryk som en fysisk reaktion, men definitionen lægger vægt på stress som *oplevelsen* af ubalance mellem krav og ressourcer.

Stress blandt studerende

I forlængelse af, at "stress" defineres og anvendes forskelligt i forskellige kontekster, er også "studiestress" defineret og undersøgt på forskellige måder. Eksempler på spørgeskemaer, der er anvendt blandt studerende på videregående uddannelser, inkluderer Daily Hassles Questoinnaire (Lyrakos, 2012), Undergraduate Life Stress Scale (Lin & Huang, 2014), Student Stress Inventory-Stress Manifestations Questionnaire (Simonelli-Muñoz et al., 2018), Depression Anxiety Stress Scale (Beiter et al., 2015) og Cohen's Perceived Stress Scale (Denovan, Dagnall, Dhingra, & Grogan, 2019). Andre spørgeskemaer har forsøgt at "måle" studerendes stressniveau gennem direkte spørgsmål om oplevelsen af stress og pres (se for eksempel Haldorsen, Bak, Dissing & Petterson, 2014). Spørgeskemaernes forskellige operationaliseringer af begrebet "studiestress" viser her forskellige antagelser om, hvad begrebet dækker over. En væsentlig distinktion er her, om studiestress betyder, at man er studerende og stresset (af alle mulige årsager) eller om man er stresset, fordi man er studerende. En anden væsentlig distinktion er, hvorvidt studiestress er operationaliseret som oplevede stressorer, oplevet fysisk stressrespons eller som oplevet ubalance mellem krav og ressourcer.

På tværs af forskellige definitioner af studiestress har flere internationale studier undersøgt hvilke faktorer, der korrelerer med stress blandt forskellige grupper af studerende på videregående uddannelser. Disse studier peger blandt andet på, at oplevet studiestress kan hænge sammen med køn og bestemte personlighedstræk (Dyrbye, Thomas, & Shanafelt, 2006; Lin & Huang, 2014; You, Laborde, Dosseville, Salinas, & Allen, 2020) og selvværd (Lyrakos, 2012). I et review af litteraturen om stress på videregående uddannelser peger Robotham (2008) på, at oplevet stress både er relateret til faktorer som er direkte og mere indirekte koblet til livet som studerende. Tidligere studier har for eksempel peget på arbejdsbyrde og deadline(s), eksamener og transitionen til at blive universitetsstuderende, men også på for eksempel økonomiske problemer, der ofte er koblet til at

være studerende på grund af manglende eller begrænset indkomst. Senere studier har peget på lignende faktorer samt andre som frygten for at fejle, udfordringer med at finde bolig, relationelle problematikker og sygdom i familien (Pillay & Ngcobo, 2010). Et longitudinalt studie af førsteårsstuderendes oplevede stress peger endvidere på, at niveauet af oplevet stress ændrer sig over tid i løbet af et semester, idet første og sidste del af semestret opleves som mest stressende (Pitt, Opreescu, Tapia, & Gray, 2018).

(Studie)stress og trivsel blandt danske unge

I en dansk kontekst findes der – så vidt jeg har kunnet finde – stort set ingen studier, der specifikt undersøger stress blandt danske studerende. Der findes imidlertid flere studier, der har undersøgt mistrivsel i relation til forskellige uddannelseskontekster og blandt danske unge mere bredt. Over de senere år ses en generel stigning i andelen af danske unge, der oplever dårligt mentalt helbred, og sammenlignet med andre aldersgrupper er der blandt danske unge en relativt stor andel, der scorer højt på mål for oplevet stress (S. H. Andersen, Ladenburg, & Dyssegaard, 2020; Sundhedsstyrelsen, 2022). I en dansk kontekst har sociologisk forskning særligt fokuseret på strukturelle udviklingstendenser som mulige forståelsesrammer. Empiriske studier har blandt andet peget på oplevelser af høje krav og forventninger til præstation på tværs af forskellige arenaer – herunder i uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i fritidslivet (Katznelson, Pless, Görlich, Graversen, & Sørensen, 2021). Jacobsen & Nørup (2020) har gennem interviews med unge i alderen 18-28 fundet, at de unge oplever et pres for at klare sig godt og et stort individuelt ansvar for at planlægge deres liv på en måde, så de får succes – og at de oplever at fejle, hvis de ikke kan møde disse perfektionsidealer. I lighed hermed har nogle studier argumenteret for, at der er et dobbelt pres på unge i dag, da de forventes at klare sig godt både socialt og fagligt fra en tidlig alder (Görlich, Pless, Katznelson, & Graversen, 2019). Et studie af unge 16-25 år har fundet, at blandt de unge, der

mistrives, er der stor forskel på hvorfor, de mistrives, men at en bredere gruppe end dem, man traditionelt har forstået som "udsatte unge", i dag oplever at være presset i uddannelsessystemet (Katznelson, Görlich, & Pless, 2022; Katznelson et al., 2021). Mere specifikt har undersøgelser blandt universitetsstuderende vist, hvordan de studerende efter en række reformer de senere år oplever risici og høj hastighed som grundlæggende vilkår for at lykkes med deres uddannelse (Sarauw & Madsen, 2017, 2020). Flere studier har desuden peget på, at oplevelsen af pres for at præstere i uddannelsessystemet ikke kun findes på videregående uddannelser, men også på ungdomsuddannelser (Katznelson & Louw, 2018; Mørch, Pultz, & Stroebaek, 2018).

"Stress" som indikator i universiteternes studiemiljøundersøgelser

Universiteternes undersøgelser af de studerendes trivsel kan ses som en del af en generel tendens til udbredelse af kvalitetssikrings- og evalueringsinitiativer inden for den offentlige sektor, herunder det pædagogiske område (P. Ø. Andersen, 2011). Ifølge undervisningsmiljøloven skal uddannelsesinstitutionerne mindst hvert tredje år udarbejde en skriftlig vurdering af blandt andet det psykiske arbejdsmiljø, der skal indeholde en kortlægning af undervisningsmiljøet, en vurdering af undervisningsmiljøproblemer og udarbejdelse af en handlingsplan (Undervisningsministeriet, 2017). Studiemiljøundersøgelserne fungerer her som den systematiske dataindsamling, der ligger til grund for senere vurderinger af det psykiske studiemiljø og handleplaner til at forbedre studiemiljøet. I de senere år er "stress" inddraget som en indikator for undersøgelse af det psykosociale studiemiljø på flere universiteter, herunder i studiemiljøundersøgelser på KU, AU, SDU, DTU, CBS og ITU samt i Danmarks Studiemiljøundersøgelse, der gennemføres af Uddannelses- og Forskningsministeriet. De data, der indsamles om trivsel i studiemiljøundersøgelsen (herunder stress), kan betragtes som relevante for uddannelsesinstitutionerne ud over den

lovpligtige undervisningsmiljøvurdering, da flere universiteter er forpligtede på at sikre trivsel som en del af deres rammekontrakt med Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM, 2022b). Endvidere kan universiteterne have et økonomisk incitament til at understøtte trivsel, da "manglende" trivsel ofte kobles med frafald (EVA, 2019).

Universiteternes studiemiljøundersøgelser udføres som spørgeskemaer, hvor oplevet stress i vidt omfang undersøges som spørgsmål med lukkede svarkategorier. På KU er de studerende blevet spurgt, om de "har oplevet fysiske stress-symptomer som hjertebanken, ondt i maven, nedtrykthed, koncentrationsbesvær, søvnbesvær mv. i forbindelse med [din] uddannelse" med mulighed for at svare ja/nej (KU, 2019). Tilsvarende er de studerende på DTU blevet spurgt: "Hvor ofte har du oplevet stærke stress-symptomer* i forbindelse med dit studie i dagligdagen? (*Stærke stress-symptomer kunne være tilbagetrækkethed, hjertebanken, ondt i maven, muskelspændinger, nedtrykthed, rastløshed, vanskeligheder ved at slappe af, hovedpine, angst, søvnløshed.)" med svarmulighederne ved ikke/altid/ofte/nogle gange/sjældent (DTU, 2021). De senere år har institutionerne fået mulighed for undersøge studerendes oplevelse af studiemiljøet gennem Danmarks Studieundersøgelse, som udarbejdes af Uddannelses- og Forskningsministeriet. I denne undersøgelse spørges de studerende: "Har du oplevet stærke stress-symptomer* i forbindelse med dit studie" henholdsvis "i dagligdagen" og "op til eksamen", hvor "*Stærke stress-symptomer kunne være tilbagetrækkethed, hjertebanken, ondt i maven, muskelspændinger, nedtrykthed, rastløshed, vanskeligheder ved at slappe af, hovedpine, angst, søvnløshed" med svarmulighederne altid/ofte/nogle gange/sjældent/aldrig/ved ikke (UFM, 2022a).

Spørgeskemaernes spørgsmål om stress har således det til fælles, at de alle undersøger stress som selvrapporteret stress-respons, det vil sige som den studerendes oplevelse af symptomer på stress. Det betyder, at den studerendes svar afhænger af (1) hvorvidt den studerende har oplevet disse symptomer, (2) hvorvidt de oplevede

symptomer, for eksempel hovedpine, opleves som et symptom på stress og (3) hvorvidt årsagen til disse symptomer af den studerende selv opleves som studierelateret. Dermed afhænger den studerendes fortolkning af spørgsmålet af de betydninger og oplevelser, den studerende forbinder med ordet stress. Derfor vil jeg i det følgende undersøge universitetsstuderendes oplevelser med stress fra deres eget perspektiv.

Metodologi

Undersøgelsen bygger på individuelle interviews med 12 universitetsstuderende, der blev foretaget i foråret 2021. Interviewene blev foretaget via Zoom på grund af covidrestriktioner. Jeg fandt interviewpersoner gennem et opslag, der beskrev undersøgelsens formål (at undersøge oplevelser med stress blandt studerende) og søgte studerende, der ville dele deres oplevelser med hverdagen som studerende. Opslaget blev delt i Facebookgrupper for universitetsstuderende på forskellige universiteter og studier. Jeg udvalgte interviewpersoner fra forskellige studier, universiteter og studietrin ud fra det rationale, at en heterogen gruppe af studerende, som er indlejret i forskellige studiekulturer, kan give en bredere indsigt i forskelligartede oplevelser med studiestress (Robinson, 2014). Den samlede gruppe af interviewpersoner inkluderede fire mænd og otte kvinder, der var indskrevet som enten bachelor- eller kandidatstuderende på forskellige humanistiske, naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige uddannelser på tværs af fire forskellige universiteter (AU, KU, DTU, SDU). Interviewpersonerne er pseudonymiseret og gengives her og i analysen med fakultet i stedet for deres specifikke studie for at sikre, at interviewpersoner indskrevet på små studier ikke er genkendelige. I denne artikel anvendes citater fra de 10 ud af 12 interviewpersoner, der har givet samtykke til, at deres interviewudsagn må bruges i artiklen.

Som specialestuderende på indsamlingstidspunktet kan jeg betragtes som en insider i undersøgelsesfeltet (Berger, 2015). Dels har denne position

givet mig en privilegeret adgang til andre studerende som interviewpersoner, og dels har det givet mig en forforståelse, der kan have bidraget til en mere dybdegående forståelse for nuancerne i oplevelser med stress i både metodiske valg og analyse. Min forforståelse er imidlertid også præget af mine egne erfaringer som studerende, hvor min hverdag blandt samfundsvidenskabelige studerende på KU kan have gjort mig blind over for bestemte perspektiver og selvfølgeligheder i metodiske og analytiske valg.

Interviewpersonerne blev briefet om undersøgelsens formål (at undersøge oplevelser af pres og stress på studiet) både gennem det opslag, der søgte interviewpersoner, og i starten af interviewet. Interviewguiden var semistruktureret med det formål, at interviewet i overvejende grad skulle styres af interviewpersonernes egne oplevelser med stress (Kvale & Brinkmann, 2014). Interviewguiden tog afsæt i emner, som tidligere undersøgelser har koblet til oplevelsen af studiestress: Hverdagen som studerende, eksamener, transition til universitetet, job og økonomi, karakterer samt fremtidsplaner. Selvom interviewguidens opbygning har haft til formål så vidt muligt at tage udgangspunkt i de studerendes egne perspektiver på, hvad der opleves som stressende, kan interviewguidens temaer altså have skabt en bestemt priming af, hvad interviewpersonerne fandt relevant at beskrive som stressende oplevelser.

Interviewene blev kodet ud fra en reflektiv tematisk kodestrategi (Braun & Clarke, 2006; Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2019). Kodningen foregik efter en eksplorativ strategi, hvor formålet var at kategorisere materialet i temaer, der kunne bidrage til at forstå de betydninger, studerende tilføjede "stress". Kodningen tog udgangspunkt i de steder i interviewmaterialet, hvor studerende selv beskrev noget som stressende. Analysen inkluderer både udsagn, hvor ordet stress er brugt mere eller mindre bevidst til at beskrive oplevelser, der "var stressende" eller oplevelser med at "være stresset", og udsagn, hvor de studerende bevidst reflekterede over ordets semantiske betydning. Kodningen foregik som en iterativ proces, og den

endelige kategorisering skelnede mellem overtemaerne oplevede årsager til stress (hvad der "stressede" eller "var stressende") og oplevede "typer" af stress (fortællinger om at "være

stressedt"; tabel 1). Følgende analyse tager afsæt i disse temaer.

Overtema	Undertemaer
Oplevede årsager til stress	1) Studierelaterede oplevelser med stress Klare krav/forventninger Uklare krav/forventninger Stress som "normaltilstand" 2) Oplevelser med stress som er indirekte/ikke-studierelaterede Livssituation Sociale forventninger Uvis fremtid
Oplevede "typer" af stress	1) Travlhedsstress 2) Sygdomsstress 3) "God stress"

Analyse

Interviewene tydeliggjorde, at der er store forskelle på om, hvordan og hvorfor universitetsstuderende oplever stress i relation til deres studie. Det er således en vigtig pointe, at det langt fra er alle studerende, der oplever stress i hverdagen eller på studiet. Følgende analyse har til formål at vise ligheder, forskelle og nuancer i de studerendes beskrivelser af oplevelser med stress, når de oplever noget som stressende.

Høje krav og uklare forventninger

De studerende oplever på forskellige måder studiets krav og forventninger, og deres muligheder for at håndtere disse krav og forventninger, som stressende. Først og fremmest oplever flere studerende det som stressende med situationer, hvor kravene enten opleves som meget høje, eller hvor

der er mange sideløbende krav og dermed mange bolde i luften samtidigt. Dette kan være i form af svært læsestof, stort pensum eller mange øvelsesopgaver på tværs/inden for bestemte fag, som kræver en stor arbejdsbyrde. For eksempel beskriver Christian (26, naturvidenskabelig bacheloruddannelse), hvordan han blev stresset over et "kæmpe pensum" på et af sine kurser, og ville ønske, at faget var normeret til flere ECTS:

[...] jeg ville ønske der måske var sat 15 point af i stedet for de der 7,5, for jeg kan godt se, at det er nogle smarte ting at lære. Men det betyder også bare, at jeg, at et af kurserne, der tror jeg, jeg brugte 45 timer på det kursus om ugen på sådan 7,5 [ECTS]... altså 40 til 45 timer. [...] Det var bare, det var super stressende, det var det altså. Og det var mest fordi der var det her kæmpe pensum, og der hele tiden var en ny opgave man skulle aflevere, og ja. Så hvis ikke man ligesom virkelig fulgte med, så faldt man bare bagud.

Det er således et gennemgående træk ved de studerendes fortællinger, at de oplever det som nødvendigt at "sortere" eller prioritere i de krav, underviserne stiller til den "ideelle" studiepraksis, fordi det ellers skaber et højt arbejdspress. Flere af de studerende prioriterer i disse krav ved at gøre det, de opfatter som "nødvendigt" i løbet af semestret, og først prioritere studiearbejdet (frem for eksempel studiejob) op til eksamen.

Også situationer med uklare krav og forventninger beskrives som stressende. Disse situationer er karakteriseret ved, at det er vanskeligt for de studerende at afkode hvad, der forventes af dem, og dermed ved oplevelsen af uvished. Et undertema er her overgangen til at blive studerende, hvor uvisheden handler om at være ny, og hvor det beskrives som en særlig opgave at "lære" at blive studerende – herunder hvordan man lærer at prioritere i undervisningsinstitutionens krav til den "ideelle" studiepraksis. Et andet undertema er en "generel" uvished og oplevet uforudsigelighed om krav, som også beskrives af erfarne studerende – og derfor ikke handler om at være ny studerende. Således fortæller også studerende med flere års studieerfaring, hvordan det kan være stressende, at de ikke kan gennemskue, hvornår de har læst "godt nok" til at være forberedt til undervisning, eller hvad de forventes at kunne til eksamen. Dette tilskrives forskellige årsager, som for eksempel at der er forskel på fag, undervisere og eksaminators forventninger, der ikke altid opleves som forudsigelige. For nogle studerende tilskrives de stressende oplevelser imidlertid også en grundlæggende usikkerhed om egne evner. For eksempel beskriver Stine (28, samfundsvidenskabelig kandidatuddannelse), at hun især bliver stresset op til individuelle eksamener, fordi hun bliver i tvivl om, hvorvidt hun "overhovedet har kompetencerne til at lave denne her eksamen". I forlængelse heraf kobler Diana (22, humanistisk bacheloruddannelse) især oplevelsen af stress til, at hun stiller høje krav til sig selv:

Jeg tror jeg ville have det meget lettere, hvis jeg kunne give slip på de her ting og de her grublerier, altså. For så kunne jeg jo bare lade være med at læse det hele, og

så kunne man have det frit og ikke tænke så meget over det. Det er den mentalitet med, at man gerne vil gøre det godt, og at man gerne vil leve op til noget, der gør det svært at være studerende.

De studerende beskriver altså stress som en respons på forskellige oplevelser med og måder at håndtere krav på deres studie, hvor situationer karakteriseret ved både høje, mange og uklare krav og forventninger kan være stressende.

Stress som "forventet normal"?

Ud over beskrivelser af stress som en respons på specifikke, studierelaterede oplevelser, beskriver flere studerende også travlhed og stress som en slags forventet "normaltilstand" studerende imellem. Flere af interviewpersonerne fortæller om en studiekultur, hvor der er en "generel" følelse af at have travlt og ikke at have tid til at fordybe sig. For eksempel oplever Frederik (28, humanistisk kandidatuddannelse) stress blandt studerende som resultat af, at travlhed er et vilkår:

[...] grundlæggende så tror jeg, det er en følelse af at vi har travlt, det er en følelse af at store fag er blevet mindre, og så skal man kunne mere på kortere tid og vi skal jo igennem på normeret tid og alle sådan nogen ting... Jeg tænker at, også inden for humaniora bliver jobbene måske færre, og man er måske ikke lige så kvalificeret [...]

Mens nogle således oplever betingelserne for at være studerende som nogle grundvilkår, der let kan føre til stress, oplever andre i højere grad stress blandt studerende som en sproglig virkelighed mellem dem. For eksempel beskriver Emma (21, naturvidenskabelig bacheloruddannelse), hvordan samtalen om stress fylder blandt hende og hendes medstuderende, og hvordan hun oplever en forventning om at være skulle være stresset:

Jeg følte mig helt klart udenfor i den samtale [om stress] som jeg synes fyldte HELT VILDT meget. Og så kunne jeg også nogle gange fange mig selv i at sige sådan, 'åh ja jeg er også lidt stresset over det der og det der', og så tænke sådan, altså det er jeg egentlig ikke. Men nu siger jeg det bare, fordi at det er sådan, det man gør.

I lighed hermed oplever Jens (29, naturvidenskabelig kandidatuddannelse), at nogle studerende overdriber antallet af timer, de fortæller, de studerer:

Jeg tror, der er rigtig mange, der overdriber det, fordi det tror de, man skal. Fordi de føler, at hvis man ikke siger at, jamen jeg læser da 40 timer om ugen, jamen så lyder det jo som om man er doven. Og det er jo ikke fedt, det er jo ikke ligesom at være i folkeskolen, hvor det kunne være fedt at være ham den dovne, vel.

Blandt nogle studerende kan udsagn om at være stresset altså opleves som en sproglig norm, der adskiller sig fra den kropsligt oplevede virkelighed. Samtidigt kan udsagn om, at man er stresset, i nogle tilfælde ses som mere eller mindre bevidste sproglige handlinger, der kan være med til at definere en bestemt selvforståelse eller social position, der giver adgang til samtalen og fællesskabet. Mens nogle studerende oplever stress som "forventet normaltilstand" i den forstand, at vilkårene for studerende uundgåeligt fører til travlhed, oplever andre det som en forventet sproglig normaltilstand i måden at beskrive sig selv som studerende, der i nogle studiekulturer karakteriserer gode eller "rigtige" studerende.

Livssituation, sociale forventninger og en uvis fremtid

Flere af de studerendes oplevelser med stress knytter sig til betingelser, der ikke alene handler om deres studie. Oplevelser med stress knytter sig også til at skulle leve op til en række forpligtelser uden for studiet som job, familie, venner, og fritidsbeskæftigelser. Mange af de studerende er i starten eller midten af tyverne og dermed et særligt sted i deres livsbane, hvor usikker økonomi og en usikker boligsituation for størstedelen kan betragtes som et vilkår. Frederik (28, humanistisk kandidatuddannelse) beskriver, hvordan denne livssituation – måske særligt på grund af summen af det hele – kan opleves som særligt stressende:

Jeg tror, at alle [studerende] føler en eller anden form for stress, det kan være over rigtig mange forskellige ting. Men bare det med at der er et studie, der hele tiden skal passes, og der er jo også hele tiden en husleje der

skal betales, og for rigtig mange mennesker er det jo en mega faktor, ikke? Og bare det at du så samtidigt skal have et studierelevant job, og så i øvrigt at du skal være i dine tyvere og prøve at finde ud af dit liv, og finde en kæreste og sådan noget... Jeg tænker bare, at der er virkelig, virkelig mange ting, man kan være stresset over.

Mens de studerende har forskellige livssituationer og hverdage, beskriver flere af dem oplevelser med stress, som ikke relaterer sig direkte til betingelserne på uddannelsen, men alligevel knytter sig indirekte sammen med, at de er studerende. Nogle af de studerende beskriver oplevelser med stress, som kan relateres til normer for et særligt ungdomsliv. Mette (27, naturvidenskabelig kandidatuddannelse) fortæller for eksempel, at det er stressende at skulle være "unik" og bo i København, hvor man helst skal "gå til vandyoga" og "ikke må være leverpostej" – og at dette er meget at overkomme samtidigt med, at man skal overkomme studiet. Andre fortæller om stress som reaktion på oplevet uvished om fremtiden. For eksempel beskriver Emma (22, naturvidenskabelig bachelorstuderende), at det stressende ved at være under uddannelse er, at "man ved jo ikke hvor man ender henne, og man ved ikke om man ender nogen steder". Flere af de studerende oplever deres fremtidige jobmuligheder som afhængige af, at de får erfaringer på CV'et ud over studiet – for eksempel frivilligt arbejde, praktik og studiejob(s). Studiet er ikke i sig selv nok, fordi der er en grundlæggende bevidsthed om konkurrence om jobbene, hvor det gælder om at være bedst kvalificeret. Emma fortæller i den forbindelse, at hun blandt sine medstuderende oplever, at "der aldrig er nogen, der snakker i nutid". Hun oplever således en generel stærk orientering mod fremtiden, hvilket hun ser som en af de mulige årsager til stress: At man hele tiden tænker frem mod næste eksamen, næste semester eller næste studiejob.

Studerendes oplevelser med stress skal altså ses i lyset af, at de i deres hverdag skal navigere i en række betingelser både på og uden for studiet, som ikke nødvendigvis kan skilles ad: For det første fordi det at være studerende typisk betyder en bestemt livssituation med en række betingelser, man kan "være stresset over" (for

eksempel økonomi, bolig, normer for et særligt ungdomsliv, uvished om fremtiden samt oplevede forventninger til at kvalificere sig til fremtidigt job). For det andet fordi de oplever, at stress forårsages af summen af de forskellige betingelser i deres hverdag.

Travlhedsstress, sygdomsstress og "god stress"

Ovenstående viser, hvordan en række betingelser både på og uden for studiet opleves som årsager til stress. Disse oplevelser er tæt forbundet til de studerendes fortællinger om at "være stresset", der tydeliggør, at de studerende knytter en række forskellige semantiske betydninger til "stress" i forståelsen stress som respons. For eksempel fortæller Diana (22, humanistisk bacheloruddannelse) hvordan det at være stresset både kan betyde at være travl og at være syg:

Jeg har netop lige haft denne her diskussion, eller samtale med min kæreste om hvornår, hvornår siger man det bare, jeg er lidt stresset eller sådan, ikke, jeg har lidt meget at se til, hvornår er det den betydning, og hvornår bliver man sådan, får man det fysisk dårligt, eller kan man ikke koncentrere sig...? Hvornår er det stress, og hvornår får man så den der sygemelding, ikke? For jeg har ikke været sygemeldt i min periode som studerende. Men jeg har bare haft perioder hvor jeg har været meget ked af det, synes jeg. Og haft svært ved at få... få tingene til at gå op. så jeg har i hvert fald følt at... følt mig presset, ja. Og følt at jeg skulle nå rigtig meget.

Ud over oplevelsen af travlhed og sygdom bruges "stress" også til at beskrive andre tilstande, der ikke kan betegnes som belastningsreaktioner. At "være stresset" kan også være udtryk for eksamensnervøsitet, der beskrives som en kropslig tilstand, der er funktionel og nødvendig for at kunne præstere til eksamen. Det er for eksempel tilfældet for Jens, der beskriver sin oplevelse af uro de sidste dage før en eksamen som "den gode stress": "Det er den mængde stress, man skal have for at, også for lige at motivere sig de sidste par dage".

Beskrivelser af at "være stresset" anvendes således bredt af flere af de studerende til at beskrive flere forskelligt oplevede tilstande som travlhed,

sygdom og eksamensnervøsitet. Andre studerende forstår imidlertid noget meget specifikt og entydigt ved at "være stresset". For eksempel skelner Kristina (26, samfundsvidenskabelig kandidatuddannelse) mellem angst, stress og travlhed:

Jamen i den eksamensperiode i andet semester [...] altså det var måske mere angst end det var stress, men der var da helt sikkert noget stress indblandet i, at jeg gerne ville klare det godt. Og jeg var bange for at jeg ikke kunne sove fordi jeg gerne ville klare det godt. Øh og jeg har da også måske... Sidste semester på kandidaten tror jeg da også, jeg havde, altså... perioder, hvor jeg følte, at det var meget. Men jeg var aldrig stresset, eller sådan.

Der er således forskel på de semantiske betydninger, studerende tillægger "stress", når de beskriver "at være stresset".

Opsummering: Hvad karakteriserer universitetsstuderendes oplevelser med stress?

De studerendes fortællinger om at være stresset viser, at nogle studerende bruger "stress" til at beskrive en specifik tilstand, som er separat fra for eksempel angst eller travlhed, mens andre i højere grad bruger ordet som en slags paraplybegreb. På tværs af studerende kan det "at være stresset" dække over forskellige oplevelser af blandt andet at føle sig travl, syg og eller nervøs op til eksamen. Nogle studerende beskriver travlhed blandt studerende som en kropsligt erfaret "normaltilstand", mens andre oplever at udsagn om at være stresset er udtryk for en sproglig norm, der i bestemte studiekulturer karakteriserer de "gode" eller "rigtige" studerende.

De studerendes fortællinger om, hvad der stresser dem, knytter sig både direkte og indirekte til deres praksis som studerende. Det kan opleves som stressende, når krav og forventninger på studiet til for eksempel undervisningssessioner og eksamen er meget høje eller uklare, fordi det kan føre til store arbejdsbyrder eller uvished. Studerendes oplevede årsager til stress er imidlertid andet og mere end de krav og forventninger, de møder på

uddannelsesinstitutionen. Hverdagsoplevelser med, og overvejelser om, usikker økonomi, bolig-situation, studiejob, uvished om fremtiden, normer for et bestemt ungdomsliv og sociale forventninger fra familie og venner kan også opleves som stressende. Nogle af disse oplevelser kan ses som udtryk for at være et bestemt sted i sin livsbane og/eller være en del af en bestemt generation. Andre kan ses som mere direkte forårsaget af at være studerende frem for at være i arbejde, for eksempel oplevelsen af usikker økonomi, eller oplevelsen af at skulle have et bestemt studiejob som en nødvendighed for senere jobmuligheder. Flere af de studerende beskriver den samlede sum af disse krav og forventninger i hverdagen som det, der stresser dem. Studerendes forbinder således "stress" med mange forskellige oplevelser, og oplevede årsager kan ikke tydeligt adskilles i studie-relaterede og ikke-studierelaterede betingelser. "Stress" bliver således en slags tom betegnelse, der potentielt dækker over mange forskellige oplevelser blandt studerende, og studerendes udsagn om at opleve stress må fortolkes inden for deres sociale og sproglige kontekst.

Diskussion

At "stress" kan have mange potentielle betydninger, får konsekvenser for de evalueringer af studiemiljøer, hvori studerendes oplevelser med stress undersøges via spørgeskemaspørgsmål med lukkede svarkategorier og spørgsmålsformuleringer, der afhænger af de studerendes fortolkninger af "stress". I det følgende diskuteres implikationerne af de analytiske fund for evalueringer af studiemiljøet fra to perspektiver: Et perspektiv på studiemiljøundersøgelser som anvendelsesorienterede evalueringer, og et perspektiv på studiemiljøundersøgelser som praksisser med konstitutive effekter.

Udfordringer ved "stress" som mistrivselsindikator

I et anvendelsesorienteret evalueringsperspektiv kan studiemiljøundersøgelser betragtes som en

metode til systematisk indsamling af data, på baggrund af hvilken universitetet foretager en vurdering af studiemiljøet (M. Andersen, Wahlgren, & Wandall, 2021). Anvendelsen af spørgeskemaer som undersøgelsesmetode indebærer her den antagelse, at der eksisterer en virkelighed uafhængigt af undersøgelsesmetoden. Spørgsmålene om stress har til formål at afdække denne virkelighed ved at registrere om og i hvor høj grad, studerende oplever at være stressede "i forbindelse med studiet". Denne artikels analyse tydeliggør, at de studerende vil tolke disse spørgsmål forskelligt, idet de både tillægger "stress" mange forskellige betydninger og fordi oplevelser med stress ikke entydigt kan afgrænses til enten at være eller ikke at være "i forbindelse med studiet". Samtidigt bruger nogle studerende "stress" bredt som paraplybegreb, mens andre anvender det i en mere smal forstand. Dermed bør resultaterne af studiemiljøundersøgelserne ikke tolkes entydigt.

At spørgeskemaspørgsmålene om stress ikke kan tolkes entydigt får betydning for deres validitet som indikatorer for studietrivsel. Hvis indikatorers målingsvaliditet defineres ved, at de meningsfuldt indfanger det koncept, de skal afdække (Adcock & Collier, 2001), er der imidlertid flere årsager til, at det er vanskeligt at vurdere spørgsmålenes målingsvaliditet. Det er således uklart, præcist hvad det er for et fænomen, spørgsmålene om stress skal fungere som indikator for: Hvis stress er indikator for mistrivsel, hvordan defineres i så fald den mistrivsel, studiemiljøundersøgelserne skal undersøge? Denne pointe står i forlængelse af, at "trivsel" også i universiteternes rammekontrakter med Uddannelses- og Forskningsministeriet kan betegnes som et uklart defineret begreb (Philipsen, 2022).

Tidligere undersøgelser peger på, at nogle unge oplever at være pressede og at skulle gennem uddannelsessystemet med høj hastighed (Katznelson et al., 2022; Katznelson et al., 2021; Sarauw & Madsen, 2020). Disse pointer understøtter, at det kan være relevant for universiteterne at forholde sig til oplevelsen af hastighed og præstationspres, hvis universiteterne skal undersøge, om studerende trives på uddannelsen. Spørgsmålet er

imidlertid, om og hvordan oplevelser med stress meningsfuldt kan fungere som indikator for disse aspekter af studiemiljøet – og om det disse udfordringer, universiteterne ønsker at undersøge, når de undersøger studietrivsel.

Konstitutive virkninger af "stress" som mistrivselsindikator?

Studiemiljøundersøgelserne kan, ud over at betragtes som redskaber til systematisk dataindsamling, også betragtes som organisatoriske redskaber med en række konstitutive virkninger gennem deres måder at etablere bestemte virkeligheder (Dahler-Larsen, 2022). Selve inddragelsen af stress som en mistrivselsindikator er således med til at etablere en virkelighed, hvor stress blandt studerende kategoriseres som et trivselsproblem, der skal håndteres af uddannelsesinstitutionen. Når stress undersøges som et paraplybegreb med mange potentielle betydninger, ansvarliggøres uddannelsesinstitutionerne potentielt for mange forskellige oplevelser og tilstande blandt de studerende. Det, der i studiemiljørapporterne vil fremstå som oplevet stress, dækker således potentielt også oplevelser af travlhed, som ikke nødvendigvis skyldes betingelserne på studiet; oplevelser af uvished, der er en uundgåelig del af læreprocesser og/eller midlertidige kropslige tilstand af stress, der kan betragtes som "almindelig" nervøsitet forud for eksamen. Denne artikels empiri viser, at nogle studerende oplever fysiske symptomer på sygdom i perioder med et højt arbejdspress, og at det derfor kan være relevant for universiteternes at undersøge oplevelser af arbejdspress som et aspekt af studietrivsel. Nuværende evalueringsskemaer har imidlertid potentiale til at ansvarliggøre universiteterne for en række oplevede symptomer, som ikke nødvendigvis skabes af eller bedst løses inden for uddannelsesinstitutionernes rammer.

Konklusion

Flere studiemiljøundersøgelser viser, at en stor andel af universitetsstuderende oplever stresssymptomer i forbindelse med deres studie. Spørgsmålene om oplevet stress er inkluderet i studiemiljøundersøgelserne som en indikator for studerendes mistrivsel, men artiklens analyse viser, at disse fund ikke bør fortolkes entydigt som udtryk for mistrivsel. Udsagn om at være stresset kan betyde både oplevelsen af travlhed, oplevelsen af at være syg og oplevelsen af "god stress" før eksamen. Nogle studerende oplever travlhed som en slags normaltilstand blandt studerende, og studiet kan opleves som stressende, når der stilles mange eller høje krav, eller når det er usikkert, hvornår noget er "godt nok". De studerende har imidlertid også række oplevelser med stress, som ikke er direkte knyttet til krav og forventninger fra uddannelsesinstitutionen. Dette gælder blandt andet oplevelsen af en usikker økonomi og bolig-situation, studiejob, sociale forventninger fra venner og familie, normer for et særligt ungdomsliv, oplevelsen af en uvis fremtid og uvished om, hvad der kræves ud over studiet for at få (det rigtige) job efter studiet. Disse krav og forventninger er på forskellige måder sammenfiltrede i livet som studerende, og for flere er det den samlede mængde af krav og forventninger i hverdagen, der opleves som stressende. Nogle studerende beskriver desuden, hvordan det at være stresset kan ses som en sproglig norm, der karakteriserer den "gode" eller "rigtige" studerende. Samlet betyder det, at oplevelser med stress ikke nødvendigvis er udtryk for mistrivsel, og at oplevelser med stress ikke nødvendigvis er entydigt forårsaget af betingelser på eller uden for studiet. Dette har konsekvenser for studiemiljøundersøgelser, der anvender spørgeskemaspørgsmål om oplevet stress som mistrivselsindikator, idet oplevet stress ikke nødvendigvis kan fortolkes som udtryk for mistrivsel på studiet.

Referencer

- Adcock, R., & Collier, D. (2001). Measurement Validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research. *American Political Science Review*, 95(3), 529-546. doi:10.1017/S0003055401003100
- Andersen, M., Wahlgren, B., & Wandall, J. (2021). *Evaluering af læring, undervisning og uddannelse* (2 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2011). *Pædagogikken i evaluerings-samfundet*: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, S. H., Ladenburg, J., & Dyssegaard, P. S. (2020). *Danskernes mentale sundhed - udvikling, baggrund og konsekvenser*. Retrieved from <https://rockwoolfonden.dk/udgivelser/danskernes-mentale-sundhed/>
- AU. (2017). *Studiemiljø 2017. Undersøgelse af studiemiljøet ved Aarhus Universitet*. Retrieved from http://studerende.au.dk/fileadmin/www.au.dk/studmiljo/2017_-_ny/SMU2017._Rapport_nr._1._Hovedrapport_for_Aarhus_Universitet__endelig_.pdf
- AU. (2022). Opfølgningen på Studiemiljøundersøgelsen 2020 er i gang. Retrieved from <https://studerende.au.dk/studieundersogelse/studiemiljo2020>
- Bakker, A. B. D., Evangelia. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. doi:10.1108/02683940710733115
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. doi:10.1016/j.jad.2014.10.054
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. doi:10.1177/1468794112468475
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843-860). Singapore: Springer Nature.
- Breedlove, S. M., & Watson, N. V. (2013). *Biological psychology: an introduction to behavioral, cognitive, and clinical neuroscience* (7 ed.): Sinauer Associates, Inc.
- Cooper, C. L., & Dewe, P. (2008). *Stress: A Brief History*: Wiley Blackwell.
- Dahler-Larsen, P. (2022). "Ingen kan sige sig fri" - en begrebshistorie om konstitutive virkninger. *Cepra-triben*, 28, 4-28. doi:<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.465>
- Denovan, A., Dagnall, N., Dhingra, K., & Grogan, S. (2019). Evaluating the Perceived Stress Scale among UK university students: implications for stress measurement and management. *Studies in Higher Education*, 44(1), 120-133. doi:10.1080/03075079.2017.1340445
- DTU. (2018). *DTU Studiemiljøhandlingsplan 2019-2021*. Retrieved from <https://www.dtu.dk/uddannelse/studieliv/campusliv/dtu-udvikler-studiemiljoet/dtu-studiemiljoundersogelsen>
- DTU. (2021). *DTU Studiemiljørapport 2021*. Retrieved from <https://www.dtu.dk/uddannelse/studieliv/campusliv/dtu-udvikler-studiemiljoet/dtu-studiemiljoundersogelsen>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373. doi:10.1097/00001888-200604000-00009
- EVA. (2019). *Følelsen af stress blandt studerende* (978-87-7182-314-1). Retrieved from <https://>

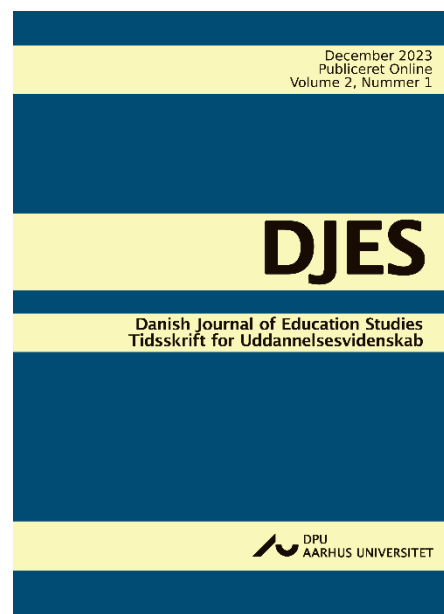
- www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/fo-
elelsen-stress-blandt-studerende
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*: Open University Press.
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Graversen, L. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet* (1 ed.): Hans Reitzel.
- Haldorsen, H., Bak, N. H., Dissing, A., & Petersen, B. (2014). Stress and symptoms of depression among medical students at the University of Copenhagen. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(1), 89-95.
doi:10.1177/1403494813503055
- Harkness, K. L., & Hayden, E. P. (2020). Introduction. In *The Oxford handbook of stress and mental health* (pp. xvi-6): Oxford University Press.
- Jacobsen, B., & Nørup, I. (2020). Young people's mental health: Exploring the gap between expectation and experience. *Educational Research*, 62(3), 249-265.
doi:10.1080/00131881.2020.1796516
- Katznelson, N., Görlich, A., & Pless, M. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering*: Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. (1 ed.): Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2, 83-103.
doi:10.18261/ISSN.2535-8162-2021-02-01
- KU. (2019). *Studiemiljøundersøgelse 2019*. Retrieved from https://uddannelses-kvalitet.ku.dk/kvalitetssikring/statistik-og-ledelsesinformation/studiestatistik---undersogelser_grid/studiemiljoundersoegelse-2019_2/
- KU. (2020). Nye handleplaner har fokus på trivsel, stress og det gode studiemiljø. Retrieved from [ledelsesinformation/studiestatistik---undersogelser_grid/fra-ledelsen/](https://uddannelses-kvalitet.ku.dk/kvalitetssikring/statistik-og-ledelsesinformation/studiestatistik---undersogelser_grid/fra-ledelsen/)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *InterView: introduktion til et håndværk* (3 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*: Springer Publishing Company.
- Lin, S.-H., & Huang, Y.-C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90.
doi:10.1177/1469787413514651
- Lyrakos, D. G. (2012). The Impact of Stress, Social Support, Self-Efficacy and Coping on University Students, a Multicultural European Study. *Psychology*, 2(2), 143-149.
doi:10.4236/psych.2012.32022
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people: what's new and what can we do?* : Continuum.
- Mørch, S., Pultz, S., & Stroebaek, P. (2018). Strategic self-management: the new youth challenge. *Journal of Youth Studies*, 21, 422-438.
doi:10.1080/13676261.2017.1385747
- Philipsen, T. S. (2022). Trives trivsel i målstyringen af universiteterne? , 1, 117-124.
doi:https://doi.org/10.7146/djes.v1i1.132588
- Pike, K. L. (1967). Etic and emic standpoints for the description of behavior. In *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (pp. 37-72). Berlin, Boston: Mouton & Co.
- Pillay, A. L., & Ngcobo, H. S. B. (2010). Sources of stress and support among rural-based first-year university students: an exploratory study. *South African Journal of Psychology*, 40(3), 234-240.
doi:10.1177/008124631004000302
- Pitt, A., Oprescu, F., Tapia, G., & Gray, M. (2018). An exploratory study of students' weekly stress levels and sources of stress during the semester. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 61-75. doi:10.1177/1469787417731194

- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology, 11*(1), 25-41. doi:10.1080/14780887.2013.801543
- Sarauw, L. L., & Madsen, S. R. (2017). Risikonavigation i fremdriftsstormen - når studerende oversætter fremdriftsreformen ud fra nye risikologikker. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 12*(22), 141-152.
- Sarauw, L. L., & Madsen, S. R. (2020). Higher education in the paradigm of speed. Student perspectives on the risks of fast-track degree completion *Learning and Teaching, 13*(1), 1-23. doi: 10.3167/latiss.2020.130102
- SDU. (2019). *Studiemiljøundersøgelsen 2021*. Retrieved from https://mitsdu.dk/da/mit_studie/bachelor/statskundskab/studieliv/studieundersoegelser/studiemiljoeundersoegelsen
- Simonelli-Muñoz, A. J., Balanza, S., Rivera-Caravaca, J. M., Vera-Catalán, T., Lorente, A. M., & Gallego-Gómez, J. I. (2018). Reliability and validity of the student stress inventory-stress manifestations questionnaire and its association with personal and academic factors in university students. *Nurse Education Today, 64*, 156-160. doi:10.1016/j.nedt.2018.02.019
- Sundhedsstyrelsen. (2022). *Danskernes Sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil 2021*. Retrieved from <https://www.sst.dk/da/Udgivelser/2022/Danskernes-sundhed>
- UFM. (2022a, 17/06 2022). Danmarks Studieundersøgelse, 2021. Retrieved from <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/dkstudieundersoegelse>
- UFM. (2022b). Universiteternes strategiske rammekontrakter 2022-2025. Retrieved from <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/universiteter/styring-og-ansvar/strategiske-rammekontrakter/strategiske-rammekontrakter-universiteter>
- Undervisningsmiljøloven, LBK nr 316 af 05/04/2017 C.F.R. (2017).
- You, M., Laborde, S., Dosseville, F., Salinas, A., & Allen, M. S. (2020). Associations of chronotype, Big Five, and emotional competences with perceived stress in university students. *Chronobiology International, 37*(7), 1090-1098. doi:10.1080/07420528.2020.1752705

English abstract

In recent years, several Danish universities' student environment surveys have indicated widespread stress among students. This article investigates potential interpretations of these findings through a qualitative study of university students' experiences with stress. The study is based on 12 individual interviews and examines differences, similarities, and nuances in university students' experiences with stress through a thematic analysis. Stressful experiences are linked to various demands and expectations in students' everyday lives, which are both directly and indirectly linked

to the fact that they are students. Statements about being stressed have several potential meanings (busyness, illness, nervousness) and are, to some, considered a normative way of expressing seriousness about one's studies. Hence, student environment survey results potentially cover a wide range of experiences and not necessarily illbeing. Based on these findings, the article discusses the opportunities for and potential consequences of using "stress" as an indicator of illbeing in student survey.



In spe artikel (ikke fagfællebedømt)

Lektionssystemet Lectio som motivationsteknologi for gymnasieelever

Hvordan bliver gymnasieelever påvirket af Lectios data om karakterer, fravær og afleveringer?

Dimittend fra Uddannelsesvidenskab Lene Josiasen, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

DJES volume 2 nr. 1 (tidligere publiceret online d. 6. november 2023)

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

Lektionssystemet Lectio som motivationsteknologi for gymnasieelever

Hvordan bliver gymnasieelever påvirket af Lectios data om karakterer, fravær og afleveringer?

Lene Josiasen.¹⁰

Abstract

Artiklen centrerer sig om lektionssystemet Lectio, som anvendes på flertallet af de danske gymnasier. Formålet er at undersøge Lectio som en aktuel motivationsteknologi fra et elevperspektiv. Gennem interviews med gymnasieelever belyses det, hvordan eleverne strategisk navigerer i en hverdag med Lectio, hvor der er en stor og lettilgængelig samling af performative data om karakterer, fravær og afleveringer. Eleverne har altid muligheden for at logge på Lectio eller tjekke den sidste nye notifikation i Lectio-appen, og de må derfor konstant til- eller fravælge Lectio. Analysen viser, at eleverne motiveres til at handle på forskellige måder på baggrund af tidligere erfarede følelser i mødet med Lectios påmindelser, afleveringsoversigt og røde fraværssøjler. Analysen viser også, at eleverne bruger Lectio som et værktøj til at træffe beslutninger. For nogle elever handler det om at opsøge eller undgå bestemte følelser, for andre om at mindske arbejdsbyrden og for andre igen om at opnå bestemte karakterer.

Nøgleord:

Lectio – performative data – motivation – gymnasieelever – motivationsteknologi

Indledning

Jeg er omringet af data om mig selv! Og de er alle sammen med til at påvirke min motivation på den ene eller anden måde. I min studietid loggede jeg på universitetets hjemmeside for at holde øje med min studieprogression i en illustreret tidslinje med et målflag for enden. Jeg kom ud at løbe en ekstra gang i forrige uge, fordi jeg ville blive belønnet med en medalje i min fitnessapp. Mit løbeur definerer herudover, hvor hurtigt jeg løber, fordi jeg hele tiden holder øje med tiden og sætter bestemte tidsmål. Jeg bruger sommetider en plant-et-træ-app, som tæller minutterne for, hvor længe jeg holder mig koncentreret om mit arbejde ved at lade et virtuelt træ vokse, så længe jeg er i

appen. Det vil sige, hvis jeg forlader appen for at bruge min mobil til noget andet, vil træet dø.

Jeg ser også et væld af andre motivationsteknologier omkring mig. Det kan være apps til at tælle kalorier eller til at tracke søvn. Det kan være hjemmesiden Pure, hvor forskeres publikationer bliver opstillet i let-sammenlignelige grafer. Eller det kan være værktøjet TOPI (Tidlig opsporing og indsats), som opfordrer forældre til at 'performe' med barnets madpakke ved at tildele den enten rød, gul eller grøn status. Jeg finder det tankevækkende, at teknologier har en effekt på menneskers handlinger, følelser og motivation – og med hvilke formål, det kan udnyttes. Vi vil uundgåeligt møde data om os selv og motivationsteknologier gennem hele livet, og derfor er det et interessant emne at belyse yderligere. Jeg er personligt optaget af

¹⁰ **Kontakt:** Lene Josiasen, josiasen11@gmail.com, Aarhus Universitet

motivation blandt mennesker, herunder hvorledes motivation kan skabes på baggrund af både straf og belønning, samt måden hvorpå vi kan være motiverede for at gøre noget bestemt eller motiverede for at undgå noget bestemt. Derfor vil jeg gerne undersøge en bestemt motivationsteknologi nærmere, som jeg har oplevet på egen krop, men ikke set undersøgt før – i hvert fald ikke i et motivationslys.

Lectio.

Lectio er et digitalt lektionssystem, hvor gymnasieelever blandt andet kan tjekke deres karakterer, se deres fraværsprocent og aflevere opgaver. Lectio anvendes på ni ud af ti danske gymnasier, hvilket giver en elektronisk samling af 18 millioner karakterer, over en halv milliard fraværsregistreringer og tæt på otte millioner opgaver (MaCom A/S, u.å.; Rottbøll & Toft, 2012). Oplysningerne i Lectio synliggøres i tabeller, grafer, skemaer og diagrammer og vises med farverne sort, blå, grøn og rød. Jeg har selv haft lektionssystemet i min gymnasietid og kan huske følelsen af at få påmindelser om afleveringer på forsiden af Lectio-hjemmesiden, en rød søjle i fraværstadiogrammet ved fravær eller de blandede følelser af stolthed og skuffelse i mødet med karaktertabellen, når jeg regelmæssigt klikkede på fanen 'karakterer'.

Denne artikel formidler mit og Malene Sillas Jensens specialeprojekt (2021) i en omskrevet version til formålet¹¹. Jeg vil i artiklen, som vi gjorde i specalet, undersøge, hvordan gymnasieelever navigerer i en samtid med store mængder af individfokuserede data anvendt som motivationsteknologi – i dette tilfælde centreret om Lectio. Lectio er et relevant omdrejningspunkt ved netop at indeholde en stor mængde data om gymnasieelevers karakterer, fravær og afleveringer. "Systemet er nærmest en hellig gral af data samlet fra et helt land over ti år. Der er data om flere hundredetusinde gymnasieelever" (Version2, 2014). Med interesse i elevens perspektiv på de mange data, som de møder hver dag, har vi interviewet otte gymnasieelever fra forskellige gymnasier og klassetrin

for at høre om deres oplevelser i brugen af Lectio. Eleverne indgår i artiklen med pseudonymer. Eleven Anne fortæller:

Det er også sådan lidt, når jeg tjekker Facebook og Instagram, så tjekker jeg også lige Lectio (...) jeg går altid ind og tjekker sådan karakterer, selvom jeg godt ved, der ikke er kommet nogle ind. Jeg tjekker lige fravær, modulregnskab, nye opgaver, lektier, skema, hvornår har jeg fri – så jeg bruger det rigtig meget. (...) Jeg føler lidt, at det holder en, det holder i hvert fald mig, lidt i ørerne.

En anden elev, Ditte, siger:

... altså går bevidst ikke ind på sådan noget som fravær og karakterer så tit, fordi jeg synes, det er unødvendigt at skulle se det hele tiden og blive mindet om, hvad der står på dit karakterblad, eller hvor høj din fraværspcent er, så de to holder jeg mig for det meste væk fra og vil helst ikke tjekke.

Eleverne beskriver to vidt forskellige tilgange til Lectio. Vi bliver interesserede i at undersøge, hvilke forskellige måder oplysninger i Lectio påvirker gymnasieelevers følelser og motivation. Det leder os frem til at stille undersøgelsesspørgsmålet: På hvilke måder bliver gymnasieelevers følelser og motivation for skolearbejde påvirket af Lectios data om karakterer, fravær og afleveringer? Og hvordan kommer det til udtryk i forskellige tilgange til Lectio?

Forskningsindblik

Undersøgelsesspørgsmålet er informeret af tidligere forskning fra Staunæs og Brøgger (2017; 2020) og Staunæs (2017), som belyser motivationsteknologier med omdrejningspunkter som publikationer på Pure, læringsbarometre i grundskolen og sammenlignende datateknologier på universiteter. Vores undersøgelse tilføjer et perspektiv til temaet om motivationsteknologier, som vi håber kan bidrage til videre samtale og opmærksomhed på motivationsteknologier og effekten heraf.

¹¹ Derfor vil der være varierende brug af "vi" og "jeg" i artiklen.

Signe Friis Jensen (2007) har undersøgt Lectio som redskab i den pædagogiske praksis med besvarelser af spørgeskemaer fra gymnasielærere. Vi vil gerne bidrage til samtalen om Lectio og effekterne af lektionssystemet ved at fremhæve elevperspektiver. Vores undersøgelse er yderligere informeret af forskning fra Arnt Vestergaard Louw og Noemi Katznelson, som har undersøgt, hvordan karakterer påvirker elevers læring og kulturen på ungdomsuddannelser. De udlægger, at karakterer er let-sammenlignelige og taler ind i perfektionskulturen samt lægger op til konkurrence ved at identificere vindere og tabere (2018, pp. 5, 8, 95). Dette leder mig videre til at nævne forskning fra Søren Christensen og Hanne Knudsen, som også undersøger motivationsteknologier – i deres forskning centreret om konkurrence i klasserummet. I undersøgelsen konkluderer de, at brug af spilelementer i undervisningen fungerer som en motivationsteknologi ved at synliggøre elevernes læring og skabe muligheden for sammenligning og konkurrence. Herudover finder Christensen og Knudsen, at inddragelse af spilelementer, i kraft af elevers ønske om at vinde konkurrencen, kommer til at handle om at mestre, eller snyde, en spilteknologi snarere end om at mestre de faglige aspekter i spillet (2019).

I Lectio er der mange data, som er opstillede visuelt i grafer, diagrammer eller med forskellige farver. Vores opmærksomhed på effekten af datavisualiseringerne er inspireret af den svenske forsker Linnea Bodén. Bodén har, i to svenske 5. klasser, undersøgt, hvordan brugen af den røde farve ved fraværsregistrering har en performativ rolle (2013, p. 7). Elevernes skema er illustreret med farverne grøn, blå, gul og rød. Den røde farve indikerer timer, hvor eleven har været fraværende, og Bodén observerer, at: "... the brightness of the color red appeared to bring about a bodily reaction that forced our eyes to engage with it" (2013, p. 12). I undersøgelsen udlægges det, hvordan den røde farve i den vestlige kultur bliver forbundet med fare eller stopsignaler. Farven signalerer altså noget, der er forkert eller forbudt. Når farven således sættes i forbindelse med fravær, bliver fraværet, ifølge Bodén, noget der bør

undgås. Farven er hermed ikke længere blot en farve, men noget der hænger sammen med eksisterende diskurser og kropslige reaktioner (2013, pp. 12-13).

Teoretisk udgangspunkt

Vi arbejder med Dorthe Staunæs og Katja Brøgers definition af begrebet 'motivationsteknologi', som lyder: "De [motivationsteknologier] handler om at tiltrække og skubbe aktører, mennesker såvel som organisationer og nationer, så de motive-res til at ville det, de skal" (2017, p. 51). Det vil sige, at vi undersøger, på hvilke måder datafremstillingen i Lectio tilskynder elever til at handle på intenderede måder via de data, som registreres, og den måde de visualiseres.

Vores teoretiske interesse for Lectio som motivationsteknologi er vakt ud fra en forståelse af, at data ikke blot er repræsentative men også performative (Staunæs, Juelskjær, Bjerg & Olesen, 2021). Brugen af ordet "data" i denne artikel er inspireret af udgivelsen fra Staunæs et al. (2021) med titlen "Datasans". Forfatterne forklarer heri, at data er performative, fordi de er med til at skabe og forstyrre verden og altså gør mere end at afbilde virkeligheden. Data kan mærkes og sanses og med denne kraft motivere til handling. Jeg vil anvende samme terminologi i artiklen for at lade tankerne vandre over på datasans, datateknologier og performative data, når jeg inddrager Lectios oplysninger om elevers karakterer, fravær og afleveringer. Staunæs et al. udlægger videre, at data altid vil gøre mere end de viser, og dét de viser gør noget (2021, pp. 51, 68-74). Og dette "noget" er netop artiklens interesse. Analysens formål er at undersøge, hvad data i Lectio gør ved gymnasieelevernes følelser, og på hvilke måder eleverne bliver motiverede til at handle.

Mere om Lectio

I en redegørelse af Lectio vil jeg nu have fokus på nogle af de data som registreres, samt forskellige måder data visualiseres, herunder både valg af farver og opstillingen af data i tabeller eller

diagrammer. Jeg læser Lectio fra et elevperspektiv. Det vil sige, at redegørelsen og den videre artikel tager udgangspunkt i Lectio, som det tager sig ud for gymnasieelever.

Lectio er et digitalt lektionssystem, som blev offentliggjort i 2003. Lektionssystemet anvendes af gymnasieelever til at aflevere opgaver, sende beskeder, angive fraværsårsager og til at se karakterer, skema og fraværsprocent. I dag kan Lectio også installeres som app på mobilen, hvilket gør det endnu mere tilgængeligt for eleverne. Her bliver eleverne notificeret om blandt andet upload af rettede afleveringer og skemaændringer, uden at appen behøver at være åben (Apple, 2021).

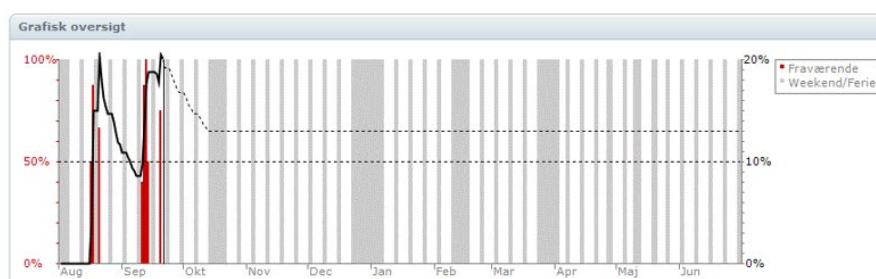
I elevernes skema på Lectio-hjemmesiden markeres ændringer med grøn skrift, og aflysninger vises med en rød gennemstreget skrift. Eleverne kan også se en opgaveoversigt, hvor hver lærer har indskrevet alle afleveringer for hele skoleåret. Ud for hver aflevering skal læreren angive "elevtid". Elevantiden indikerer, hvor mange timer eleverne skal bruge på opgaven. Hos eleven vil der stå "Venter" med grøn skrift ud for de opgaver, som skal afleveres på sigt. Ved overskredet

afleveringsfrist vil denne status blive ændret til "Mangler" med rød skrift og angive en fraværsprocent på 100. Hvis eleven afleverer rettidigt, ændres der fra "Venter" til "Afleveret" med sort skrift, og der gives 0% fravær. Billede 1 viser et eksempel på en elevs opgaveoversigt, hvor man kan se de forskellige farver alt efter opgavens status.

Fraværet opgøres i procent ud fra allerede afholdte lektioner samt i procent for hele skoleårets planlagte lektioner og visualiseres i et diagram. For hver gang eleven er fraværende, vil en rød søjle tilføjes i diagrammet ud for den pågældende måned. Den samlede procentsats afbildes med en løbende sort graf. I alle elevers fraværdsdiagram er der en stiplede vandret linje, som indikerer 10% fravær opgjort for året. Denne stiplede linje er et pejlemærke i forhold til, at eleven ved 10% fravær eller derover kan blive kaldt til samtale med studievejlederen (Ørestad Gymnasium, u.å.). Billede 2 viser et fraværdsdiagram for en elev i september. Eleven har lige nu en fraværdsprocent på 13, da der har været fravær i både august og september, som vist med de røde søjler. Fraværdsprocenten kan betegnes som "høj", fordi den ligger over de 10.

4	3x FY	Fysikaflevering 11	25/1-2021 22:00	4,00	Afleveret	0 %
4	3x ol	Stoicisme podcast	29/1-2021 16:00	0,00	Mangler	100 %
5	3x MA	Mat 5	1/2-2021 22:00	4,00	Afleveret	0 %
8	3x MA	Mat 8 - Træningsprøve - del 1	25/2-2021 11:10	2,00	Afleveret	0 %
8	3x MA	Mat 8 - Træningsprøve - del 2	25/2-2021 14:10	3,00	Afleveret	0 %
14	3x MA	Mat 14	8/4-2021 22:00	3,00	Venter	
14	3x FY	Fysikaflevering 14	11/4-2021 22:00	4,00	Venter	

Billede 1. Opgaveoversigt i Lectio. Anonym elev



Billede 2. Grafisk oversigt over fravær i Lectio. Anonym elev

Strategiske tilgange til Lectio

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for metodiske valg i indsamlingen og bearbejdelsen af empirimaterialet. Projektet handler om at undersøge Lectios performative effekter gennem elevens oplevelser med lektionssystemet, hvorfor vi ønskede at interviewe gymnasieelever. Vores kvalitative undersøgelse baserer sig på otte individuelle interviews med otte gymnasieelever fra forskellige gymnasier samt klassetrin. I artiklen anvendes pseudonymer for respondenternes navne samt gymnasier, så de ikke kan genkendes.

To gymnasieelever gav os tilladelse til at benytte deres logins i projektets opstartsfasen. Med adgang til Lectio undersøgte vi, hvilke informationer der registreres, og hvorledes data opstilles i tabeller, diagrammer og med farver. Efter at have fået større indsigt i datafremstillingen udarbejdede vi en interviewguide til delvist strukturerede interviews. "Kan du tage mig på en tur gennem Lectio?", spurgte vi eleven i interviewet. Samtidigt med vores samtale var eleverne logget på Lectio og navigerede interviewet ved at fortælle, hvordan de bevæger sig rundt på hjemmesiden (eller appen). Med interesse i elevperspektivet ville vi gerne have, at eleven var medbestemmende i interviewet. Medbestemmelsen kan også åbne op for ikke-planlagte spørgsmål (Andersen, 2014, p. 155). De otte interviews varede mellem 50-90 minutter.

Efter interviewindsamlingen står det særligt frem, at eleverne påvirkes på forskellige måder i brugen af Lectio. De fortæller, hvordan de på forskellig vis håndterer Lectios data, hvilket vi definerer som 'strategiske tilgange' til Lectio. Deres individuelle strategiske tilgange ser vi som reaktioner på Lectios datafremstilling og altså en performativ effekt affødt af data.

Vi konkluderer i vores speciale, at hver af de otte interviewede elever har en strategisk tilgang i anvendelsen af Lectio. Til formålet om en komprimeret version i denne artikel, vil jeg her inddrage de tre strategier, som jeg fandt særligt bemærkelsesværdige. Den ene strategi udtrykkes af Søren,

Max og Ditte, som bruger Lectio som et planlægningsværktøj til andet end overblik over skema og afleveringer ved også at planlægge fremmøde og arbejdsindsats. Den anden strategi udtrykkes af Hans, Simone og Ditte og handler om aktivt at undgå bestemte oplysninger i Lectio for også at undgå bestemte følelser. Den tredje strategi udtrykkes af Anne og handler om ofte at tjekke sine karakterer i Lectio og sammenligne tallene med andre, hvilket medfører blandede følelser, men også potentielt motivation for at blive bedre. Jeg har opdelt eleverne i disse strategier med udgangspunkt i fælles træk, og Ditte indgår bevidst i to, da hun har elementer af begge strategier. Anne indgår også en smule i flere af strategierne men har én fremtrædende strategi, hvorfor hun kun er nævnt i denne ene her. Før jeg når til behandlingen af elevernes strategiske håndteringer af Lectio, vil jeg udvikle forståelsen af Lectio som motivationsteknologi.

Lectio som motivationsteknologi

Staunæs og Brøgger skriver, at data kan knyttes til en særlig styringsform: "Disse incitamentbaserede styringsformer er rettet mod en slags avanceret administration af 'motivationsteknologier'. De handler om at tiltrække og skubbe aktører, mennesker såvel som organisationer og nationer, så de motiveres til at ville det, de skal" (2017, p. 51). For at undersøge Lectio som motivationsteknologi vil jeg først belyse nogle incitament i Lectio. 'Incitament' forstår jeg som tilskyndelser til at skubbe elever til at handle på bestemte måder. Et eksempel på et incitament i Lectio kan være et ønske om at have lavt fravær, da man ved en høj fraværspromcent kan risikere at skulle til eksamen i fuldt pensum. Et ikke-Lectio relateret eksempel kan være, at man er motiveret til at tage i fitness ti gange i en måned, fordi man i sin fitness-app vil få en medalje. Således kan der være incitament, som skaber motivation på baggrund af henholdsvis straf og belønning for bestemte handlinger.

Gymnasieeleven Ditte fra 3.g på Solbæk Gymnasium fortæller om farver i Lectio:

Altså jeg forbinder jo tit det røde med noget dårligt, fordi det er rødt alt det, man mangler, bortset fra når det er afløst, så er de jo også røde, og det synes jeg jo er noget godt, men jeg synes, de der farver påvirker en meget, når man ser farven på Lectio.

Yderligere pointerer hun, at gymnasiet ofte bruger farver, og at bestemte forståelser af farverne herigennem bliver indprentet. Om rød siger hun: "... det er generelt sådan med skolen, og de farver de sætter ind i hovedet på os, fordi vi kigger på det hver dag, så jeg synes helt klart, at rød forbindes med noget, der er dårligt". Hun synes modsat, at grøn er en glad farve: "... jeg forbinder det hele tiden med noget fra skolen, fordi de går meget op i farver, så det grønne giver mig sådan en gladere følelse". Lectios brug af den røde farve i nogle sammenhænge, og den grønne farve i andre, danner incitament til at skubbe elever til at handle eller føle på bestemte måder. Den grønne farve bliver brugt til at markere "Afløst", når en opgave er sendt rettidigt afsted, derimod bliver den røde farve brugt til at markere "Mangler", hvis en opgave ikke er afleveret. I den grafiske fraværsoversigt bliver elevens fravær vist med røde søjler. Som skrevet tidligere pointerer Bodén netop, at der ligger en indlejret forståelse i den røde farve som noget forbudt. Farven gør det ligeledes svært at ignorere påmindelsen, da den røde farve har en intensitet, som springer i øjnene (2013, p. 12). Denne intensitet, og de tilhørende associationer til fravær, kan være incitament til netop at være til stede samt aflevere sine opgaver til tiden. Incitamentet, og brug af bestemte farver, kan skabe et ubehag hos elever. Trækker vi på Staunæs' pointe om, at motivationsteknologier risikerer at skabe noget ikke-intenderet (2017, p. 4), kan elevens ubehag forstås som en afledt effekt af den intenderede motivationsteknologi, hvor eleverne motiveres til at møde op og lave deres lektier. Omvendt kan et perspektiv også være, at ubehaget er en del af intentionen, da ubehaget, som vi hører fra gymnasieeleven Ditte, kan føre til handling og til netop

motivation for skolearbejdet for således at undgå gentagende ubehag.

Hver gang eleven logger på Lectio, vil eleven blive mindet om aktuelle oplysninger på forsiden, for eksempel om frigivelse af karakterer eller snarlige afleveringsfrister. Denne måde at udvælge og synliggøre bestemte data på forsiden påvirker eleverne på forskellig vis, hvor nogle glæder sig til at se karaktererne eller er motiverede for de fremtidige afleveringer, mens andre elever ikke ønsker at se, eller forholde sig til, sine karakterer - og hos dem kan det vække ubehagelige følelser med meddelelsen om offentliggørelse af karakterer. Vi hører fra eleven Ditte, at hendes forside i Lectio aktuelt har påmindelser om den kommende SRP-opgave¹². Om dette fortæller hun:

... hver gang jeg går ind på Lectio på computeren, der bliver jeg nervøs, for det står allerførst i den første kolonne. Der står ligesom kun SRP-ting, og det stresser mig lidt, og det har det gjort den sidste måned også, og jeg synes, det er meget tidligt, at man får det her stress.

Farvevalg og påmindelser i Lectio udgør incitament, som vækker følelser i mødet med eleven. Jeg vil nu undersøge nærmere, hvordan der handles på følelserne eller rettere sagt, hvordan eleverne handler på forskellige strategiske måder i anvendelsen af Lectio.

Elevstrategier

I de følgende afsnit udlægges elevstrategierne med inddragelse af eleverne Søren, Max, Anne, Ditte, Simone og Hans, som alle forholder sig strategisk til Lectio på forskellige måder.

Planlægningsstrategier

'Value for mine penge'

Nogle af eleverne anvender strategisk Lectio som et planlægningsværktøj. Her handler det ikke nødvendigvis kun om planlægning ud fra skema

¹² SRP (studieretningsprojektet) er en stor selvstændig opgave, som skal skrives i 3.g på STX.

og fremtidige afleveringer med målet om at møde op og aflevere, men også om strategisk at planlægge sin arbejdsindsats ud fra størst mulig belønning og færrest mulige konsekvenser.

Søren, som går i 3.g på Rødbjerg Gymnasium, fortæller, at han studerer sine standpunktskarakterer i Lectio for at planlægge sin videre indsats. Ud fra de løbende standpunktskarakterer har han fundet ud af, hvilke lærere der kun medtager den senest afleverede opgave i karakterafgivningen, og hvilke lærere der ikke tager de ikke-afleverede opgaver med i sin bedømmelse. Derfor er der "... exceptionelt mange opgaver jeg ikke afleverer", siger Søren. Ligeledes fortæller han om at udvælge fag, som han lægger ekstra kræfter i på grund af muligheden for at gå fra 7 til 10 i karakter, frem for at lægge kræfter i fag, hvor han kan gå fra 10 til 12, da afkastet på karaktergennemsnittet vil være højere ved at rykke sig fra 7 til 10 end 10 til 12. Søren forklarer, "... at her vil jeg gerne gøre en ekstra indsats, for der ved jeg, at jeg får value for mine penge...". Søren beskriver videre, at "Karakteren er for mig lidt en måler for, hvor meget jeg kan komme af sted med". Med Staunæs' definition af at motivation er noget, som skal skabes (2017, p. 5), kan det fremstå som om, at Søren netop skaber sin egen motivation for udvalgt skolearbejde ved at afprøve, hvilke afleveringer han kan aflevere, og udlade at aflevere, uden at karaktererne ændrer sig for meget.

Søren fortæller, at han spiller meget computerspil, og at det her handler om at få den største progression i stats¹³, hvilket han anvender som metafor for måden, han bruger Lectio på. Han beskriver, at "... det er sjovt, at jeg kan se, at der sker noget, når jeg lægger det ekstra stykke arbejde i". Dette er også med til at tydeliggøre den motivation, som han skaber for sig selv. Han bliver motiveret på en bestemt måde ved at tilgå Lectio som et computerspil.

Råd til at skippe en time eller en aflevering

Hvis fraværsprocenten i Lectio vurderes lav, kan det være grundlag for at tage fravær. Max fra 3.g på Solbæk Gymnasium bruger Lectios fraværsregistrering til ikke blot at holde overblik men også til at vurdere risikoen ved at tage mere fravær. Han fortæller:

Ja altså nogle gange kan jeg godt bruge fravær, (...) så kan man godt gå ind og se, at jeg for eksempel har mega lavt fravær, og at jeg har råd til at skippe en time, eller jeg har råd til ikke at aflevere en opgave.

Vi hører her, at data skaber muligheder for Max. Lectios dataregistrering gør det muligt for ham at skippe en lektion eller aflevering på en strategisk måde ud fra en vurdering af, hvornår det ikke vil føre til problemer. Lectios fraværskartogram illustrerer en stiplede linje ved 10% fravær (se billede 2 på side 5), og denne visualisering kan være med til at underbygge en opfattelse af, at fravær under denne linje giver 'råd' til mere uden konsekvenser. Også eleven Anne fortæller, at hun kan finde på at bruge fravær, hvis hun "... bare havde brug for noget pause" men fortæller samtidig, at hun godt ved, at hun "... aldrig vil komme derud, hvor jeg vil komme på de 10%, og det ville være sådan, at jeg fik en advarsel".

Ditte fortæller også om at bruge data til at opveje muligheder. I hendes tilfælde drejer det sig om den angivne elevtid på afleveringer.

... jeg bruger det mere til, hvis jeg har mange opgaver, og jeg ikke har kunne overskue dem alle, så kigger jeg på den elevtid, der er mindst for at overveje, om jeg skulle lade være med at prioritere den og så eventuelt tage fraværet for den.

Det skriftlige fravær beregnes ud fra elevtiden, hvilket vil sige at des mindre elevtid til afleveringen, des mindre fravær vil den manglende aflevering give. Elevtiderne giver Ditte mulighed for strategisk at fravælge de opgaver, som vil føre til mindst fravær.

¹³ Engelsk forkortelse af ordet "statistics" som ofte anvendes i forbindelse med computerspil.

Flere af de interviewede elever nævner også muligheden for et mere skjult fravalg af afleveringer eller udskydelse af afleveringsfristen. Det vil sige, at de fortæller om at aflevere et tomt eller beskadiget dokument, hvilket også giver registreringen "Afleveret" i Lectio. De fortæller videre, at læreren i nogle tilfælde antager, at der er sket en teknisk fejl, så eleven får mere tid til afleveringen og undgår fraværet i Lectio. Denne tilgang kan ses som et slags spil med teknologien Lectio, hvor det i højere grad handler om mestring af teknologien end af skolearbejdet.

Undvigelsesstrategier

Kortvarig lykke og langvarig ulykke i mødet med Lectio

I et forsøg på at passe på sig selv vælger nogle elever at undvige mødet med egne karakterer. Simone fortæller om at undgå karakterer i Lectio for herved at undgå ubehagelige følelser – også på bekostning af de gode følelser. Hun oplever et stort pres for at gøre det godt og ønsker, at hendes indsats afspejles i karaktererne. Hun fortæller: "... hvis jeg nu fik 12, så ville jeg blive rigtig glad, men det ville være en ret kortvarig lykke i forhold til, hvis jeg fik en karakter, jeg ikke blev glad for, så ville det være en ret langvarig ulykke...".

Hvis vi ser på det med Staunæs' motivationsteori, kan det være 'grimme' følelser, som er på spil for Simone. Staunæs udlægger, at motivationsteknologier kan medføre performative effekter i form af 'grimme' følelser som misundelse, forfængelighed og skam (2017, p. 4). Simones oplevelse af at være presset til at få, hvad hun karakteriserer som gode karakterer kan hænge sammen med én eller flere af de eksemplificerede 'grimme' følelser. Karakteren efterlader ikke kun Simone med informationen om en god/dårlig aflevering men også med en følelse af henholdsvis lykke eller ulykke, som demonstrerer det performative i data. Staunæs et al. udlægger, hvordan data ikke kun giver fakta "... men fremprovokerer et følelses- og handlingsrum..." (2021, p. 74). Med denne terminologi kan

vi sige, at der fremprovokeres et følelsesrum hos Simone, når hun kigger på sine karakterer. Og i dette rum opholder de ulykkelige følelser sig i længere tid end de lykkelige. Hun fortæller videre: "Så det er også lidt derfor, jeg ikke rigtig kigger på det, fordi risikoen er for stor...". Simones følelser i forbindelse med karakterer motiverer hende altså til at kigge væk, fordi risikoen for ubehagelige, eller 'grimme', følelser er for stor. Hun vurderer derfor, at hun hellere vil være foruden de lykkelige oplevelser med karakterer, hvis hun så samtidigt kan være foruden de ulykkelige.

Simone skal aktivt undgå karaktererne i Lectio: "Men jeg skal jo undgå dem, fordi Lectio minder mig om, at der er kommet standpunktskarakterer". Herudover har hun valgt at slå push-notifikationer fra i Lectio-appen for ikke at få påmindelser om fravær, karakterer eller rettede afleveringer.

Minefelt af karakterer, afleveringer og megadårligt humør

Nogle elever oplever karakterer som et farligt minefelt, som skal trædes varsomt forbi. Hans går i 3.g på Solbæk Gymnasium og fortæller, ligesom Simone, at han ikke vil se sine karakterer i Lectio. Vi spørger Hans i interviewet, hvad karakterer betyder for ham, og han svarer: "Det er jo det, der er problemet. De betyder for meget for mig. Og det har jeg fanget, det er dét, jeg prøver at undgå". Strategien med at skubbe karakterer væk kan være en måde at afvise den magt, som han ved, karakterer ellers har over ham. Hans fortæller for eksempel om at blive ked af det, hvis han får en lavere karakter end andre, som brugte mindre tid på opgaven, end han gjorde.

Staunæs og Brøgger pointerer, at sammenligneligheden i data kan føre til følelser som skam og misundelse (2017, p. 52), som jeg ser være på spil hos Hans. Det er især ved sammenligninger i klassen, at Hans føler, at karakterer betyder for meget. Katznelson og Louw udlægger, at karakterers enkelthed gør muligheden for sammenligning, med sig selv og andre, nem. Og hvis karakteren kobles

til sammenligning, konkurrence og graden af anerkendelse, vil det også have betydning for elevens positionering i det sociale fællesskab (Katznelson & Louw, 2018, p. 32). Hans fortæller: "... jeg føler, det er et minefelt, man totalt bare kan undlade at deltage i, hvis man bare lader være med at snakke om det". Han fortæller videre: "Så ved at jeg ikke selv ved, hvad jeg har fået, så spejler jeg mig ikke i, hvad andre får". Staunæs argumenterer netop for, at data styrer følelser, motivation og handlinger (2017, pp. 4, 9), så Hans' undvigelse af karakterer kan samtidigt betyde undvigelse af at blive styret af selve karaktertallene.

Gymnasieelev Anne kan også, som Hans og Simone, have brug for at kigge væk fra bestemte oplysninger i Lectio en gang imellem. Til spørgsmålet om hvorvidt der er dage, hvor det er svært at logge på Lectio, svarer hun:

Hvis man ved, der er sådan fem afleveringer inden for seks dage eller sådan noget, så bliver jeg bare lidt deprimeret af at gå derind, så ved jeg godt, jeg bliver i mega dårligt humør, fordi jeg bare kan se, alt det jeg mangler. Så der har jeg ikke rigtig lyst, der går jeg i hvert fald ikke ind under opgaver. Og så selvfølgelig hvis man ikke har afleveret en aflevering, det sker så ikke rigtig for mig, men hvis der er. Eller hvis der er fravær eller dårlige karakterer eller en lang dag på skemaet.

Det kan være svært at blive konfronteret med forskellige oplysninger om sig selv, sine præstationer og det arbejde, som ligger forude. Det lyder til, at nogle af eleverne forsøger sig med en 'ude af øje, ude af sind'-strategi for at give sig selv nogle pussterum.

Sammenligningsstrategi

Beretning fra Lectios karakterkonkurrence:
Jeg græd i flere dage

Anne fortæller, at hun "... godt kan lide karakterer (...) men samtidigt, er det også bare noget, jeg går alt for meget op i, og noget der sådan styrer mig". Hun vil især gerne have gode karakterer, fordi hun sammenligner sig med andre og nødtigt vil

være den med de laveste karakterer. Det er hun dog regelmæssigt, og det fører derfor oftere til skuffelse end til glæde. Hun mærker altså primært ubehagelige følelser ved at trække karaktertallene ud af Lectio og ind i sociale sammenhænge. Selvom Anne er bevidst om den følelsesmæssige påvirkning, opsøger hun sammenligninger med blandt andet kæresten: "Og jeg vil godt sådan have et højere snit end ham, men jeg er den eneste, der kæmper den kamp, så det er vildt latterligt, for han er mega ligeglad". Anne beskriver karakter-sammenligningerne som konkurrencer:

Jeg synes, der er konstant konkurrence. Efter en aflevering var der også en der skrev, og hun skriver også kun, hvis det er, hun har fået gode karakterer, hvad jeg har fået, for lige at virke bedre. Så jeg synes det på alle parametre, så er der konkurrence. Jeg laver også selv konkurrence, hvis jeg spørger. Det giver også lidt selvtillid, hvis man klarer det godt og bedre, lidt dumt at sige, men det gør det.

Anne fortæller videre, at hun bliver påvirket, hvis hun er "bagud" i konkurrencen:

... jeg får 02 (...) og han fik 10. Og der stortudede jeg. Det er bare den måde, det bliver sammenlignet på, og det er bare virkelig sådan ja lagt op mod hinanden. Og det blev godt nok, ej jeg græd i flere dage efter det.

I Annes beskrivelse af karakterer og "den måde, det bliver sammenlignet på", lyder det til, at Lectios registrering af alle modtagne karakterer spiller en rolle ved netop at muliggøre og fordre konkurrence. Lectio giver muligheden for altid at tjekke sine karakterer, hvilket gør det til et konstant til- eller fravalg. Og som skrevet i indledningen, går Anne "... altid ind og tjekker sådan karakterer, selvom jeg godt ved, der ikke er kommet nogle [nye] ind...". Med inddragelse af Staunæs (2017, pp. 3, 9) kan det se ud til, at konkurrencerne blandt andet medfører den 'grimme' følelse misundelse, som også kan skubbe til hårdere arbejde, hvilket kan være dét, der er på spil for Anne her. Når hun er misundelig over andres højere karakterer, har hun lyst til at forbedre sig og bestrebe sig på at indhente, eller ligefrem overhale, de andre aktører. Anne fortæller i interviewet meget om de følelser, som hun oplever i mødet med data i

Lectio, og når disse data tages med ud af Lectio. Hun fortæller om at hige efter glædesfølelsen og selvtilidsboostet, som hun opnår ved gode karakterer i sammenligning med andre. Denne glæde kommer dog ikke uden at indgå i sammenligninger, hvormed hun samtidigt risikerer de ubehagelige følelser, som hun oplever en overvægt af: "... det gør mig bare deprimeret, mere end det gør mig glad". Men hun fortæller også, at "Jeg kan også bare blive glad, hvis jeg får en rigtig god karakter - så det er både sådan glæde og ked af det". Det er en interessant iagttagelse, at Anne risikerer de ubehagelige følelser, der kan medfølge i sammenligninger af karakterer, da hun bestræber den glæde, som karaktererne også kan give hende, hvorimod Simone fravælger den "kortvarige lykke" for også at undgå den "langvarige ulykke". De har forskellige vurderinger af, hvorvidt de positive følelser er de ubehagelige følelser værd.

Afsluttende opsamling

I dette projekt har jeg undersøgt Lectio som en aktuell motivationsteknologi i de danske gymnasier ud fra et elevperspektiv. Analysen viser, hvordan Lectios oplysninger om karakterer, fravær og afleveringer har performative effekter på gymnasieelevernes følelser og motivation, som kommer til udtryk i forskellige 'strategiske tilgange' til Lectio.

Der er "exceptionelt mange opgaver, jeg ikke afleverer", fortæller Søren. Han tilgår Lectio som et computerspil, hvori han anvender Lectios registrerede data til at spille. Spillet handler om at planlægge og skrue op og ned for sin arbejdsindsats ud fra en afvejning mellem konsekvenser og et tilfredsstillende karaktergennemsnit. Og spillets formål er at opnå "value for mine penge". "Jeg har råd til at skippe en time", siger Max, mens han kigger på sin fraværspcent i Lectio. Max og

Ditte spiller også et slags spil i Lectio, hvor dataregistreringen anvendes til at risikovurdere. Max anvender fraværregistreringen, og Ditte bruger afleveringernes elevtider til at undersøge muligheden for at fravælge henholdsvis undervisningstimer og afleveringer med færrest mulige konsekvenser. Karaktersammenligninger er et minefelt. Sådan oplever Hans det i hvert fald. Derfor vælger han at undgå at klikke på fanen 'karakterer' i Lectio. Undvigelsesstrategien handler også om at undvige de ubehagelige følelser, han før har oplevet i karaktersammenligninger med andre. Karakterer fører til kortvarig lykke og langvarig ulykke for Simone. Derfor undgår hun også karaktererne i Lectio – så vidt det altså er muligt med notifikationer i Lectio-appen og påmindelser på Lectio-hjemmesiden. Anne oplever også blandede følelser i mødet med karakterer, men hun vurderer, modsat Simone, at de glade følelser er de ubehagelige værd. Der er konstant mulighed for at tjekke sine karakterer i Lectio og en konstant karakterkonkurrence med andre, fortæller hun. Og det er en konkurrence, hun gerne vil vinde. Selvom det er en "vildt latterlig kamp", som kan føre til gråd i flere dage, så higer hun efter selvtilidsboostet, som hun har oplevet, at gode karakterer kan give.

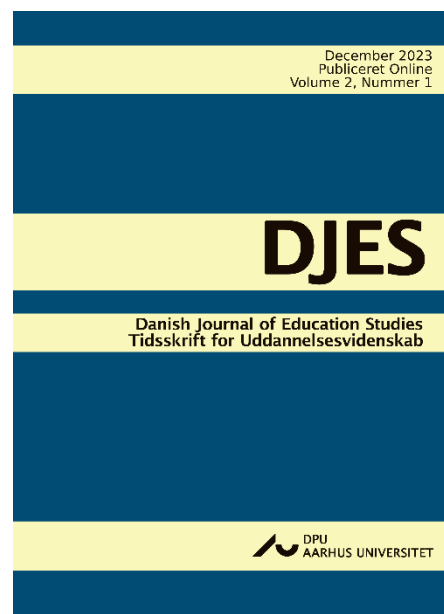
Analysen viser samlet, at teknologien Lectio producerer strategiske elever, som alle træffer strategiske valg i deres brug af Lectio med formålet om at opnå, eller undgå, bestemte følelser. Disse gymnasieelevers fortællinger giver blot et lille indblik i, hvorledes data i Lectio påvirker brugerne. Jeg håber, at undersøgelsen, udover dette indblik, kan inspirere til øget opmærksomhed på Lectios og andre motivationsteknologiers performative effekter, og herudover opmærksomhed på betydningen af de data som registreres, og måden hvorpå de anvendes og opstilles.

Referencer

- Andersen, I. (2014). *Den skinbarlige virkelighed: Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne* (Vol. 5.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Apple. (2021). Forhåndsvisning af App Store - Lectio+. Retrieved from <https://apps.apple.com/dk/app/lectio/id836215784?l=da>
- Bodén, L. (2013). Seeing red? The agency of computer software in the production and management of students' school absences. *International journal of qualitative studies in education*, 26(9), 1117-1131. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.816887>
- Christensen, S., & Knudsen, H. (2019). Kapitel 6. Komme først eller være god? Konkurrence som prekær motivation for læring. In K. B. Kousholt, J. B. Krejsler, & M. Nissen (Eds.), *At skulle ville – Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter* (pp. 149-172): Samfundslitteratur.
- Jensen, M. S., & Josiasen, L. (2021). *Datafremstilling på Lectio - Gymnasieelevers fortællinger om et skoleliv med Lectio*. (Kandidatspeciale). Aarhus Universitet.
- Jensen, S. F. (2007). Lectio som et redskab i den pædagogiske praksis – en spørgeskemaundersøgelse.
- Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag.
- MaCom A/S. (u.å.). Referencer. Retrieved from <http://macom.dk/publish/da/referencer.htm>
- Rottbøll, E., & Toft, S. B. (2012). Kortlægningen af den typiske snydetamp er begyndt. *Information*. Retrieved from <https://www.information.dk/indland/2012/09/kortlaegningen-typiske-snydetamp-begyndt>
- Staunæs, D. (2017). *Grøn af misundelse, rød af skam og hvid som uskylden - (post)psykologiske tanker om nye motivationsteknologier, følelsesøkonomier og affirmativ normkritik*: www.lederliv.dk.
- Staunæs, D., Bjerg, H., Juelskjær, M., & Olesen, K. G. (2021). *Datasans - Etisk skole- og uddannelsesledelse med data*: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Staunæs, D., & Brøgger, K. (2017). Krads kritik: Repræsenteret af data, motiveret af grafer og søjlediagrammer. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19(4), 51-54. <https://doi.org/10.7146/tfa.v19i4.109083>
- Staunæs, D., & Brøgger, K. (2020). In the mood of data and measurements: experiments as affirmative critique, or how to curate academic value with care. *Feminist theory*, 21(4), 429-445. <https://doi.org/10.1177/1464700120967301>
- Version2. (2014). Big Data-værktøj rykker ind i gymnasierne og fortæller hvem der dropper ud. Retrieved from <https://www.version2.dk/artikel/big-data-vaerktoej-forud-siger-gymnasie-dropouts-med-imponerende-traefsaekkerhed-59048#comment-279168>
- Ørestad Gymnasium. (u.å.). Fastholdelsesstrategi. Retrieved from <https://oerestadgym.dk/strategi-og-politikker/fravaers-og-frafaldspolitik/>

Abstract

The focus of this article is “Lectio”, a digital lesson system widely used in Danish high schools. The purpose is to explore Lectio as a current motivational technology from a student perspective. Through interviews with students, I study how the students strategically navigate using Lectio, where there is a large and easily accessible collection of performative data regarding their grades, absence, and assignments. I understand data as performative, which means data can evoke feelings, and they can motivate to act. The analytic work shows that students are motivated to act in different ways based on previously experienced emotions when encountering Lectio’s data visualization. Additionally, the analysis shows that students use Lectio as support to make decisions. For some students, it is about seeking or avoiding specific emotions, for some, it is about reducing workload, and for others, it is about achieving specific grades.



Interview

Pedagogikkvitenskap og/eller utdanningsvitenskap?

Et intervju med Herner Sæverot av Christian Lomsdalen

Dr. Herner Sæverot, Professor, Høgskulen på Vestlandet og Christian Lomsdalen, Doktorgradsstipendiat, Universitetet i Bergen

DJES volume 2 nr. 1 (tidligere publiceret online d. 31. juli 2023)

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

Pedagogikkvitenskap og/eller utdanningsvitenskap?

Et intervju med Herner Sæverot av Christian Lomsdalen

Herner Sæverot.¹⁴ og Christian Lomsdalen

Abstract

Spiller det noen rolle hvilken paraply man plasserer pedagogikk og pedagogisk forskning inn under? Kan det tenkes at pedagogikk, skole og samfunn kan tape på en utdanningsvitenskapelig organisering av fakulteter, studietilbud og forskning? Hvordan kan man heve statusen til pedagogikk som autonom akademisk disiplin? Eller er pedagogikk kun et useløstendig kunnskapsområde som er avhengig av å låne teorier og metoder fra andre vitenskaper for å undersøke fenomener knyttet til utdanning? Hvilken fremtid har pedagogikkvitenskapen? Lektor og stipendiat Christian Lomsdalen snakker med professor dr. Herner Sæverot fra Høgskulen på Vestlandet om dette. Intervjuet er delt inn i fire deler: 1. innledning, 2. utdanningsvitenskap, 3. pedagogikkvitenskap og 4. avslutning.

Nøgleord:

Skole; utdanning; akademisk disiplin; samfunn

1. Innledning

CL: Du har skrevet en hel del om pedagogikkvitenskap og organisering av pedagogisk forskning, både på norsk og engelsk. I 2017 kom boken Pedagogikkvitenskap, og i 2019 kom artikkelen Pedagogikkvitenskap på sitt beste. Et tredje forskningsperspektiv på pedagogisk praksis med Vegard Kvam. På engelsk publiserte du i 2018 artikkelen An alternative model of researching educational practice: A pedagogic-stereoscopic point of view med Vegard Kvam og i 2021 artikkelen How may education be organized to safeguard its autonomy? Hva er motivet ditt?

HS: Det er tendenser i dag som viser at pedagogikk står overfor en rekke problemer, ikke bare i Norge, men i mange land. Et stort problem er at pedagogikk trues som autonom eller selvstendig akademisk disiplin. Å være autonom i den opprinnelige greske betydningen av ordet betyr å gi seg selv egne lover og kunne bestemme over seg selv. Med andre ord, man står på egne

bein, uten å være avhengig av hjelp og støtte fra andre. Her vil jeg vise til et temanummer i Nordic Studies in Education, nr. 1 2022, hvor flere forfattere fra seks land peker på dette og andre problemer som pedagogikk og den pedagogiske forskningen står overfor i sine respektive land. Det er helt klart en rekke årsaker til problemene, men flere skylder på nye organiseringer av pedagogikk. En vanlig oppfatning i dag er at pedagogikk skal legges under utdanningsvitenskap. Jeg er ikke overbevist om at dette er fruktbart, verken for pedagogikk, skole eller samfunn. Hvis noen kan overbevise meg om at det er det, ja, da er jeg med. Og her nærmer vi oss hva som er motivet mitt. Jeg ønsker å få fakta på bordet som et grunnlag for faglig debatt om hvorvidt vi bare skal ha utdanningsvitenskap eller om vi også trenger en autonom pedagogikkvitenskap.

Mange og viktige ting står på spill her. En ting er at spørsmålet åpner for at vitenskapen om pedagogikk kan tape, og det er det kanskje ikke så

¹⁴ **Kontakt:** Herner Sæverot, herner.severot@hvl.no, Høgskulen på Vestlandet

mange som bryr seg om, men en annen ting er at skolen kan risikere å tape hvis pedagogikk taper, og når skolen taper, ja, da taper også samfunnet indirekte. Spørsmålet bør derfor ha interesse – tenker jeg – for utdanningsforskere, politikere, lærere og egentlig alle som har en interesse i skole og samfunnsutvikling.

CL: Det er ikke sann at du vil overbevise andre om at du har rett? «Følg min vei», liksom?

HS: Absolutt ikke. Jeg vil legge fram mine synspunkter på en så saklig måte som mulig. Så vil jeg åpne for debatt for å få mer kunnskap og innsikt i saken.

CL: Det tenker jeg er et godt utgangspunkt for denne samtalen. Hvor vil du begynne?

2. Utdanningsvitenskap

HS: Jeg tenker jeg starter med utdanningsvitenskap, dens bakgrunn, utbredelse og forholdet til pedagogikk. Jeg tror det vil gi mening å gå til 1980-tallet, da pedagogikkmiljøet ved Universitetet i Oslo ikke helt fant seg til rette på det Samfunnsvitenskapelige fakultet. En del av løsningen på dette problemet finner vi i en innstilling fra 1993 – De pedagogiske miljøene: Gradsstruktur, organisering, samarbeid, arbeidsdeling. Innstillingen ble utarbeidet av det som ble kalt «Den nasjonale pedagogikkomiteen», det vil si et utvalg med representanter fra de fire daværende universitetene i Norge.¹⁵ Et forslag fra pedagogikkomiteen var å samle alle som tilhørte den pedagogiske disiplinen ved Universitetet i Oslo i ett felles fakultet. Det var først og fremst Oslo-miljøet som støttet dette forslaget. Dette har jeg fra fagpedagogen Alfred Oftedal Telhaug, som sa følgende: «For i denne komiteen nøydde fagmiljøene utenfor Oslo seg med å ta forslaget om et felles fakultet til etterretning, for med denne ordlyden å markere sin motstand mot etableringen av en pedagogisk ghetto».¹⁶ Telhaug og

flertallet i pedagogikkomiteen likte åpenbart ikke ideen om at pedagogikkmiljøet i Oslo skulle isolere seg i eget bygg.

CL: Hva skjedde videre?

HS: Fra 1996 samlet man fagpedagogene ved Universitetet i Oslo i eget hus. Det som i dag heter Institutt for pedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning inngikk i et felles fakultet under navnet Utdanningsvitenskapelig fakultet. Konseptet utdanningsvitenskap var altså i utgangspunktet en Oslo-modell som startet med et praktisk problem.

CL: Og så har konseptet utdanningsvitenskap senere spredt seg til mange institusjoner i Norge?

HS: Ja, etter opprettelsen av Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo i 1996, har det blitt opprettet en rekke andre fakultet med utdanningsvitenskap i navnet, samt en rekke master- og ph.d.-programmer i utdanningsvitenskap. Flere lærerutdanningsinstitusjoner¹⁷ har med andre ord – skal vi si – «kjøpt» konseptet utdanningsvitenskap. Vi har Universitetet i Oslo, så klart, med Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Ved Universitetet i Stavanger har vi Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora og Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Det er også et ph.d.-program i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger. NTNU har Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap og Institutt for pedagogikk og livslang læring. Også her er det et ph.d.-program i utdanningsvitenskap. Universitetet i Sørøst-Norge er organisert gjennom Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap og Institutt for pedagogikk. Den siste institusjonen som har tatt til seg utdanningsvitenskap, er Høgskolen i Innlandet. Etter det jeg har blitt fortalt, er de i ferd med å opprette et fakultet for

¹⁵ Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, NTNU i Trondheim og Universitetet i Tromsø.

¹⁶ Telhaug og Aasen, 1996, s. 44.

¹⁷ Se Kunnskapsdepartementet (2018, s. 2) for fullstendig oversikt over alle lærerutdanninger i Norge.

utdanningsvitenskap. Hva det endelige navnet blir, vet jeg ikke.

CL: Da skjønner vi hvilke lærerutdanningsinstitusjoner som ikke har «kjøpt» konseptet utdanningsvitenskap.

HS: Ja, det er åpenbart resten. Men vi kan jo merke oss at for eksempel Universitetet i Bergen har Det psykologiske fakultet og Institutt for pedagogikk, og noe som heter Seksjon for utdanningsvitenskap. OsloMet har et Master-studium i skolerettet utdanningsvitenskap, og ph.d.-programmet Utdanningsvitenskap for lærerutdanning. Min egen institusjon, Høgskulen på Vestlandet, har Masterstudium i praktisk utdanningsvitenskap.

CL: Så noen har kjøpt hele konseptet utdanningsvitenskap, mens andre har kjøpt deler av det?

HS: Ja, det tror jeg er mulig å si.

CL: Men trenden er at utdanningsvitenskap kommer på fakultetsnivå, mens pedagogikk kommer på instituttnivå, ikke sant?

HS: Ja, det viser at pedagogikk skal plasseres under utdanningsvitenskap.

CL: Hva menes med utdanningsvitenskap?

HS: Det er vel ingen som helt vet svaret på det, og det leder oss inn på et problem med utdanningsvitenskap. For de fleste institusjonene bruker begrepet uten å definere det. Men i 2018 fant jeg denne definisjonen på Universitetet i Stavanger sin nettside: «Utdanningsvitenskap svarer til den engelske termen Educational Sciences, som er et flerfaglig og tverrfaglig vitenskapsområde. Området dekker forskning forankret innenfor fagfelt som pedagogikk, spesialpedagogikk, fagdidaktikk, allmenn-didaktikk, og literacy. I tillegg dekker det forskning som er forankret innenfor fagfelt som utdanningspsykologi og utdannings sosiologi.»¹⁸

På Universitetet i Sørøst-Norge sin nettside fant jeg samme år et sitat fra en forsker som sa

følgende: «Utdanningsvitenskap er spennende fordi det er så sammensatt. I mitt arbeid må jeg ta i bruk kunnskap fra mange felt, som politikk og forvaltning, læringspsykologi, sosiologi, pedagogikk og fagdidaktikk.»¹⁹

Utdanningsvitenskap rommer alt mulig, egentlig, og den som tar enten master eller ph.d. i utdanningsvitenskap, ender opp med en litt-av-hvert-kompetanse; litt pedagogikk, litt didaktikk, litt psykologi, litt sosiologi, litt historie og så videre. Det er bare å gå inn og lese nettsidene til de ulike institusjonene som har master- og ph.d.-program i utdanningsvitenskap, så ser vi det. Hver enkelt institusjon har vilkårlig lagt inn innhold i sine master- og ph.d.-program i utdanningsvitenskap. Derfor finner vi ulike og sprikende oppfatninger av utdanningsvitenskap mellom de ulike institusjonene. Ved NTNU og Universitetet i Oslo oversettes for eksempel utdanningsvitenskap til «educational sciences», altså noe fler-vitenskapelig, kan man si, mens Universitetet i Sørøst-Norge bruker den engelske termen «educational science», altså én-vitenskapelig for å bruke et litt merkelig ord.

CL: På meg virker det som om utdanningsvitenskap er et mystisk begrep som brukes uten å avklares. Det er sånn sett vanskelig å få grep om det, men kan du likevel – på det lille grunnlaget vi har – sammenfatte hva som er kjernen i begrepet utdanningsvitenskap?

HS: Det er jammen ikke lett, men jeg tror vi kan snakke om fire kjennetegn. For det første består utdanningsvitenskap av mange fag; for det andre er pedagogikk ett av flere fag som inngår i utdanningsvitenskap; for det tredje ser det ut til at det stadig kommer nye fag inn i utdanningsvitenskap, og for det fjerde forskes det svært bredt. Med det mener jeg at det forskes på nær sagt alle mulige gjenstander og tematikker innen utdanning, som nærmest ingen egentlig vet hva betyr.²⁰

CL: Er det noe problem her?

¹⁸ Lenken er fjernet fra nettsiden.

¹⁹ Lenken er fjernet fra nettsiden.

²⁰ Se Kristensen, 2022, for utdyping av dette.

HS: Ja, det mener jeg. Utdanningsvitenskap er det jeg vil omtale som et «container-begrep» hvor alt mulig kan puttes oppi. Nettopp den vagheten til begrepet gjør det særdeles godt egnet for ulike vitenskapelige paradigmer, pedagogiske tilnærminger og interessegrupper innen utdanningspolitikk. Begrepet er velegnet for å trumfe sine egeninteresser gjennom. Og, hvis vi skal være ærlige, så er det vel strengt tatt ikke riktig å kalle utdanningsvitenskap en vitenskap. Det er høyst noe kvasivitenskapelig hvor det meste er udefinert, uklart og usammenhengende.

CL: Hvorfor har utdanningsvitenskap blitt et paraplybegrep for fakulteter og studietilbud?

HS: Det som startet som et praktisk problem ved Universitetet i Oslo, har etter hvert ført til andre årsaker til at flere institusjoner har valgt å bruke utdanningsvitenskap som betegnelse på fakulteter og studietilbud. Hvis vi søker opp utdanningsvitenskap i Store norske leksikon, står blant annet dette: «Det som ligger til grunn for valget av utdanningsvitenskap som fellesbetegnelse på norsk er dels internasjonaliseringen, med engelsk som hovedspråk, dels for å åpne opp for et bredere tilfang av tilnærmelser enn det som tradisjonelt blir regnet som tilhørende termen pedagogikk.» Selv om dette står i et leksikon, er det kun å regne som en påstand som forteller oss at årsaken er internasjonalisering og et ønske om mer faglig bredde når det gjelder undersøkelser av utdanningsfeltet.

CL: Desto mer, desto bedre?

HS: Ja, ideen i påstanden er at flere fag inne i forskning om utdanning, altså et kvantitativt fokus, på en eller annen måte vil være fordelaktig. Man kan si at det også ligger et kvalitativt fokus her, selv om det ikke sies noe direkte om at «et bredere tilfang av tilnærmelser» vil heve kvaliteten på forskning i et utdanningsperspektiv. Samtidig ligger det noe skjult i denne desto-mer-desto-bedre-påstanden. Dette skjulte sier noe om hva som kanskje er en enda mer grunnleggende årsak til hvorfor mange har et ønske om å bruke termen utdanningsvitenskap.

CL: Hva mener du?

HS: Jeg vil her hente inn et eksempel fra Universitetet i Bergen, som viser tydelig hva det handler om. Det psykologiske fakultet foreslo i 2020 å endre fakultetets navn til «Det psykologiske og utdanningsvitenskapelige fakultet». Flere dekaner fra flere andre fakulteter markerte i et brev at de var mot denne navneendringen. Jeg har blitt fortalt at årsaken til denne høyst uvanlige markeringen har å gjøre med oppfatningen om at utdanningsvitenskap er fler-faglig. Hvis vi nå går kjapt tilbake til 1996, så var utdanningsvitenskap særlig knyttet til pedagogikk, men brevet viser at det ikke lenger er tilfelle. For de fagene som er opptatt av utdanning ved de andre fakultetene ved Universitetet i Bergen, regner seg også som del av utdanningsvitenskapen. Alle vil være med i utdanningsvitenskap. Det er ikke sånn at utdanningsvitenskap eies av pedagogikk lenger.

Fra dette dukker det opp flere spørsmål: Hvem er med i utdanningsvitenskap? Hvem er ikke med? Hvem har myndighet til å si enten ja eller nei? Eller kan man bare si at man vil være med?

Et annet spørsmål som dukker opp, og som jeg finner særlig interessant, er dette: Hvorfor vil noen forlate ideen om at pedagogikk er en autonom vitenskap og heller satse alle kort på en kvasivitenskap som er allemannseie?

Litt av svaret kan vi få fra konklusjonen i dette brevet. Konklusjonen var at navneendringen vil kunne ha uheldige konsekvenser for organisering og kanalisering av ressurser. Det hele endte med at det ikke ble navneendring ved Det psykologiske fakultet, selv om de som skrev brevet åpnet for at de kunne legge inn ordet «pedagogisk» i navnet sitt. Ordet «pedagogisk» var åpenbart noe fagmiljøene ved Det psykologiske fakultet ikke ville ha. Siden ingen da får bruke utdanningsvitenskap som navn på sitt fakultet, kan de andre fagmiljøene utenfor Det psykologiske fakultet, altså de som føler seg hjemme i utdanningsvitenskapen, nå puste lettet ut og være med i kampen om utdelinger av «ressurser» i tilknytning til utdanningsforskning.

CL: Så det at mange vil bruke termen utdanningsvitenskap, handler altså om ressurser, økonomi, penger?

HS: Ja, flere fag ønsker å komme inn i utdanningsvitenskapen siden det er masse penger å hente fra råd og instanser som forvalter og deler ut forskningsmidler. Det er jo forståelig, egentlig, men spørsmålet er om en slik bakenforliggende økonomisk hensikt er til det beste for pedagogikk, skole og samfunn. Jeg tviler.

CL: Jeg har også lyst til å ta tak i den andre årsaken som nevnes i Store norske leksikon, nemlig internasjonalisering med engelsk som hovedspråk. Ser du noen problemer for pedagogikk i lys av en slik internasjonalisering?

HS: Det er vel tre ting som ligger i dette, nemlig organisering, språk og forskning. På den ene siden har det vært ønskelig å organisere utdanningsvitenskap på samme måte som man gjør i England og USA, hvor «education» fremstår som et paraplybegrep for ulike fag og utdanninger. På den andre siden vil man nå ut internasjonalt ved å formidle forskning på engelsk. Faren da er at det såkalte «lost in translation»-problemet kan oppstå. For eksempel har vi i den kontinentale pedagogikk-tradisjonen en rekke begreper som ikke kan oversettes til engelsk.

CL: Hvilke?

HS: For eksempel «pedagogikk» som ikke er det samme som «pedagogy», «didaktikk» som ikke er det samme som «didactics», «danning» som ikke er det samme som «formation», «oppdragelse» som ikke er det samme som «upbringing», eller «vitenskap» som ikke er det samme som «science». Problemet er at man nærmest blir tvunget til å anvende engelske begreper som ikke fanger det disse kontinentale begrepene «dypest sett» betyr. De nevnte begrepene er dessuten fleksible, det vil si at det er begreper som stadig må undersøkes og transformeres for at de skal kunne svare hensiktsmessig på sin samtids utfordringer og problemer. Når man går over til engelsk, står man i fare for å undergrave denne

nødvendige utforskningen av kontinentale og pedagogiske begreper som har sin opprinnelse i en annen kultur, en annen måte å tenke på og et annet språk rett og slett.

CL: Hva så med det tredje aspektet du nevnte, det som omhandler forskning?

HS: I den angloamerikanske tradisjonen har man ikke et pedagogisk blikk på utdanning, det vil si education. Education er noe man ser på, ikke med. Det er andre fag som undersøker utdanning, det vil si fag som filosofi, sosiologi, historie, psykologi, økonomi, ledelse, geografi, statistikk, og så videre.²¹ Med utdanningsvitenskap har man gått over til en tradisjon som ikke har et pedagogisk blikk. Nå er riktignok pedagogikk en del av utdanningsvitenskapen, så det pedagogiske blikket på utdanning er ikke helt utelukket, slik det er i England og USA. Men, gitt at utdanningsvitenskap består av flere fag, så får naturlig nok det pedagogiske blikket på utdanning mindre plass og fokus enn det ville fått hvis pedagogikk var tenkt som en selvstendig akademisk disiplin.

Dessuten kan det skje at pedagogikk innen utdanningsvitenskap møter sterk konkurranse fra andre fag, som noen ganger hevder å ha et bedre blikk på utdanning enn det pedagogikk har. Dette har jeg grunnlag for å påstå.²² Men, det som nok er nærmere sannheten, er at mange av de andre fagene innenfor utdanningsvitenskap ser på utdanning med sats i metodologiske og epistemologiske design fra sine respektive hoveddisipliner, som for eksempel sosiologi og psykologi. Her vil jeg minne om at disse fagene i utgangspunktet ikke er utviklet spesifikt for verken skole, utdanning eller pedagogisk praksis, og de vil derfor ha et nokså begrenset blikk på denne gjenstanden. Ofte ser de andre fagene i utdanningsvitenskap enkeltdeler og ikke helheten, og når vi får mange sånne enkeltdeler, ender vi fort opp med en kakofoni av stemmer og perspektiver som kan oppleves som mer forstyrrende enn oppklarende. Pedagogikk, derimot, har alltid spesialisert seg på skole, særlig

²¹ McCulloch, 2002; McCulloch & Cowan, 2017.

²² Sæverot og Torgersen, 2012, 2015.

pedagogisk praksis, og har alltid vært opptatt av å se på denne gjenstanden i et helhetsperspektiv.

CL: Jeg føler at det vi har snakket om så langt antyder til en viss grad at utdanningsvitenskap utgjør en trussel mot pedagogikk og kanskje også mot skolen. Hva vil du si til det?

HS: Det fins evidens som viser at svaret på det spørsmålet er ja. La meg vise til tre konkrete eksempler. Det første eksemplet er fra 1997. Da ble Nasjonalt fagråd for pedagogikk borte idet man skiftet navn til Nasjonalt fagråd for utdanningsvitenskap. Pedagogikk har altså ikke lenger noe nasjonalt fagråd som ivaretar og beskytter faget. I stedet har man et fagråd som beskytter en hel haug med fag som faller innunder termen utdanningsvitenskap. Dette navnebyttet må sies å være en gavepakke til dem som har en interesse i å redusere pedagogikkens slagkraft med hensyn til både lærerutdanning og skole. For når pedagogikk ikke har noen beskytter, er det fritt fram til å bølle med faget.

Det andre eksemplet er fra Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo i 2022 i anledning en doktoravhandling. I lenken på instituttets nettside kan vi lese følgende: «Avhandlingen er skrevet innenfor kunnskapsområdet pedagogikk [...]».²³ Vi ser her et eksempel på at pedagogikk i utdanningsvitenskapen blir borte som autonom vitenskapsdisiplin og blir redusert til noe «mindre», i dette tilfellet til et kunnskapsområde. På nettsiden til NTNU, under ph.d.-program for utdanningsvitenskap, står det at «[p]edagogikk er en tverrfaglig disiplin».²⁴ Altså har utdanningsvitenskap her satt pedagogikk som autonom disiplin sjakk matt. Det er særlig tankevekkende at denne undermineringen av pedagogikk skjer fra innsiden, altså fra institutter for pedagogikk. Hvordan skal et kunnskapsområde eller en disiplin som ikke har noe eget, kunne stå opp for skolen? Vil det ha kraft til å utrette noe? Jeg tviler. Derfor tenker jeg at det å putte pedagogikk under utdanningsvitenskap, hvor pedagogikk langt på vei har mistet status som en autonom akademisk disiplin, må sies å

være en gavepakke til styringsvillige politikere. For når pedagogikk blir svakere, åpner det for at slike politikere lettere kan styre og kontrollere skolen, noe flere også har fått til i stort monn siden Reform 94, omtrent fra samme tidsperiode som da Det utdanningsvitenskapelige fakultet ble opprettet. Så her har vi ikke bare eksempler på en trussel mot pedagogikken selv, men også mot skolen og indirekte mot samfunnet – hvor politikere gis fritt leide til å styre og kontrollere ut fra sine personlige, ideologiske og økonomiske interesser.

For det tredje er ansettelsespolitikken innen høyere utdanning de siste tiårene basert på utdanningsvitenskapelige premisser. Det betyr at man kan få stilling i pedagogikk i academia uten å ha utdanning i pedagogikk. Man kan også ta doktorgrad i pedagogikk uten å ha utdanning i pedagogikk. Siden det ikke har vært noen protester på dette, så skjer dette mer og mer.

Man får da inn ulike fagfolk i pedagogikk, fagfolk som trolig vil sette sitt eget fag foran pedagogikkfaget. Når man ikke i utgangspunktet har pedagogikk, vil man heller ikke kjempe for pedagogikk. Det er i alle fall logisk å tenke sånn, selv om virkeligheten kan være annerledes, selvfølgelig.

Min erfaring er at akademikere og andre utenfor pedagogikk ofte låser seg fast til snevre oppfatninger av pedagogikk. Det er jo ikke så rart, for når man kommer fra utsiden, ser man ikke alle detaljene som fins på innsiden. Det tar mange år å få grep om alle detaljene og mulighetene som ligger i faget pedagogikk. Det er nettopp dette denne utdanningsvitenskapelige ansettelsespolitikken overser, nemlig at det tar svært lang tid å utvikle et pedagogisk språk, både med hensyn til praksis, teori og forskning. Jeg har holdt på med institusjonelt pedagogisk arbeid i over 30 år og føler fortsatt at det er masse jeg ikke vet. Men nå kan man uten bakgrunn i pedagogikk plutselig hoppe inn i pedagogikk. Det er klart dette gjør noe med pedagogikkmiljøene. Vi kan forestille oss at vi ender med en pedagogisk fagkrets som snakker

²³ Iped, UiO, 2002.

²⁴ Iped, NTNU, 2003.

ulike språk, og når de med utdannelse i andre fag forsøker å snakke pedagogisk, så blir dette språket preget av mangelfullt ordforråd, med en rekke feil knyttet til syntaks og ordbøyning. På den annen side, noen har godt språkkøret og har dermed lett for å lære seg språk, men det hører helt klart til mindretallet.

3. Pedagogikkvitenskap

CL: Jeg føler at vi har fått et godt innblikk i termen utdanningsvitenskap. Så la oss snakke litt mer om pedagogikk og pedagogikkvitenskap. Først: Hvorfor anvender du ordet pedagogikkvitenskap? Hvorfor ikke bare bruke pedagogikk og pedagogisk forskning?

HS: Jeg bruker mange ord, jeg, både pedagogikk og pedagogisk forskning og, til og med, forskning i pedagogikk. Men i sammenhenger hvor jeg vil markere at pedagogikk er en autonom vitenskap, bruker jeg ordet pedagogikkvitenskap. Første gang jeg fikk øynene opp for ordet pedagogikkvitenskap var i et foredrag av Telhaug i 2004. Foredraget er trykt i Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 6 med hovedtittelen Pedagogikkvitenskap i krise? Jeg tenkte at det er jo et helt naturlig begrep å bruke om vitenskapen om pedagogikk, men hvorfor er det relativt få som bruker det?

Og fins det egentlig andre alternativer på navn om vitenskapen om pedagogikk, utover navnet pedagogikk? På bakgrunn av det vi har snakket om, er utdanningsvitenskap et dårlig alternativ hvis man ønsker at pedagogikk skal få respekt, status og autonomi. Hva med danningsvitenskap eller læringsvitenskap, da? Dette er også dårlige alternativer fordi pedagogikk dreier seg om mer enn danning og læring, som dessuten er to begreper som eies like mye av andre fag, og som i tillegg har blitt temmelig politiserte de siste årene. Oppdragelsesvitenskap, derimot, kunne vært et svært godt alternativ, hvis ikke ordet oppdragelse hadde vært så uglesett som det faktisk er. Man kunne kanskje tenkt seg at man forsøkte å

revitalisere ordet oppdragelse, men da måtte man i så fall belage seg på å gå opp en hyperbratt motbakke.

Dessverre lyder også pedagogikk negativt for mange. Pedagogikk har mistet status. Som en teoretisk vitenskap har vel pedagogikk aldri hatt status i Norge, men i de senere årene har pedagogikk også langt på vei mistet sin praktiske status. Et navn som pedagogikkvitenskap tror jeg kan bidra til å heve pedagogikkens status.

CL: Vil du begrunne påstanden om at pedagogikk har mistet sin status?

HS: Ja, men det trengs en bakgrunn. Et første bakteppe som gir mening, er å gå til pedagogikkens opphavsland – Tyskland. For mens pedagogikk var på vei oppover i status i Norge i etterkrigsårene, var den sakte men sikkert på vei nedover i status i Tyskland. De ligger langt foran oss når det gjelder pedagogikkens utvikling. Som mange vet, var det i Tyskland pedagogikk for første gang ble utviklet som en selvstendig akademisk disiplin. Det skjedde tidlig på 1900-tallet, og vitenskapen var kjent som åndsvitenskapelig pedagogikk. Mens hovedideen til denne pedagogikken var å utvikle pedagogisk teori fra praksis og for praksis, var hovedmetoden hermeneutikk.²⁵ Etter andre verdenskrig ble den åndsvitenskapelige pedagogikken mer og mer kritisert. Kritikken gikk ut på at pedagogikk var normativ, den var for ensidig metodisk, den møter ikke standarden til moderne vitenskap, og så videre.

Samtidig ble begrepet *Erziehungswissenschaft* mer og mer brukt i stedet for begrepet pedagogikk. For eksempel ble *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* etablert i 1964, og i 1971 konkluderte Wolfgang Brezinka at det hadde skjedd en vending fra pedagogikk til *Erziehungswissenschaft: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. I 2012 ble også *Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung* etablert. Jeg husker at jeg for noen år siden spurte en tysk kollega, for moro skyld, om det var mulig å

²⁵ Matthes, 2011.

etablere Gesellschaft für Pädagogik. Han så på meg og smilte og sa at det ville fagmiljøene i Tyskland ha opplevd som en vits. Det demret for meg at det er ingen vei tilbake til pedagogikk i Tyskland.²⁶

CL: Hvordan er status for pedagogikk og pedagogisk forskning i Norge?

HS: Tilsynelatende ser det bra ut for pedagogikk i Norge. Det er svært mange stillinger i pedagogikk, og det satses stort på lærerutdanning. Men, i skyggen av dette finner vi også store problemer for pedagogikk. Dette går tilbake til 1960- og 70-tallet med den såkalte positivisme-striden og studentopprøret ved Universitetet i Oslo. Som følge av dette ble faget og fagmiljøet i pedagogikk splittet. Og det var et stort legitimitetstap for pedagogikk.²⁷ Etter 1990 har vi sett en mangel på vitenskapsteoretisk debatt om pedagogikk, og mange i pedagogikkmiljøene har forsonet seg med at pedagogikk er underlagt tverrdisiplinen utdanningsvitenskap. Dette har jeg også empirisk grunnlag for å hevde.²⁸ Samtidig har pedagogikk som begrep, fag og forsknings- og vitenskapsdisiplin mistet status i et bredt omfang, ikke minst blant forskere, studenter, politikere, forskningsråd og i den offentlige debatt.

Til og med lærere har mistet troen på pedagogikk. Det er kanskje ikke så rart, siden politikerne har tatt fra lærerne pedagogikken. Etter GLU-reformen i 2010²⁹ så er det ikke et eget og selvstendig pedagogikkfag i lærerutdanningen. Man må nøye seg med faget Pedagogikk og elevkunnskap, det som mange omtaler som PEL-faget, hvor pedagogikk må samarbeide med andre fag. Igjen ser vi en utdanningsvitenskapelig tenkemåte hvor pedagogikk tvinges inn i en tverrfaglig ramme.

²⁶ Det er tyske fagpedagoger som undersøker muligheter for hvordan man kan åpne for pedagogikk i tysk og internasjonal kontekst (jf. Bellmann (2017) og Siegel & Matthes (2022)).

²⁷ Helsvig, 2005.

²⁸ Sæverot, Brekke, Baraldsnes og Torgersen, 2022.

En annen ting. Når begreper som pedagogikk og pedagogisk forskning brukes, gjør mange det nærmest i forlegenhet, og man ender gjerne opp med å snakke om andre begreper som er lettere å «selge» inn, som for eksempel utdanning, læring og danning. Dermed har også pedagogikkens språk og den pedagogiske tenkningen blitt fattigere, og det er heller ingen støtte å få fra forskning, med noen få unntak.

CL: Forstår jeg deg rett når jeg sier at det er strategisk at du bruker «pedagogikkvitenskap» i stedet for ord som «pedagogisk forskning» og «pedagogikk» som har mistet sin status?

HS: Ja, men ikke bare derfor. Jeg skal komme tilbake til andre, mer vitenskapsteoretiske begrunnelser, men for å svare på spørsmålet ditt, vil jeg gjenta at jeg bruker mange begreper som er knyttet til pedagogikk. En liten kuriositet her er at rikspresen ved flere anledninger har skrevet at Glenn-Egil Torgersen og jeg er professorer i Pedagogikk med stor P. Her har mediene fått veiledning fra oss selvfølgelig. Selv om dette er et forsøk på å vinne pedagogikkens respekt tilbake, så tror jeg ikke vi kan heve statusen bare ved å bruke ord som pedagogikk eller pedagogisk forskning, selv med stor forbokstav.

For også politikere har fått ordet pedagogikk i vrangstrupen. I et høringsutkast som kom før den nye femårige lærerutdanningen ble innført i 2017, foreslo politikerne til og med å fjerne navnet pedagogikk, samt master i pedagogikk. De ville bruke ordet «profesjonsfag» i stedet. Dette skulle være siste spiker i kista for pedagogikk i lærerutdanningen. Kollega Arne Bygstad og jeg henvendte oss allerede i februar 2016 direkte til daværende kunnskapsminister i en kronikk i Aftenposten og argumenterte for nødvendigheten av å beholde både navnet pedagogikk og master i pedagogikk i lærerutdanningen.³⁰ Heldigvis var

²⁹ GLU-reformen innførte i 2010 to grunnskolelærerutdanninger, innrettet mot undervisning på henholdsvis 1.–7. trinn og 5.–10. trinn.

³⁰ Sæverot og Bygstad, 2016.

fagpedagogene samlet om dette, og vi vant til slutt gjennom på begge sakene.

CL: Du tenker altså at pedagogikkvitenskap kan heve statusen til pedagogikk og pedagogisk forskning.

HS: Ja, navnet pedagogikkvitenskap vil tydeliggjøre at pedagogikk er en autonom vitenskap, både en praktisk og en teoretisk vitenskap, og ikke et fagområde eller et kunnskapsområde som er tvunget inn i en utdanningsvitenskapelig ramme. Dessuten, når ordet vitenskap kommer inn i pedagogikk-navnet, vil respekten kunne vinnes tilbake, og det vil nok også bli mindre aktuelt å komme med sleivspark hvor man beskylder disiplinen for å være gammeldags eller uvitenskapelig.

CL: Hva sier du til dem som er negative til å bruke ordet pedagogikkvitenskap?

HS: Først og fremst vil jeg si at jeg har fått mye støtte for å ta i bruk ordet pedagogikkvitenskap, både i og utenfor Norge. Så har jeg støtt på noen som har vært skeptiske og til og med kritiske til både å bruke ordet pedagogikkvitenskap og til at pedagogikk skal fremstå som en autonom akademisk disiplin. Men jeg har aldri fått noen kvalifiserte motargumenter, og jeg mistenker derfor, uten at jeg er sikker selvfølgelig, at det mest dreier seg om at personlige interesser står bak skepsisen og kritikken. Eller det kan være at de rett og slett har misforstått meg, men da er det jo bare å spørre, tenker jeg. Apropos spørsmål: Hvorfor kan ikke pedagogikk gjøre det samme som andre disipliner som legger inn vitenskap i navnene sine, som for eksempel idrettsvitenskap, litteraturvitenskap, musikkvitenskap, religionsvitenskap, og så videre? Å legge inn ordet vitenskap i navn på akademiske disipliner har nærmest blitt en trend i både menneskevitenskapene og samfunnsvitenskapene. Dette har de åpenbart gjort for å tydeliggjøre at de er vitenskapelige disipliner. Kanskje pedagogikk også bør følge denne trenden og benytte sjansen til å heve sin status som akademisk disiplin?

CL: Du nevnte at det er andre årsaker til at du har valgt å bruke ordet pedagogikkvitenskap. Kan du si noe om det?

HS: Med utdanningsvitenskap har man langt på vei forlatt sine røtter i den kontinentale pedagogikk-tradisjonen og valgt å hengi seg til den engelske og amerikanske education-tradisjonen, først og fremst når det gjelder organisering av forskning, men også med hensyn til språk. Jeg vil kalle det en naiv innovasjonstenkning, hvor innovativ betyr at det som er nytt, skal erstatte det gamle. Denne formen for nytt-er-bedre mentalitet overser at det å være innovativ også innebærer å forvalte det vi har, særlig det som er verdifullt. Det som ikke er verdifullt, må selvsagt forkastes.

Her er Finland best i Norden. Mens Norge, Sverige og Danmark i relativt stor grad har forlatt den kontinentale pedagogikk-tradisjonen, har Finland i mye større grad forvaltet denne tradisjonen.³¹ Jeg vil påstå at Norge har hatt for stort fokus på fornyelse, mens det jeg vil omtale som forvaltningskompetanse, har blitt neglisjert. Når det gjelder utdanning, har vi særlig latt oss forføre av internasjonalisering, som i stor grad tilsvarer å tilpasse seg til, ja, underlegge seg, engelsk og amerikansk tenkning. Slik har vi lagt til side vårt eget, altså den kontinentale pedagogikk-tradisjonen, og innrettet oss mot en annen kultur og tradisjon, ved å innføre utdanningsvitenskap.

Men hvorfor skal pedagogikk tvinges inn i en ramme som i utgangspunktet er unaturlig for pedagogikk? Hvorfor skal pedagogikk plutselig tvinges inn i det som på engelsk heter educational sciences, hvor det pedagogiske blikket ikke fins? Hvorfor skal pedagogikk presses inn i en fiks ide, en kvasivitenskap, som er mer eller mindre allemannseie? Hvorfor skal man herje med pedagogikk på denne måten? Og hvorfor lar pedagogikkmiljøene, med noen få unntak, dette skje uten motstand eller debatt?

Så var det dette med språk. I tillegg til en angloamerikansk måte å organisere forskning på, blir formidlingspråket ofte engelsk. Når man

³¹ Sæverot og Kristensen, 2022; Uljens, 2022.

skriver på engelsk, noe som er helt nødvendig for å nå ut til et internasjonalt publikum, så kan det skje – som jeg nevnte tidligere – at tradisjonelle pedagogiske begreper går i glemmeboken. Pedagogikkvitenskap vil sikre at tradisjonelle pedagogiske begreper har en sentral plass i forskningen.

CL: Tror du ikke dette er mulig å få til også i utdanningsvitenskap?

HS: Jo, men utdanningsvitenskapens organisering av forskning gjør at man gjerne er opptatt av andre ting. Utdanningsvitenskap tilsvarer som nevnt tverrdisiplinen *educational sciences*. Legg merke til flertallsformen – *sciences* – som indikerer at mange fag undersøker utdanning. Utdanningsvitenskap burde sånn sett hett utdanningsvitenskapene. I utdanningsvitenskapene er det pedagogiske forskningsblikket på utdanning kun ett blant flere forskningsblikk. Det sier seg selv at det pedagogiske lett kan bli marginalisert eller i verste tilfelle frafalle helt. Dette vil ikke skje innenfor pedagogikkvitenskapen. Legg merke til entallsformen her. Pedagogikkvitenskapen er organisert slik at dens autonomi kan ivaretas, pluss at den kan generere sterk og unik pedagogisk kunnskap og teori.³²

CL: Hvordan kan det skje?

HS: Spørsmålet ditt leder oss inn på et helt avgjørende punkt for å heve pedagogikkens status og respekt. For nå handler det ikke lenger bare om navnebruk, men også om pedagogikkvitenskapens innhold. La meg minne om det jeg sa tidligere om at utdanningsvitenskap åpner for alle mulige former for blikk på utdanning, hvor enkelte fag til og med hevder at de kan gi et bedre blikk på skole og utdanning enn det pedagogikk kan. Det er nettopp pedagogikkens forskningsblikk det i første rekke handler om å gjenvinne,

kvalifisere og oppfinne på nytt. Det har vært kjernen i min definisjon av pedagogikkvitenskap.³³

For å få til det må vi tenke pedagogikk i tre ledd. Første ledd er å ha klart for seg disiplinens forskningsobjekt. Det er i dag relativt utydelig, og man kan tenke seg forskjellige gjenstander for pedagogisk forskning. Da jeg skrev boken *Pedagogikkvitenskap* i 2017, hadde jeg særlig fokus på den nye femårige lærerutdanningen. Jeg konsentrerte meg derfor om pedagogisk praksis som et prioritert forskningsobjekt for pedagogikkvitenskap. Legg merke til at jeg sier pedagogisk praksis. Hvis vi kun sier praksis, vil man lett gå utenfor pedagogikkvitenskapens domene. Pedagogisk praksis er for eksempel noe helt annet enn praksisen til en sykepleier, som derfor tilhører helsevitenskapen. Mens det forskes svært bredt, hvor nær sagt «anything goes», innenfor utdanningsvitenskap, forsker man mer spisset inn mot det pedagogiske innen pedagogikkvitenskap. En vitenskapsdisiplin som gaper for stort, vil fort ende opp med å forske på alt og ingenting.

CL: Er pedagogikk en praktisk vitenskap?

HS: Mange vil hevde det, og mange har hevdet det, blant annet den åndvitenskapelige pedagogikken, som hadde som mål å utvikle pedagogisk teori fra praksis og for praksis. Det er også dette pedagogikk har fått mye kritikk for opp gjennom årene, den har liksom ikke blitt regnet som en fullverdig vitenskap fordi den har vært for praksisorientert.³⁴ Men, pedagogikk er kun en praktisk vitenskap hvis vi stopper ved andre ledd.

CL: Hva er andre ledd?

HS: Det er den kunnskapen, og til dels teorien, som utvinnes på grunnlag av den pedagogiske praksis.³⁵ Det er dette som historisk sett har blitt oppfattet som pedagogikk. Altså tenkte man seg i

³² Se Kvernbekk, 2005, for utdyping av svak og sterk pedagogisk teori.

³³ Sæverot, 2017, 2021.

³⁴ Sæther, 2011.

³⁵ En sentral fagpedagog tilhørende den åndvitenskapelige pedagogikken, Wilhelm Flitner,

definerte pedagogikk som “*réflexion engagée*” (Flitner 1966, s. 18). Pedagogikk forstås på den måten som en refleksjonsteori knyttet til pedagogisk praksis.

utgangspunktet at pedagogikk var en refleksjon med bakgrunn i pedagogisk praksis, og med hjelp av denne refleksjonen kunne man utvinne ny kunnskap og kanskje teori som i neste omgang kunne brukes i pedagogisk praksis. Pedagogisk kunnskap og teori hadde altså sin opprinnelse i praksis og gikk så tilbake til praksis, for å si det sånn. På den måten ønsket man å forbedre pedagogisk praksis.

CL: Er ikke dette nok? Hvorfor trenger man et tredje ledd?

HS: La meg forklare gjennom en historie. For noen år tilbake lanserte Dagbladet et nytt magasin med den erklærte superlæreren Håvard Tjora som fast spaltist. I det første magasinet kunne vi lese følgende på forsiden: «Slik lærer barna mest». Tjora hadde kommet fram til dette gjennom egne erfaringer og refleksjoner fra egen undervisningspraksis. Vi kan kalle det en form for pedagogikk hvor han hadde utvunnet kunnskap om hvordan barn lærer, først og fremst i matematikkfaget. Problemet oppstår når man kommer med en sånn generell konklusjon – slik lærer barna mest – på bakgrunn av egne erfaringer og refleksjoner, uten å ta seg bryet med å underkaste den erfarings- og refleksjonsbaserte kunnskapen vitenskapelig etterprøving.

Forskning handler som kjent om å utvide vår viten. Resultatene må derfor etterprøves vitenskapelig for å ha legitimitet og gyldighet. Dagbladet og Tjora hadde rett og slett hoppet bukk over dette tredje leddet, noe Glenn-Egil Torgersen og jeg tok opp i en kronikk, nettopp i Dagbladet.³⁶ Når pedagogikk stoler for mye på erfaringsbasert og refleksjonsbasert kunnskap, ender den som en praktisk vitenskap som mangler en teoriinteresse.³⁷

CL: I motsetning til tradisjonell pedagogikk, for eksempel åndsvitenskapelig pedagogikk, er pedagogikkvitenskap både en praktisk og teoretisk vitenskap, eller hva?

HS: Ja, sånn som jeg ser det med vitenskapsteoretiske briller. I første og andre ledd er den praksisorientert, men vi trenger et tredje ledd som kan heve statusen til pedagogikk. I tredje ledd går pedagogikk over til å bli en fullverdig vitenskap om pedagogikk, derav navnet pedagogikkvitenskap. Samtidig går disiplinen over til å bli teoriinteressert fordi det er pedagogikk, eller med andre ord kunnskapen og teorien som er utvunnet fra pedagogisk praksis, som er gjenstand for vitenskapelig etterprøving. Pedagogikkvitenskap har sånn sett to forskningssubjekter: én, pedagogisk praksis og to, pedagogikk eller praksisorientert kunnskap og teori.

I tredje ledd handler det ikke om å forbedre pedagogisk praksis, men kun om å legitimere og styrke kunnskapen og teorien som er utvunnet fra pedagogisk praksis. Formålet er å få svak teori til å bli sterkere i den forstand at den har et mer vitenskapelig grunnlag. Noen vil kanskje her bruke ord som evidens, men det er aldri sånn at denne teorien kan anses som absolutt sann. Pedagogikk alene, derimot, gir oss i beste fall svak teori, det vil si teori som har sitt grunnlag i erfaring, refleksjon og tolkning, og som i relativt liten grad har gjennomgått vitenskapelig testing.

Sterk teori, i motsetning til dette, tilsvarende vitenskapsbasert teori, det vil si teori som har vært gjenstand for vitenskapelig og teoretisk bearbeiding, gjerne mange ganger og av flere forskere. Derfor er det ikke nok med to ledd. Vi trenger også et tredje ledd som kan sørge for at vi får et fyllestgjørende forskningsblikk, som tar innover seg både praksis- og teori-elementet knyttet til pedagogikk. Slik mener jeg også at det er relevant og vitenskapsteoretisk rimelig å operere med begrepet pedagogikkvitenskap.

CL: Tror du at noen kan føle at du innfører noe helt nytt og fremmed til pedagogikk, selv om du også ivaretar og forvalter det gamle?

være for praksisorientert, et fenomen han omtaler som det praktiske kunnskapsregimet.

³⁶ Sæverot og Torgersen, 2016.

³⁷ En lignende kritikk finner vi hos Erling Lars Dale (2005), som kritiserer den norske pedagogikken for å

HS: Jeg kan skjønne at det kan være uvant å tenke sånn som jeg har forespeilet. Man må jo forestille seg og sette seg inn i ting som ikke har vært vanlig i pedagogikk, særlig når det gjelder to ting, i dette tredje leddet. For det første må man forestille seg en pedagogikk som ikke har interesse i praksis. Men ikke misforstå: praksisinteressen er ikke fraværende, den er sekundær og indirekte. For det andre må man forestille seg en pedagogikk som ikke har en intensjon om å gjøre praksis bedre, for i dette tredje leddet handler det først og fremst om å undersøke og etterprøve kunnskapen og teorien som er hentet ut fra praksis. Men selv om det kan høres uvant ut, så må vi ikke glemme at alt jeg har sagt, er basert på vitenskapsteori. Sånn sett innfører jeg – skal vi si – noe nytt til pedagogikk, men som ikke er nytt i vitenskapsteorien. Vi kan si at jeg har ommøblert litt og lagt inn en ny sofa i stuen.

CL: Kan man tenke seg andre måter å organisere pedagogikkvitenskap på?

HS: Ja, helt sikkert. Min modell om pedagogikkvitenskap er ikke heldekkende eller ferdig utformet. Den må forstås som en skisse som er åpen for innspill og diskusjon. Når det er sagt, har jeg tatt hensyn til at det egentlig bare fins tre forskningsblikk eller forskningsperspektiver på pedagogisk praksis. For det første har vi forskning i pedagogisk praksis. Her utgår forskningen fra praksis, for eksempel aksjonsforskning, og er sånn sett å regne som et førsteperson-perspektiv på praksis. For det andre har vi forskning om pedagogisk praksis, hvor man forsker på pedagogisk praksis fra en avstand. Det kan for eksempel dreie seg om metaanalyser hvor man analyserer og summerer andres forskning på pedagogisk praksis. Denne forskningen blir da å regne som et tredjeperson-perspektiv på praksis. Og for det tredje har vi forskning inn i pedagogisk praksis. Det er særlig dette forskningsblikket jeg har tilrådd – hvor man kombinerer nevnte innenfra- og utenfraperspektiv på pedagogisk praksis. Vi får da et stereoskopisk forskningsblikk

på pedagogisk praksis, som er å regne som et andreperson-perspektiv på pedagogisk praksis.³⁸

CL: Jeg tenkte å spørre deg om hvorfor det er så viktig at pedagogikkvitenskapen er autonom og selvstendig, men du har jo egentlig svart på det allerede. Det er for å sikre et særegent pedagogisk blikk på skole og pedagogisk praksis og hvor pedagogikken ikke mister seg selv i tvunget samarbeid eller konkurranse med andre fag, ikke sant?

HS: Ja, det er riktig. Men jeg tror også at en autonom pedagogikkvitenskap kan utnyttes til fordel for både elever, lærere og samfunn. Den kan for eksempel, som den tyske fagpedagogen Erich Weniger en gang sa, anvendes som et grunnlag for å beskytte elever mot tvang, instrumentalisme, urettferdigheter eller lignende.³⁹ Dette vil ikke utdanningsvitenskapen få til på grunn av dens flerfaglighet.

Samtidig kan en autonom pedagogikkvitenskap være til støtte og hjelp for lærere og vice versa, og kanskje kan den bidra til at lærerne kan få pedagogikken tilbake, men da med enda mer kraft og vitenskapelig tyngde enn det den har hatt. Ny forskning indikerer også at en pedagogikkvitenskapelig modell kan bidra til at det skapes likeverdige og fruktbare samhandlingssituasjoner mellom lærere som forskere og forskere fra høyskole og universitet.⁴⁰

Uten en autonom pedagogikkvitenskap, vil det pedagogiske språket etter hvert bli svakt og lite utviklet. Det vil samfunnet tape på. Med det mener jeg at samfunnet da vil være dårlig rustet til å avsløre pedagogiske feilslutninger og spore og utvikle pedagogiske muligheter i forskjellige deler av samfunnet. For det er ikke sånn at pedagogikken bare befinner seg i skolen, den er overalt i samfunnet, i mediene, i idretten, i beredskap og krisekommunikasjon, og så videre.

La meg samtidig oppklare en mulig misforståelse her. Når jeg bruker ord som autonom og selvstendig, så vil jeg understreke at jeg er for at

³⁸ Se Sæverot og Kvam, 2018, 2019, for utdypning av dette.

³⁹ Schaffar, 2009.

⁴⁰ Hammer Furnes og Sæverot, 2022.

man i pedagogikkvitenskapen har vitenskapelige deldisipliner, som for eksempel allmennpedagogikk, og mer spesialiserte forskningsblikk, som for eksempel er særlig innrettet mot psykologiske eller historiske perspektiver. Men jeg er kritisk til at pedagogikk er helt avhengig av å låne kunnskap og teori fra andre fag og disipliner. Man har for så vidt gjort dette i pedagogikk helt tilbake til Helga Engs dager ved Universitetet i Oslo. På den tiden lånte man særlig kunnskap og metoder fra psykologi. Etter studentopprøret som jeg tok opp i stad, ble blant annet sosiologi mer fremtredende i pedagogikkdisiplinen. I enkelte omstendigheter kan det kanskje være nødvendig å ta hjelp fra andre fag, men det må i så fall være hensiktsmessig med hensyn til det man undersøker. Det nye nå er at utdanningsvitenskap åpner opp for kunnskap, teorier og metoder fra en rekke fag. Vi husker desto-mer-desto-bedre-påstanden som vi snakket om tidligere. Slik kan man fort ende med en ureflektert eklektisisme hvor man henter inn alt mulig fra andre disipliner.

CL: Hva er konsekvensen?

HS: Jeg vil si at det er flere konsekvenser og skal kort peke på to. Den ene konsekvensen er at pedagogikk kan bli kolonisert fordi man låner ting utenfra. Bekymringen for kolonisering av pedagogikk er ikke ny. Vi finner den allerede tidlig på 1800-tallet – hos Herbart, som tok til orde for at pedagogikken burde få rom til å kultivere en selvstendig tenkning, i stedet for å bli «dirigert av en fremmed, som en fjern erobret provins», som han selv uttrykte det.⁴¹ Til og med John Dewey delte denne bekymringen, enda han tilhørte den amerikanske utdanningstradisjonen. Allerede i 1929 tok Dewey til orde for at education skulle være en autonom disiplin som var fri til å utvikle, og bestemme over, seg selv, uten å måtte være avhengig av å låne alt mulig fra andre fag og disipliner.⁴² Men, som vi har snakket om, det gikk

ikke som Dewey foreslo, og det har også etter hvert gått dårlig med Herbarts anbefaling.

Den andre konsekvensen, som henger sammen med den første, er at man fort kan ende med det jeg vil omtale som «pedagogikkglemsel». Det vil si at det som har med pedagogikk å gjøre, går i glemmeboken. Kanskje tror man at man holder på med pedagogikk mens man egentlig bedriver noe helt annet.⁴³

CL: Er det i det hele tatt mulig å bedrive pedagogikk uten å forholde seg til andre disipliner?

HS: Mange tror kanskje ikke det er mulig, men det er faktisk det. Et problem er at vi i Norge ikke har tradisjon for det man i Tyskland omtaler som «Pädagogizität», kanskje vi kan si «pedagogisering» på norsk, det vil si at noe er særegent for pedagogikk og utgår fra pedagogikkens egen logikk. Klaus Pranges søken etter unike og særegne operasjoner for pedagogisk handling er et godt eksempel. Prange fant at peking er pedagogikkens grunnleggende operasjon og gest: «Die Zeigestruktur als Grundoperation pädagogischen Handelns», og fra dette utviklet han en pedagogisk teori.⁴⁴ Jeg tviler sterkt på at pedagogisering vil være et fokus i utdanningsvitenskap, som verdsetter tverrfaglighet høyere enn faglig utvikling.

Men hvis man vil utvikle pedagogikk som autonom akademisk disiplin, må man ha mer fokus på pedagogisering, og samtidig passe seg for eklektisisme, kolonisering og pedagogikkglemsel. Til syvende og sist lurer jeg på om ikke denne angloamerikanske forlokkelsen som vi har snakket om, altså en forlokkelse som gir seg utslag i en vilje til stadig å låne ting fra andre fag, kan fremstå som et tap for skole og samfunn. Tapet har sammenheng med at man verdsetter andre mer enn seg selv. Det blir litt som han som alltid vil ha det naboen har, mens han underminerer verdien av det han selv har. Det jeg prøver å si, er at når

⁴¹ Myhre, 1996, s. 119.

⁴² Dewey, 1929, s. 38.

⁴³ Se Sæverot og Torgersen, 2015, for utdyping av dette.

⁴⁴ Prange, 2005.

man blir så opptatt av å låne fra andre fag, så blir man blind for hva pedagogikken selv har å tilby. Andre forskningsblikk, tradisjoner og begreper får derfor prege skolen i større grad enn pedagogikk. Det er det jeg mener skolen og samfunnet taper på.

CL: Hva om jeg rent hypotetisk sier at pedagogikkvitenskap ikke bør være autonom og selvstendig, og at den bør holde seg innenfor utdanningsvitenskap sammen med andre fag og disipliner?

HS: Da vil jeg minne om det som allerede er sagt, og så vil jeg kaste noen spørsmål tilbake. Når det gjelder de andre disiplinene som integreres i utdanningsvitenskapen, tror du disse fortsatt vil fremme ønsker om å beholde og utvikle sin disiplinære status og egenart? Selvsagt vil de det. Og tror du disipliner som psykologi, filosofi, historie, sosiologi og andre fag vil gi slipp på sin fagdisiplinære egenart, selv om de inkluderes inn under en tverrfaglig utdanningsvitenskap? Selvsagt ikke. Hvorfor skal da pedagogikk tvinges til å bare være innunder utdanningsvitenskap, som «eies» av mange fag?

CL: Jeg ser poenget ditt, men hvor plasserer vi pedagogikkvitenskap? På utsiden av utdanningsvitenskap?

HS: Her må vi holde tunga rett i munnen. For snakker vi om institusjonell eller faglig organisering? Hvis vi snakker om institusjonell organisering, spiller det ikke nødvendigvis noen rolle hvor vi plasserer pedagogikkvitenskap, tenker jeg. Pedagogikkvitenskapen vil ikke nødvendigvis lide av å bli plassert under et fakultet for utdanningsvitenskap, selv om faren er at man i utgangspunktet får et utdanningsvitenskapelig perspektiv. Dette er egentlig opp til pedagogikkmiljøene, hvorvidt de forvalter vitenskapen om pedagogikk eller ikke.

Rent faglig, derimot, tenker jeg at det er viktig å ikke bare ende opp med utdanningsvitenskap – for da vil vi langt på vei gi opp vår tradisjonelle måte å tenke pedagogikk på.

CL: Mener du at pedagogikk skal isolere seg og ikke samhandle med andre disipliner?

HS: Tvert imot. Med pedagogikkvitenskap vil samhandlingen med andre fag faktisk kunne bli bedre fordi det er fullt fokus på pedagogikk. Altså, når man utvikler pedagogisk teori som er både praksis- og teoriorientert, har man mer å gi i samhandling med andre fag. Sammen med andre utdanningsvitenskapelige blikk, kan man da totalt sett få et – skal vi si – sterkere blikk på skole og pedagogisk praksis, fordi det pedagogiske blikket er høyt verdsatt. I utdanningsvitenskap, derimot, har pedagogikk relativt lite å gi. Det pedagogiske er ikke like mye verdsatt, og fokuset er mer på å ta – hvor man altså tar teorier, metoder og alt mulig fra andre fag. Dette går ut over det pedagogiske blikket, og vi får et ujevnt samhandlingsforhold mellom pedagogikk og de andre fagene. Det vil skolen til syvende og sist tape på.

Jeg tenker også at det bør bli mer fokus på samhandling i faget, ikke bare mellom ulike fag. Med det mener jeg at den pedagogiske forskningen bør bli mer systematisk, hvor man i større grad videreutvikler andres funn. Ikke misforstå, som redaktør av *Nordic Studies in Education* i flere år, ser jeg mye god og solid pedagogisk forskning i Norge og i Norden, men i mange tilfeller opplever jeg pedagogisk forskning som tilfeldig, hvor hver og en forsker er opptatt av sitt. Dette aspektet om samhandling i fag overses lett i utdanningsvitenskapen med sitt ensidige og høyst uklare fokus på tverrfaglighet.

Men, jeg vil ikke derav si at vi skal slutte med utdanningsvitenskap og bare ha pedagogikkvitenskap.

4. Avslutning

CL: Så det er ingen grunn til å kjempe mot utdanningsvitenskap?

HS: Nei, utdanningsvitenskap har kommet for å bli, i alle fall så lenge den kan være til fordel for politikere, visse fagmiljøer og andre interessegrupper. Å ta opp kampen mot denne «giganten»

vil koste for mye. Det pedagogikkmiljøene må kjempe for, er å få rom til å beholde og videreutvikle en autonom pedagogikkvitenskap eller hva man nå velger å kalle pedagogikk som autonom vitenskapsdisiplin.

Jeg tenker også at pedagogikkvitenskap og utdanningsvitenskap sikkert vil kunne ha godt av å være allierte. Spørsmålet er om det er det mulig, eller om det bare er en utopisk tanke. For det vil forutsette en enorm ryddeprosess hvor man avklarer begreper, forskningsobjekt, grenser, ansettelsesprosesser og så videre, ting som i dag bare er svevende. Det vil også forandre samhandling mellom de ulike lærerutdanningsinstitusjonene, som i dag synes å operere hver for seg når det gjelder både pedagogisk og utdanningsvitenskapelig forskning. Så må man ha felles interesser. Man må for eksempel ville at pedagogikk skal få utvikle seg til en autonom vitenskap med et særegent språk og et generisk metode- og designrepertoar. Hvis sterke egeninteresser vinner fram på begge sider, hvor man anser motparten som en trussel mot eget fag, eller hvor man ikke ser verdien av den andre, ja, da vil skolen og samfunnet til syvende og sist stå igjen som tapere.

Referencer

- Bellmann, J. (2017). Forwards to the learning sciences or back to pedagogy? I H. Sæverot og T. Werler (red.). *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 104–117). Gyldendal.
- Dale, E. L. (2005). Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap. Abstrakt forlag.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Liveright.
- Flitner, W. (1966). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Quelle & Meyer.
- Hammer Furnes, G. & Sæverot, H. (2022). Tverrsektoriell samhandling i forskning. En pedagogikkvitenskapelig diskusjon av en casestudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 159-172.
<https://doi.org/10.18261/npt.106.2.7>
- Helsvig, K.G. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Abstrakt forlag.
- Iped, UiO (2002). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/2022/jo-i-froytlog.html>
- Iped, NTNU (2003). Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/phuv/pedagogikk>
- Kristensen, J. E. (2022). *Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab?*
- Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*. 42(1), 30–49.
<https://doi.org/10.23865/nse.v42.3796>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Oldenbourg Verlag.
- McCulloch, G. (2002). Disciplines contributing to education? *British Journal of Educational Studies*, 50(1), 100-119.
- McCulloch, G. & Cowan, S. (2017). *A social history of educational studies and research*. Routledge.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Ad Notam Gyldendal
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Ferdinand Schöningh.
- Schaffar, B. (2009). *Allgemeine Pädagogik im Zwiespalt. Zwischen epistemologischer Neutralität und moralischer Einsicht*. Ergon.
- Siegel, S. T., & Matthes, E. (2022). Education's relative autonomy: A closer look at the discipline's past, present, and future. *Nordic Studies in Education*. 42(1), 13–29.
<https://doi.org/10.23865/nse.v42.3785>
- Sæther, J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie. Utdrag frå formidling, forskning og debatt*. Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. & Kvam, V. (2018). An alternative model of researching educational practice: A pedagogic-stereoscopic point of view. *British Educational Research Journal*. 45(1), 201–218.
<https://doi.org/10.1002/berj.3493>
- Sæverot, H. (2021). How may education be organized to safeguard its autonomy? *Educational Theory*. 71(1), 113–128.
<https://doi.org/10.1111/edth.12470>
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget.

- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 96(1), 70-75.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2015). I pedagogikkens navn. *Bedre Skole*, (2), 16-21.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2016, 21. mars). Forelska-i-lærer'n- syndromet. *Dagbladet*.
- Sæverot, H. & Bygstad, A. (2016, 15. februar). La oss fortsette å kalle faget pedagogikk.
- Aftenposten, morgenutgave. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/dnww/la-oss-fortsette-aa-kalle-faget-pedagogikk-herner-saeverot-og-arne-bygstad>
- Sæverot, H. & Kvam, V. (2019). Pedagogikkvitenskap på sitt beste. Et tredje forskningsperspektiv på pedagogisk praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 103 (1), 3–15. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-02>
- Sæverot, H., Brekke, M. B. R., Baraldsnes, D., & Torgersen, G.-E. (2022). Om pedagogisk forskning ved norske lærerutdanninger.
- Pedagogikkutdanneres oppfatninger av pedagogisk forskning. *Nordic Studies in Education*. 42(1), 50–65. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3786>
- Sæverot, H. & Kristensen, J.E. (2022). Introduksjon: pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset? *Nordic Studies in Education*. 42(1), 1–12. <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/3784>.
- Telhaug, A.O. & Aasen, P. (1996). Status for norsk pedagogisk forskning og pedagogikkfaget. I P. Haug (red.). *Pedagogikk i ei reformtid*. Foredrag på den 4. nasjonale fagkonferansen i pedagogikk (s. 17–49). Høgskolen i Volda.
- Uljens, M. (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education*. 42(1), 83–104. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788>

English abstract

Does it matter how pedagogy and pedagogical research are categorised? May pedagogy, school and society lose something by organising faculties, study programs and research under the term educational sciences? How may the status of pedagogy as an autonomous academic discipline be achieved? Or is pedagogy only an independent field of knowledge which is dependent on borrowing theories and methods from other sciences to investigate phenomena related to education? Lecturer and Doctoral Research Fellow Christian Lomsdalen talks to Professor Dr. Herner Sæverot about this. The interview is divided into four parts: 1. introduction, 2. educational sciences, 3. pedagogical science and 4. conclusion.