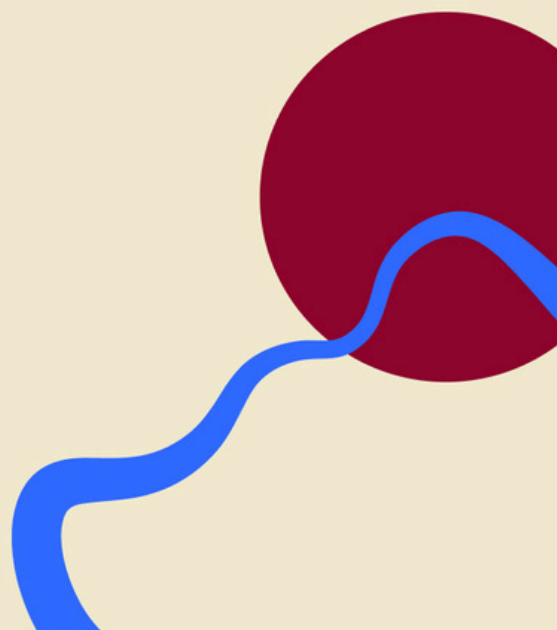




DJES

DANISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

ÅRGANG 3, NUMMER 1
Udgivet oktober 2025



Kolofon

Redaktion

Miriam Madsen (chefredaktør), Maria Louise Larsen Hedegaard, Kim Holflod, Karina Kiær, Bea Møller Schmidt, Julie Reng Andersen, Katrine Mygind Bach & Simon Langkjær

Nummer

Årgang 3, nr. 1/2025

Adresse

Afdeling for Uddannelsesvidenskab

DPU, Aarhus Universitet

Tuborgvej 1642400 København NV:

djes@edu.au.dk

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

ISSN: N/A

Visuel identitet

Puk Dam Sørensen

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



Indholdsfortegnelse

- | | | |
|-----------|---|----------------|
| 01 | Dømmekraft og sensibilitet i praksis
- at navigere relationer, teknologier, viden og uddannelsespolitiske krav.
<i>Forord af Karina Kiær, Kim Holflod & Katrine Mygind Bach</i> | 5-10 |
| 02 | Bygninger der styrer
Non-humane aktørers rolle i styringen af de danske universiteter.
<i>Forskningsartikel af Gro Skinnerup Holde & Thomas Holde Skinnerup</i> | 11-29 |
| 03 | Can you please help me draw a vibrator?
The challenge of balancing information on pleasure in sexuality education.
<i>Forskningsartikel af Ditte Dyrgaard</i> | 30-47 |
| 04 | Digitale distraktioner på videregående uddannelser?
Erfaringer fra en pædagogisk undervisningsintervention.
<i>Forskningsartikel af Philip Larsen</i> | 48-67 |
| 05 | Når den politiske tale falder på "uddannelseskvalitet"
Uddannelseskvalitetsforståelser i dansk parlamentarisk politik 2007-2013
<i>Forskningsartikel af Jens Eistrup</i> | 68-90 |
| 06 | Pædagogstuderendes professionelle dømmekraft
<i>Forskningsartikel af Torben Næsby</i> | 91-111 |
| 07 | What if School as we know it took on a different structure?
Disrupted Educational Structures as Catalysts for Rethinking Opportunities for Preventing School Attendance Problems within a Pedagogical Framework.
<i>Forskningsartikel af Wilma Walther-Hansen & Thomas Szulewicz</i> | 112-136 |
| 08 | Diskursive positioneringer i professionshøjskolernes vidensproduktion
<i>Forskningsartikel af Verner Larsen & Anders Buch</i> | 137-160 |

09	Den vellykkede forelæsning Hvordan forskellige subjekters forståelser bringes i spil og medkonstruerer undervisningssituationer på højere videregående uddannelser <i>Formidlingsartikel af Nicolai Britze, Signe Gjesse & Mathias Mortensen</i>	161-169
10	Opening the gates to collective perspectives on career Moving away from individualisation to a holistic purpose. <i>Formidlingsartikel af Kirstine Terese Stoksted, Laura Cordes Felby & Sarah Robinson</i>	170-176
11	Hvorfor gør forældrene ikke, som lærerne skriver? Den skriftlige digitale kommunikations (u)mulighedsbetingelser for skole-hjem-samarbejde i folkeskolen. <i>In-Spe-artikel af Viki Holdgaard Madsen & Randi Outzen Dransfeldt</i>	177-189
12	Leg er deltagelse, øvelse er tilegnelse Lakoff og Johnson anvendt på leg og øvelse. <i>Ph.d.-resumé af Søren Høring Hansen</i>	190-194
13	Vurdere(n)de elevkroppe Centrale perspektiver fra en afhandling, der anvender mixed methods til at undersøge elevers egne perspektiver på sundhed, trivsel og krop i skolen <i>Ph.d.-resumé af Katrine Vraa Justenborg</i>	195-199
14	Vi vil aldrig blive posthumanister Anmeldelse af Benjamin Boysens <i>The Embarrassment of Being Human</i> <i>Bog anmeldelse af Frederik Boris Hylstrup Olsen</i>	200-205
15	Kom over dig selv! - og overens med verden Gert Biesta og Svend Brinkmann, to pejlemærker i den offentlige samtale om pædagogik og uddannelse <i>Bog anmeldelse af Simon Langkjær</i>	206-209
16	God inspiration på et spinkelt grundlag En anmeldelse af "Co-teaching og psykologisk tryghed" af Micki Sonne Kaa Sunesen <i>Bog anmeldelse af Mads Dahlstrøm & Tobias Skov</i>	210-214
17	Etik i en forskningsintegritets-tid? Anmeldelse af 'Ethiske øjeblikke i humanistisk forskning' af Kofoed & Kofoed <i>Bog anmeldelse af Katrine Mygind Bach & Julie Reng Andersen</i>	215-219

Dømmekraft og sensibilitet i praksis

- at navigere relationer, teknologier, viden og uddannelsespolitiske krav

Hvordan dannes og udfordres professionel, forskningsmæssig og pædagogisk dømmekraft i samtidens komplekse uddannelseslandskaber? Det spørgsmål trænger sig på i dette ordinære nummer, hvor 16 bidrag med hver deres fokus og faglige afsæt undersøger, hvordan undervisning, læring og professionel praksis formes i et krydspres af teknologier, relationelle krav, mangfoldige vidensformer og uddannelsespolitiske krav. Artiklernes empiriske kontekster og tematikker spænder vidt: fra universitetsforelæsninger og pædagoguddannelsens praktik, over seksualundervisning og skole-hjem-kommunikation, til karriereforskelser og professionshøjskolernes forskningsopdrag. Fælles er en analytisk og praksisnær tilgang til de konkrete dilemmaer og muligheder, som professionelle aktører står i – og den dømmekraft, det kræver at navigere i dem. Med inspiration fra aktør-netværksteori (Latour, 2005) og sociomaterielle perspektiver (Fenwick, 2010) inviterer vi til at forstå dømmekraft som et netværksforankret fænomen – noget, der konstant formes og forhandles i samspillet mellem mennesker og materialiteter.

Dømmekraft har en lang pædagogisk og filosofisk historie – fra Aristoteles' *fronesis* til nutidige begreber om professionsetik, reflektiv praksis og hvordan professionel dømmekraft i dag udfordres af udviklinger i policy og praksis omkring uddannelse (Biesta, 2015). I dette nummer træder dømmekraft frem som et samlende og samtidig mangesidigt begreb: ikke blot som individuel egenskab, men som en situeret, relationel og fællesskabsforankret og -forandrende. Artiklerne synliggør, hvordan dømmekraft er nødvendig – og ofte udfordret – i mødet med digitalisering, standardisering, politisk styring og ændrede vidensbetingelser. Samtidig peger artiklerne på, at dømmekraft i dag ikke kan tages for givet. Den må kultiveres gennem kollektive læringsrum, gennem nærende fællesskaber og gennem undervisning, der ikke reduceres til metode eller mål, men som fastholder et blik for det komplekse, usikre og uforudsigelige.

Forskningsartikler

Holde & Skinnerup viser gennem casen om Niels Bohr byggeriet, hvordan bygninger kan træde frem som non-humane aktører i styringsnetværkene omkring de danske universiteter og viser, hvordan *“byggeskandalerne ender med at destabilisere hele netværket”* (Holde & Skinnerup). Dette eksempel illustrerer, hvordan dømmekraft ikke alene er et spørgsmål om menneskelige beslutninger, men også formes af bygningers vedholdenhed, materials modstand og teknologiske infrastrukturer.

Dyrgaard tager os med ind i klasselokalet og viser, hvordan undervisning i seksualitet og nydelse rummer *“en iboende grænsekrydsning mellem det personlige og det professionelle”* (Dyrgaard). Dette aktualiserer spørgsmålet om, hvordan dømmekraft opstår i samspillet mellem lærere, elever, kropslige erfaringer og undervisningsmaterialer – et spørgsmål der ifølge Dyrgaard ikke kan adskilles fra de sociomaterielle kontekster, undervisningen udspiller sig i.

I sin artikel om digitale distraktioner i universitetsundervisning, undersøger Larsen, hvordan digitale læringsredskaber (om)former den pædagogiske interaktion på måder der skaber konkurrence om de studerendes opmærksomhed. Gennem en undervisningsintervention på tre bachelorhold, diskuterer artiklen hvordan mere analoge undervisningstiltag kan skabe både nærvær og skærme studerende fra de digitale devises. Artiklen kommer desuden med konkrete forslag til, hvordan man som underviser kan arbejde med at minimere digital støj i undervisningen, og peger således på hvordan pædagogisk dømmekraft kan udformes og udfordres i en universitetspædagogisk kontekst præget af uddannelsesmæssig techno-optimisme.

Eistrup stiller skarpt på, hvordan “uddannelseskvalitet” konstrueres politisk i krydsfeltet mellem økonomiske rationaler og konkurrencestatens krav om dokumentation: “En forståelse af uddannelseskvalitet, der dels lægger sig tæt op ad fælleseuropæiske forståelser, dels kobler fremme af uddannelseskvalitet sammen med dannelsen af store uddannelsesinstitutioner” (Eistrup). Dømmekraften udfordres her, fordi kvalitetsdiskurserne bliver “*koblet til funktionsystemernes rationaler*” (ibid.), hvilket igen rejser spørgsmål om, hvem eller hvad der faktisk tildeles agentstatus i beslutninger om kvalitet.

Næsby viser, hvordan pædagogstuderendes dømmekraft præges af manglende social kapital, når refleksion “*ikke alene kan råde bod på de svage netværk i praktikken*” (Næsby). Dømmekraften bliver her et sociomaterielt anliggende, der ikke kan forstås uden at medtænke netværkene af medstuderende, praktikvejledere og institutionelle rammer.

I artiklen ‘What if School as we know it took on a different structure?’ belyser Walther-Hansen & Szulevicz, hvordan pandemien som et “rupture” i de eksisterende skolestrukturer har skabt nye muligheder for at forstå og forebygge skolefravær. Gennem en analyse af deceleration og fleksibilitet i undervisning undersøger forfatterne, hvordan man kan skabe “*et mere nærværende og engagerende læringsmiljø*” (Walther-Hansen & Szulevicz). Som en skoleleder bemærker: “*Jeg tror, børnene havde mere energi til at være sig selv under Corona*” (Walther-Hansen & Szulevicz). Det viser, hvordan materielle og strukturelle forhold, som pandemiens nedlukning, pludselig kan omforme undervisningspraksisser og kræve nye former for professionel dømmekraft.

Larsen & Buch undersøger professionshøjskolernes vidensproduktion og diskursive positioneringer via videnskredsløbsmodellen. De viser, hvordan “*vidensgrundlaget for PH-skolerne ideelt set dannes ved at viden kredser/cirkulerer mellem alle tre arenaer, hvor nøgleordene er ’samarbejde’, ’integration’ og ’koblinger’*” (Larsen & Buch). Artiklen fremhæver, at en forskydning kan udfordre forestillingen om en “integrativ position” i videnskredsløbsmodellen. Artiklen viser, hvordan strukturelle og diskursive forhold bliver centrale aktører i forhandlinger om, hvad professionel dømmekraft kan være, og hvordan den kan udfoldes i praksis.

Indblik & Indspark

Britze, Gjesse & Mortensen undersøger i *"Den vellykkede forelæsning"*, hvordan forelæsninger i højere uddannelse medkonstrueres gennem samspil mellem aktører, materialiteter og kontekstuelle betingelser. Forfatterne viser, hvordan forskellige intentioner og forståelser løbende forhandles i undervisningssituationen, og hvordan en opmærksomhed på disse kan fremme forelæsnings vellykkethed.

Stoksted, Felby & Robinson udfordrer i *"Opening the gates to collective perspectives on career"* de individualiserede forståelser af karriere som status eller beskæftigelsesstrategi. I stedet foreslås et mere holistisk perspektiv, hvor karriere forstås og tilgås gennem undervisningens praksisser og disciplinernes fælles formål. Artiklen åbner således for at anskue karriere som et kollektivt, dannelsesorienteret anliggende dvs. en måde at være og handle i verden på.

Med udgangspunkt i Aula som kommunikationsredskab belyser Madsen & Dransfeldt i deres In-Spe-artikel, *"Hvorfor gør forældrene ikke, som lærerne skriver?"*, hvordan digitale kommunikationsformer former – og udfordrer – skole-hjem-samarbejdet i folkeskolen. Casestudiet viser, at fraværet af analoge virkemidler skaber barrierer for meningsfuld dialog mellem lærere og forældre, og peger på de (u)mulighedsbetingelser, der følger med, når det digitale skriftsprog dominerer samarbejdet.

Ph.d.-resuméer

Som et nyt tiltag i DJES har vi introduceret både ph.d.-resuméer og boganmeldelser og dette nummer præsenterer to afhandlinger.

Hansen præsenterer i *"Leg er deltagelse, øvelse er tilegnelse"*, udvikling af ny teori om forholdet mellem leg og øvelse med afsæt i Lakoff og Johnsons metafor-teori fra sin ph.d.-afhandling. Afhandlingen viser, hvordan hverdagsproglige metaforer former både lægfolks og teoretikers forståelser af leg og øvelse, og hvordan metaforer dermed bliver afgørende pejlemærker for teoretisering af praksis.

I *"Vurdere(n)de elevkroppe"* præsenterer Justenborg sin afhandling, som undersøger kroppens betydning for elevens trivsel og sundhed i folkeskolen gennem et mixed methods-design. Elevernes egne perspektiver står centralt og peger på, hvordan kroppen ofte overses i trivselsforskningen er uløseligt forbundet med hverdagsliv, symbolik og relationer i skolen. Artiklen præsenterer afhandlingens hovedpointer og peger på kroppens rolle som et centralt, men underbelyst aspekt af skoleliv og trivsel.

Boganmeldelser

Derudover bringer dette nummer fire boganmeldelser.

I *"Vi vil aldrig blive posthumanistister: Anmeldelse af Benjamin Boysens 'The Embarrassment of Being Human'"* udlægger og diskuterer Olsen kritiske perspektiver på og analyser af nymaterialistiske og posthumanistiske tendenser og problemstillinger i tiden, heri Boysens polemiske og passionerede kritik heraf.

Langkjær understreger i sin anmeldelse af Biesta og Brinkmann, hvordan almindannelsen risikerer at blive forfladiget i en præstationskultur, hvor “det etiske forarmelsespotentiale” (Brinkmann, 2023, citeret i Langkjær) udfordrer det fælles grundlag for undervisningens legitimitet.

Dahlstrøm & Skovs boganmeldelse af *”Co-teaching og psykologisk tryghed”* peger på den praktiske anvendelse af bogens fokus på, hvordan psykologisk tryghed kan bidrage til at styrke indsatserne omkring co-teaching i relation til folkeskolens ambition om at styrke arbejdet med at forberede, udføre og evaluere aktiviteter i og omkring undervisningen. Bogens kombination af teori med praktiske redskaber som observation, refleksion og evalueringsspil gør bogen anvendelig som inspiration for teams, der ønsker at udvikle deres samarbejde. Samtidig rejser anmelderne spørgsmålet om, hvem der drager nytte af den tiltagende grad af udviklingsorienteret forskning på skoleområdet – særligt taget i betragtning, at bogen ikke altid lever op til konventionelle forskningskriterier for referencehåndtering og validitet.

Bach og Andersen anmelder ”Etiske øjeblikke i humanistisk forskning”, og fremhæver bogens argument om, at forskningsetik må forstås som andet og mere end etiske regelsæt og forskningsintegritet. Etik er også altid et spørgsmål om, hvordan man navigerer forsvarligt i en åben og situeret forskningspraksis, hvor etiske spørgsmål opstår i mødet mellem forsker og felt. Med andre ord: “Forskningsetik er ikke for kontrolfreaks”. Bogen giver dermed et rettidigt bidrag til samtalen om forskningsetik i en tid præget af stigende regulering.

Bidragene i denne udgave viser samlet set, at dømmekraft hverken er stabil eller uafhængig af de situationer og netværk, den formes i. Dømmekraft konstitueres i spændingsfelter mellem politiske styringsdiskurser (Eistrup), bygningers vedholdenhed (Holde & Skinnerup), teknologier (Madsen & Dransfeldt), sociale kapitaler (Næsby) og professionshøjskolernes diskursive positioneringer (Larsen & Buch). Dømmekraftens performativitet træder tydeligt frem: den er ikke blot et spørgsmål om rationelle beslutninger, men et udtryk for “netværkets evne til at stabilisere praksisser” (Latour, 2005).

Med dette samlede nummer ønsker vi at invitere til videre diskussioner om, hvordan dømmekraft i undervisning, pædagogik og professionel praksis kan forstås og studeres. Det kræver, at vi ikke kun ser på menneskelige intentioner, men også undersøger, hvordan netværk af aktører; bygninger, platforme, politiske tekster og teknologiske infrastrukturer indgår som medskabere af dømmekraftens muligheder og begrænsninger. Nummerets 16 bidrag tilbyder ikke én samlet analyse, men kan ses som en polyfonisk udforskning af, hvad professionel og pædagogisk dømmekraft kan betyde, og hvad der truer den. Dømmekraften fremstår ikke som en egenskab, man har, men som noget, der kultiveres i samspil med andre, med viden, med institutioner, med materialer og med den tid, vi lever i. Den er ikke blot reaktiv, men også kreativ: et mulighedsrum for at tænke og handle anderledes, for at forstyrre vaner og gentænke formål.

Denne editorial ønsker derfor at invitere til at læse, tænke med og diskutere, hvordan vi som undervisere, studerende, forskere og praktikere kan tage ansvar for at dyrke dømmekraft og pædagogisk sensibilitet i vores uddannelsesinstitutioner. Det kræver tid, rum og mod. Men det er måske netop her, uddannelsesvidenskaben har en af sine vigtigste opgaver.

God læselyst!

På vegne af redaktionen for Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab (DJES):

Karina Kiær

Kim Holflod

Katrine Mygind Bach

Referencer

- Bach**, K. M. & Andersen, J. R. (2025). Etik i en forskningsintegritets-tid? Anmeldelse af 'Ethiske øjeblikke i humanistisk forskning' af Kofoed & Kofoed. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.157411>
- Biesta**, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://www.jstor.org/stable/26609254>
- Britze**, N., Gjesse, S. & Mortensen, M. (2025). Den vellykkede forelæsning. Hvordan forskellige subjekters forståelser bringes i spil og medkonstruerer undervisnings-situationer på højere videregående uddannelser. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.134464>
- Dahlstrøm**, M. & Skov, T. K. (2025). God inspiration på et spinkelt grundlag. En anmeldelse af "Co-teaching og psykologisk tryghed" af Micki Sonne Kaa Sunesen. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.150443>
- Dyrgaard**, M. (2025). Can you please help me draw a vibrator? The challenge of balancing information in sexuality education. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.152195>
- Eistrup**, S. (2025). Når den politiske tale falder på "uddannelseskvalitet": Uddannelseskvalitetsforståelser i dansk parlamentarisk politik 2007–2013. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.144237>
- Fenwick**, T. (2010). Re-thinking the "thing": Sociomaterial approaches to understanding and researching learning in workplaces. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 104–116. <https://doi.org/10.1108/13665621011012898>
- Hansen**, S. H. (2025). Leg er deltagelse, øvelse er tilegnelse. Lakoff og Johnson anvendt på leg og øvelse. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.156609>
- Holde**, G. S. & Skinnerup, T. H. (2025). Bygninger der styrer: Non-humane aktørers rolle i styringen af de danske universiteter. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.146583>

- Justenborg, J. V.** (2025). Vurdere(n)de elevkroppe. Centrale perspektiver fra en afhandling, der anvender mixed methods til at undersøge elevers egne perspektiver på sundhed, trivsel og krop i skolen. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.156942>
- Langkjær, S.** (2025). Kom over dig selv! – og overens med verden. Gert Biesta og Svend Brinkmann, to pejlemærker i den offentlige samtale om pædagogik og uddannelse. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.156909>
- Larsen, P.** (2025). Digitale distraktioner på videregående uddannelser? Erfaringer fra en pædagogisk undervisningsintervention. *Danish Journal of Education Studies* 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.136959>
- Larsen, V. & Buch, A.** (2025). Diskursive positioneringer i professionshøjskolens vidensproduktion. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.143659>
- Latour, B.** (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Madsen, V. H. & Dransfeldt, R. O.** (2025). Hvorfor gør forældrene ikke, som lærerne skriver? Den skriftlige digitale kommunikations (u)mulighedsbetingelser for skole-hjem-samarbejde i folkeskolen. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.132017>
- Næsby, L.** (2025). Pædagogstuderendes professionelle dømmekraft. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.137340>
- Olsen, F. B. H.** (2025). Vi vil aldrig blive posthumanister. Anmeldelse af Benjamin Boysens *The Embarrassment of Being Human*. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.156402>
- Rosa, H.** (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Stoksted, K. T., Felby, L. C. & Robinson, S.** (2025). Opening the gates to collective perspectives on career. Moving away from individualisation to a holistic purpose. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.151307>
- Walther-Hansen, W., & Szulevicz, T.** (2025). What if School as we know it took on a different structure? Disrupted Educational Structures as Catalysts for Rethinking Opportunities for Preventing School Attendance Problems within a Pedagogical Framework. *Danish Journal of Education Studies*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v3i1.144377>

BYGNINGER DER STYRER

NON-HUMANE AKTØRERS ROLLE I STYRINGEN AF DE DANSKE UNIVERSITETER

Gro Skinnerup Holde, Cand.Soc. i Uddannelsesvidenskab

Thomas Holde Skinnerup, adjunkt, Copenhagen Business School

Abstract

De danske universiteter har siden indførelsen af statens ejendomsadministration (SEA-ordningen) og universitetsloven i 2003 haft selveje uden bygningseje, hvilket rejser spørgsmål om universiteternes faktiske autonomi. Forholdet mellem autonomi og kontrol er blevet undersøgt før, men vi mangler fortsat at forstå, hvordan bygninger påvirker styringen af universiteterne. Ved at trække på aktør-netværksteori undersøger vi bygningernes rolle i styringen af de danske universiteter med fokus på, hvordan Niels Bohr Bygningen som aktør påvirker SEA-ordningen. Artiklen viser, hvordan Niels Bohr Bygningen bliver en central aktør i styringsnetværket omkring SEA-ordningen og ender med at destabilisere hele netværket. Vi sætter derved fokus på styring som en praksis, der involverer både humane og non-humane aktører, og viser, hvordan især de non-humane aktører har stor effekt på at muliggøre og ændre styring.

Keywords: SEA-ordningen; universiteter; aktør-netværksteori; materialitet; bygninger.

Indledning

De danske universiteter råder over mere end 3 millioner kvadratmeter, og udover lønninger er omkostninger til bygninger den største omkostning for universiteterne. Siden 2001 er universitetsbygningerne blevet styret gennem SEA-ordning, hvilket medførte at de fleste universiteter overgik til at leje deres bygninger, som ellers før blev stillet til rådighed af staten. Med SEA-ordningen blev bygningerne en måde for staten at styre universiteterne på, og ordningen er en central del af den økonomiske styring af universiteterne i dag. På trods af, at SEA-ordningen har eksisteret i over 20 år, har forskningen ikke interesseret sig meget for, hvordan bygninger er med til at styre universiteter.

I det seneste år har både den uddannelsesvidenskabelige (Brøgger, 2018; Decuyper, 2019; Edwards, 2011; Fenwick & Edwards, 2011) og bredere forskning (Harris, 2005; Justesen & Mouritsen, 2011; Michael, 2017; Müller, 2015) fokuseret på, hvordan materialitet og non-humane aktører er involveret i styringen af universiteterne og etableringen af magtrelationer. Det nuværende fokus på materialitet i styring viser vigtigheden af styringsinstrumenter såsom konteringspraksis og akkreditering (Brøgger & Madsen, 2021) eller transformatorer såsom PISA-undersøgelsen (Guror, 2011). Bygningerne er et overset emne i denne del af forskningen og illustrerer dermed, at der stadig er plads til videre udforskning af, hvordan materialitet påvirker styringen af universiteterne. Med denne artikel forsøger vi at imødekomme kaldet om et øget fokus på non-humane aktørers rolle i styringen af universitetssektoren (Brøgger, 2018; Fenwick & Edwards, 2011) ved at analysere effekten af universitetsbygningers effekt på styringen af institutionerne.

Gennem et kvalitativt casestudie, undersøger vi, hvordan Niels Bohr Bygningen destabiliserer den økonomiske styring af universiteterne ved at udfordre centrale aspekter af SEA-ordningen.

Vi anvender aktør-netværksteori, som ligestiller non-humane aktører med humane aktører på et ontologisk niveau (Callon, 1986), i vores analyse af universitetsbygningerne. Det betyder, at alle aktører, uanset om der er tale om universitetsbygninger, ministerier eller huslejemodeller, behandles ens analytisk. Vi forstår bygningerne som ligeværdige aktører i det styringsnetværk, der påvirker den styring, som universiteterne indrammes af. Artiklen undersøger, hvordan netværket af aktører rundt om Niels Bohr Bygningen forsøger at skabe dens identitet, og hvordan Niels Bohr Bygningen til gengæld påvirker SEA-ordningen og styringen af universiteterne. Vores analyse bidrager med et nyt blik på materialitet i uddannelsesstyring, da den viser, hvordan fysiske aktører udgør et helt centralt element i den økonomiske styring. Formålet er derved at forstå styring på en ny måde ved at introducere et eksplicit fokus på fysisk materialitet. Med vores fokus på materialitet kan vi kaste et nyt blik på styringsnetværket, som tydeliggør hvordan styring påvirkes af forskellige aktører og relationer.

Aktør-netværksteori som analysestrategi

I artiklen trækker vi på forskellige begreber fra aktør-netværksteori til at forstå non-humane aktørers rolle i styringen af universiteterne. Vi trækker på aktør-netværksteoris ontologiske og metodiske grundantagelser, og benytter disse som del af vores analytiske ”repertoire” (Callon, 1986; Mol, 2010) til at forstå, hvordan bygninger påvirker styringen af de danske universiteter. For at følge tilblivelsen af Niels Bohr Bygningen og dens effekt på SEA-ordningen følger vi translationsprocesserne med udgangspunkt i Callons (1986) fire momenter.

Ifølge Fenwick & Edwards (2011) er aktør-netværksteoris analytiske styrke, at man kan undersøge, hvordan politikker bliver integreret ind i og skabes (enacts) gennem specifikke praksisser og med brug af forskellige former for materialitet. Det gør det muligt at følge de processer, hvorigennem lokale netværk stabiliseres og destabiliseres som en effekt af forbindelserne mellem både humane og non-humane aktører. Aktør-netværksteoris analytiske styrke skyldes anerkendelsen af non-humane aktører som centrale for at forstå sociale relationer (Callon, 1986; Latour, 2005). Som en lang række aktør-netværksteori forskere har demonstreret, påvirker non-humane aktører menneskelige aktørers handlinger og identiteter, og derfor er det nødvendigt at udvide vores forståelse af hvad en aktør og handling er (Mol, 2010; Latour, 1999). Som Latour (1999, s. 182) understreger, så er handling en effekt af en samling af aktører: ”Action is a property of associated entities. Agent 1 is allowed, authorized, enabled, afforded by the others”. For at analysere hvordan universiteternes styres af og gennem deres bygninger, er vi derfor nødt til at undersøge, hvordan non-humane aktører indgår i netværket og påvirker andres handlinger. Non-humane aktører indgår som en del af det, Law (1992, p. 381) kalder ”network of heterogeneous materials”, hvor sociale systemer og handlinger er effekter af, hvilke materialer der bliver sat sammen, på hvilke måder, og hvor stabile relationerne er. Med heterogene materialer fremhæver Law (1992) relevansen af både humane og non-humane aktører og bredden af det materielle: Ideer, IT-udstyr, beregninger, mursten, veje, kemikalier, penge, papirer, og meget mere. Styringen af et universitet gennem dets bygninger er derfor en effekt af et netværk af materialer, der er blevet ordnet på en bestemt måde. Stabiliteten er dog aldrig permanent, og små ændringer i ordningen og sammenhængen mellem materialer kan udfordre hele netværket (Müller, 2015) og dermed påvirke sociale praksisser, som styringen af universiteterne udgør. På baggrund af dette analytiske repertoire anser vi netværket af human og non-humane aktører omkring universiteternes huslejeordning som et styringsnetværk.

I vores analyse af, hvordan Niels Bohr Bygningen som aktører opstår og påvirker styringen af universiteterne, bruger vi Callons (1986) fire momenter til at beskrive translationsprocessen. Det er gennem translationen, at aktører skaber deres identiteter, skaber relationer til andre aktører og former det nye aktør-netværks stabilitet og interesser. Callon (1986) beskriver denne proces som bestående af fire momenter: Problemativering, interessement, indrullering og mobilisering. I problematiseringsmomentet kritiserer aktører den nuværende situation og formulerer nye identiteter til andre aktører med henblik på at ændre netværket og løse det identificerede problem. Det næste moment handler om de redskaber (devices), som skal introduceres for at fastholde aktørerne i deres foreslåede identiteter og dermed imødekomme problematiseringen. Men selvom en situation er problematiseret og nye interessement-redskaber er formuleret, er det ikke sikkert, at aktørerne vil ændre deres identitet. De skal indrulleres i netværket og overbevises om at påtage sig deres nye identitet, enten gennem forhandling, forførelse eller tvang (Callon, 1986, s. 211). Til sidst kommer mobiliseringen, som handler om hvorvidt aktører accepterer og fastholder deres nye identiteter eller forkaster dem, hvilket afgør stabiliteten af netværkets forsøg på at ændre sig. Hvis aktørerne er mobiliseret, bliver netværket midlertidigt stabiliseret, men hvis de ikke mobiliseres, opstår der ustabilitet efterfulgt af nye translationsprocesser.

Autonomi, styring og materialitet

Artiklen taler sig ind i tre grene i litteraturen. Den første gren beskæftiger sig med handlingsrummet mellem autonomi og kontrol i styringen af universitetssektoren. Den anden gren handler om den stigende anerkendelse af materielle aspekter i styring og at styring skabes gennem socio-materielle praksisser. Den sidste omhandler de mekanismer, der indgår i den økonomiske styring af universiteterne i Danmark. Litteratursøgningen tog udgangspunkt i det uddannelsesvidenskabelige felt med henblik på at identificere studier af, hvordan konkrete styringsredskaber, herunder økonomiske redskaber, bliver brugt i styringen af universiteter. I den forbindelse søgte vi på studier, der mobiliserer aktør-netværksteori eller lignende socio-materielle paradigmer i deres undersøgelse af uddannelsesstyring. For at supplere den fundne forskning, søgte vi på aktør-netværksteori-inspireret materiale fra andre forskningsområder, så som regnskab-, organisations- og geografiforskning, hvor der eksisterer stærke traditioner for at bruge aktør-netværksteori i studier af magt og styring.

Det første tema vedrører forholdet mellem kontrol og autonomi, samt hvordan policy-instrumenter skaber gensidige forhold mellem disse to fænomener. Ambitionen om at frisætte de danske universiteter var en hjørnesten i universitetsreformen i 2003 og er siden blevet understøttet og udvidet gennem finansieringssystem, resultatkontrakter, kvalitetssikring og styringsreformer (Brøgger & Madsen, 2021; Degn & Sørensen, 2015; Ejersbo et al., 2018; Wright & Ørberg, 2015). Den øgede autonomi og selvstændighed som blev tildelt universiteterne har dog resulteret i en tilsvarende stigende kontrol fra staten (Degn & Sørensen, 2015; Ejersbo et al., 2018). Universiteternes formelle autonomi er konstant blevet indhegnet og formet af en række teknologier, som former grænser for acceptable adfærd, men samtidig skaber et ”frirum”, hvori universiteterne kan definere deres egen adfærd og handlinger. Det er derfor interessant at se, hvordan universiteterne udfylder dette frihedsrum (Degn & Sørensen, 2015), og især hvordan de forsøger at rykke grænserne for det. Som Brøgger & Madsen (2021, s. 15) understreger, så skal vi ikke forstå de styringsteknologier, eller policy instrumenter, der anvendes til at styre universiteterne ”som neutrale redskaber, der møder en allerede skabt virkelighed”.

Det er nødvendigt at undersøge, hvordan bestemte virkeligheder skabes og ændres gennem brugen af bestemte styrings teknologier, for eksempel. SEA-ordningen.

Styringen af uddannelsesinstitutioner er et centralt emne indenfor forskning, og tidligere studier har undersøgt hvordan politikker bliver formuleret, oversat og implementeret (Brøgger & Madsen, 2021; Ejersbo et al., 2018; Ferlie et al., 2008; Madsen, 2022; Pinheiro et al., 2019; Staunæs et al., 2018). Selvom styring af uddannelsesinstitutionerne er et centralt tema i litteraturen, så er det først for nyligt, at der er kommet en stigende anerkendelse af materialitet i styringen. Altså hvordan forskellige former for beregninger, visualiseringer og instrumenter påvirker den måde, hvorpå styring udføres, samt de mangeartede effekter, der skabes gennem forskellige former af materialitet (Arnaboldi & Azzone, 2010; Brøgger, 2018; Madsen, 2021; Ratner & Gad, 2019). Tidligere forskning indenfor uddannelsesvidenskaben har blandt andet vist, hvordan non-humane aktører influerer den måde styring foregår på i praksis, såsom hvordan datavisualisering muliggør soft governance i Bologna-processen (Brøgger, 2018), hvilken rolle inskriptioners spiller i at gøre PISA-undersøgelsen til et "centre of calculation" i international uddannelsespolitik (Gorur, 2011) og hvordan bestemte målings- og beregningspraksis er med til at skabe nye styringsformål, -objekter og -praksis (Madsen, 2021). Hvor der i stigende grad er en anerkendelse af non-humane aktører og deres indflydelse på styringens formål og indhold, har den nuværende forskning undersøgt non-humane aktører såsom beregninger, IT-programmer og datavisualisering. Dermed har man overset bestemte former for materialitet og non-humane aktører såsom bygninger samt hvordan de er involverede i og påvirker styringen af universiteterne.

Det sidste emne fra litteraturen er den økonomiske styring af universiteterne. I en dansk kontekst har den økonomiske styring af universiteterne mødt begrænset interesse, og "[æ]ndringer i universiteternes juridiske grundlag og finansierings- og regnskabssystemer er stort set gået ubemærket hen" (Wright, 2012, p. 263). Siden Wrights bogkapitel har der været en øget interesse i emner som forskningsbevillinger (Aagaard, 2017; Söderlind et al., 2019), regnskabspraksis (Banghøj et al., 2021; Brøgger & Madsen, 2021) og den overordnede økonomiske styring (Wright, 2012; Wright & Ørberg, 2015). Et område af den økonomiske styring af universiteter, der nærmest ikke er blevet undersøgt (se Wright, 2012 og Wright & Ørberg, 2015 for undtagelser), er bygningsområdet og SEA-ordningen som styringsteknologi. Dette er overraskende, da bygningsomkostninger er den næststørste omkostning for universiteterne og SEA-ordningen har været en del af sektoren siden 2001. Samtidig er det også forbundet til spørgsmålet om autonomi og kontrol, da de fleste danske universiteter er selvejende institutioner uden bygnings selveje (Wright & Ørberg, 2015).

Metode

Denne artikel er udarbejdet på baggrund af et speciale, afleveret og bedømt i sommeren 2023. Analysen bygger primært på et omfattende dokumentstudie af over 200 dokumenter, som strækker sig over perioden 1985-2023. Vi har indsamlet lovttekster, betænkninger og aktstykker, bilag og mødemateriale, nyhedsartikler, konteringsvejledninger, afgørelser fra voldgiftssager, konsulentrapporter, mailkorrespondance, beslutningsforslag og debatter herom samt styringsdokumenter fra forskellige aktørnetværk.

Dokumenterne er indsamlet efter to principper, henholdsvis systematiske søgninger på relevante hjemmesider og sneboldmetoden (Lynggaard, 2015), hvor nye dokumenter er identificeret med udgangspunkt i de eksisterende dokumenter. Dokumenter er ofte en central del af forskning inden for aktør-netværksteori, og dokumenter opfattes i denne sammenhæng ikke som objektive repræsentationer, men som aktører i sig selv, hvis identiteter er forhandlet gennem aktørnetværk (Justensen, 2005). De relationelle aspekter af et dokument bliver særligt tydeligt ved anvendelsen af sneboldmetoden (Lynggaard, 2015), som illustrerer at dokumenter indgår aktørnetværk på lige fod med andre aktører.

Foruden dokumentstudiet bygger analysen på fire semistrukturerede interviews med fem informanter. Informanterne er fra henholdsvis Københavns Universitet, Bygningsstyrelsen og Uddannelses- og Forskningsministeriet. Formålet med interviewene har været at få et indblik i aktørernes egen ageren omkring universitetsbygninger og den styring, der finder sted af universiteternes bygningsmasse, på både et politisk niveau og et dagligdagsniveau. Informanterne besidder forskellige stillinger i de forskellige organisationer, og der er tale om to vicedirektører, en områdeleder, en teamleder og en specialkonsulent, som alle har arbejdet indgående med bygningsområdet i universitetssektoren. Endelig har vi foretaget et mindre observationsstudie, som bidrag til empirien. For at give en forståelse til det fysiske element af universitetsbygninger, herunder særligt Niels Bohr Bygningen, har vi foretaget et observationsstudie af bygningen, hvor der er taget billeder af blandt andet laboratorer, stinkskebe, ventilation og andre fysiske aspekter af bygningen.

Al empiriindsamling og den efterfølgende analyse, bygger på Callons (1986) tre grundprincipper for aktør-netværksteori, som sikrer ligestillingen af non-humane aktører i analysen: en agnostisk tilgang, generel symmetri og fire associationer. Vi har således holdt fast i ikke at udvælge hvilke relationer og aktører, der var mest centrale at undersøge, før vi begyndte at arbejde med empirien. Først i analysen fik vi blik for, hvilke relationer der udgjorde styringsnetværket omkring universitetsbygningerne. Vi har været konsistente i analysen af både humane og non-humane aktører ved at bruge samme analytiske ramme og sprogbrug om alle typer af aktører. Endeligt har vi fokuseret på relationerne mellem aktørerne og hvordan disse definerer styringen, frem for at forstå relationerne som en effekt af styringen. Det er empirien, der har defineret aktørernes relationer – dette er ikke noget, vi har haft antagelser om på forhånd.

SEA-ordningen som empirisk kontekst

De danske universiteter råder over 3 millioner kvadratmeter til forskning, undervisning og administration (Danske Universiteter, 2022). For alle otte universiteter er omkostninger til bygninger den næststørste økonomiske omkostning, kun overhalet af lønudgifterne. Som udgangspunkt ejer universiteterne ikke selv deres bygninger, men lejer dem af staten gennem SEA-ordningen. Kun Copenhagen Business School og Danmarks Tekniske Universitet har varierende grad af bygningssejerskab. De øvrige seks universiteter er selvejende institutioner uden bygningssejerskab.

SEA-ordningen blev indført i 2001 med et ønske om at flytte de store udgifter til universitetsbygninger til brugerne, nemlig universiteterne. Før SEA-ordningen blev universitetsbygningerne stillet til rådighed af staten, så bygningsudgifterne ikke blev pålagt universiteterne.

Overgangen til SEA-ordningen markerede et markant skifte i den økonomiske styring af universiteterne, hvor rationalet var at synliggøre bygningsudgifterne, så det blev universiteternes egen opgave at effektivisere på bygningsmassen (SEA-gruppen, 1999). Udover at skabe økonomiske incitamenter til at effektivisere universiteternes bygningsforbrug skulle SEA-ordningen også skabe en mere professionel statslige bygherrerolle med ansvar for opførelse og drift af statens ejendomme (Finansministeriet, 2000). Derfor blev Bygningsstyrelsen, der skulle fungere som statslig bygherre med ansvaret for opførelsen og driften af statens bygninger, oprettet.

I sin grundform beror SEA-ordningen på en opdeling mellem Bygningsstyrelsen som bygherre og ejer af de statslige bygninger og universiteterne som lejere. Universiteterne kan som lejere bede Bygningsstyrelsen om at opføre nye bygninger, da det er anerkendt, at universiteternes behov for specialiserede lokaler til forskning og uddannelse begrænser deres mulighed for kun at benytte det private lejemarked (Finansministeriet, 2006). Huslejen i SEA-ordningen fastsættes som en fast procentdel af bygningernes værdi og skal afspejle Bygningsstyrelsens omkostninger ved at opføre og eje bygningerne, samt et afkastningskrav til Finansministeriet. Afkastningskravet er blevet kritiseret flere gange og derfor nedjusteret fra 7 pct. til 5,5 pct. i 2015. I forbindelse med nedjusteringen af afkastningskravet blev universiteternes tilskud nedsat tilsvarende.

Ved opførelse af nye bygninger i SEA-ordningen findes der to finansieringsmodeller: En dialogbaseret model og en fastpris-model. I den dialogbaserede model kan universitetet foretage løbende ændringer under byggefasen, og huslejen fastsættes som en fast del af den endelige byggesum. I fastpris-modellen har universitet ikke mulighed for at foretage løbende ændringer i byggefasen, og der aftales en fast leje for byggeriet i starten af projektet.

Aktørnetværket omkring SEA-ordningen

I artiklen betragter vi SEA-ordningen som et aktørnetværk bestående af mange aktører, der kæmper om at stabilisere eller destabilisere netværket. Helt grundlæggende aktører er universitetsbygningerne, universiteterne, Bygningsstyrelsen og Finansministeriet. Til vores overraskelse viser empirien, at Uddannelses- og Forskningsministeriet ikke er en central aktør i netværket. Da SEA-ordningen blev skabt, blev Uddannelses- og Forskningsministeriet afskåret fra mange af deres relationer til andre aktører, og som et resultat af dette endte de med ikke at have nogen effekt på styringen af universitetsbygningerne.

SEA-ordningen fungerer som knudepunktet i et netværk, der bindes sammen af en række identiteter, som er afhængige af hinanden. SEA-ordningen skal lykkes med at gøre universitetsbygningerne styrbare, så universiteterne kan lave bedre økonomiske prioriteringer. Det betyder, at universiteterne skal have et strategisk lokaleforbrug. Dette kræver, at Bygningsstyrelsen formår at agere som en professionel bygherre, som skaber økonomisk holdbare bygninger for universiteterne. På samme tid skal Bygningsstyrelsen påtage sig de risici, der er ved at være ejer af en stor og specialiseret bygningsmasse. Ved at placere de økonomiske risici ved Bygningsstyrelsen, tilskrives Finansministeriet også identitet: på den ene side ejer Finansministeriet formelt universitetsbygningerne, fordi Bygningsstyrelsen og SEA-ordningen er statslige organer, men på den anden side så forbliver ministeriet risikofrit, fordi ansvaret er eksplicit placeret ved Bygningsstyrelsen.

Alle disse identiteter kan kun opretholdes, hvis de hver især lykkes, hvilket understreger gensidigheden i aktørnetværket.

Universiteterne har kontinuerligt kritiseret SEA-ordningen og arbejdet på at svække netværket omkring universitetsbygningerne. Kritikken bunder i en lang række punkter, herunder uenighed om huslejeniveauet, et manglende alternativ til SEA-ordningen, samt at SEA-ordningen og Bygningsstyrelsen er ufleksible. Den vedvarende kritik har resulteret i, at mange universiteter forsøger at demobilisere sig selv fra netværket. For eksempel søgte Københavns Universitet i 2013 om bygningsselveje. Dette får universitet dog afslag på i 2015 efter en proces som involverede tre ministre. På trods af universiteternes modvilje fremstår SEA-ordningen dog som et stabilt aktørnetværk, der lykkes med at gøre universitetsbygningerne mere økonomiske effektive. Derudover er det lykkedes SEA-ordningen at fremstå som en teknisk løsning, der er afkoblet fra politiske diskussioner og prioriteringer. Dermed bliver SEA-ordningen ”black-boxet” som teknisk kompleks styring, hvilket betyder, at politikerne ikke engagerer sig i debatter om ordningens formål eller indhold, da dette ikke anses som politiske spørgsmål.

Analyse af Niels Bohr Bygningens effekt på styring af universiteterne

Den følgende analyse stiller skarpt på betydningen af bygninger i styringen af universiteterne. Først fokuserer vi på, hvordan Niels Bohr Bygningen opstår som del af en translationsproces i netværket, de udfordringer der er med at introducere en ny aktør til netværket og Niels Bohr Bygningen destabiliserende effekt på SEA-ordningen.

I 2010 starter Københavns Universitet og Bygningsstyrelsen dialogen om opførelsen af den nye laboratoriebygning, og i 2013 bliver aktstykket for Niels Bohr Bygningen godkendt i Finansudvalget med løfterne om at skabe:

en ny spydspids inden for forskning, formidling og uddannelse i verdensklasse, som vil bringe rammerne på de naturvidenskabelige uddannelser op til nutidens standarder og samle fagmiljøerne for herigennem at skabe grobund for videnskabelige gennembrud. (Finansministeriet, 2013, s. 2)

Beskrivelsen af Niels Bohr Bygningen som en ”spydspids” og fremhævelsen af forskning og uddannelse i ”verdensklasse” indikerer, at Københavns Universitet med sine nuværende bygninger ikke er i stand til at levere dette, og at det er nødvendigt at skabe en ny situation, før man kan ”skabe grobund for videnskabelige gennembrud”. Niels Bohr Bygningen opstår som løsningen på denne problematisering. Bygningens tildelte identitet bliver at understøtte og udvikle Københavns Universitets identitet som universitet ved at muliggøre verdensklasse forskning og uddannelse, øge tværfagligheden mellem forskellige forskningsfelter og gøre universitetet mere konkurrencedygtigt internationalt (Finansministeriet, 2013; Højgaard, 2010). Det oprindelige byggeri blev estimeret til at koste 1,8 milliarder, stå færdig i ultimo 2016 og have en årlig husleje på omkring 100 millioner (Bygningsstyrelsen, 2012). Byggeriet blev dog plaget af en række udfordringer og konflikter, som medførte, at det er blevet forsinket med flere år og blev markant dyrere end budgetteret. I sommeren 2023 er Niels Bohr Bygningen stadig ikke fuldt overdraget til Københavns Universitet fra Bygningsstyrelsen. Den endelige byggesum er estimeret til 5,2 milliarder og Københavns Universitets årlige husleje står til at blive omkring 200 mio. kr. årligt (Baggersgaard, 2021).

Vores empiri viser, at der er bred enighed i netværket om både problematiseringen og løsningen på problemet, og der opstår ingen konflikt i netværket i det første del af translationsprocessen.

Stinkskabe og ventilationer som destabiliserende elementer

SEA-ordningens bestemmelser om, hvordan byggeriet skal organiseres, samt fastsættelsen af huslejen fungerer som de interessement redskaber, der skal sikre, at både Københavns Universitet og Niels Bohr Bygningen påtager sig deres nye identiteter. Det er altså inden for de økonomiske og juridiske rammer af SEA-ordningen, at problematiseringen sker. Der går dog ikke lang tid, før byggeriet begynder at løbe ind i problemer, hvilket udfordrer den vedvarende indrullering af Københavns Universitet i projektet.

De første år af Niels Bohr Bygningens byggeri var præget af uklarheder omkring Københavns Universitets brugerkrav til bygningen og organiseringen af bygherrerollen. Da aktstykket vedtages i 2013 havde Bygningsstyrelsen ikke afklaret alle Københavns Universitets brugerkrav til bygningen samt hvordan besparelser skulle håndteres under byggeprocessen, og styrelsen havde heller ikke indregnet en reserve til ændringer i byggeriet (Statsrevisionen, 2020). Et af formålene med SEA-ordningen er at skabe en professionel statslig bygherrerolle i stand til at varetage komplekse byggeprocesser. På trods af dette viser de første år af Niels Bohr Bygningens byggeri, at Bygningsstyrelsen ikke havde en tydelig forståelse af kompleksiteten i byggeriet eller de nødvendige kompetencer til at opfylde identiteten som professionel bygherre. "Forløbet har vist, at opgaven med at bygge en kompliceret højteknologisk laboratoriebygning fra begyndelsen blev undervurderet" (Beck, 2021, s. 1). Dette medfører, at der allerede i opstarten af byggeprocessen bliver begået en række fejl, som følger med i hele resten af byggeprocessen. Disse fejl i byggeriet medfører, at Københavns Universitet begynder at modsætte sig sin identitet i netværket. Vi vil gerne fremhæve to byggesager, som ender med at destabilisere hele styringsnetværk og skade relationerne mellem Københavns Universitet og Bygningsstyrelsen, hvilket medfører en styrket modstand fra Københavns Universitet mod SEA-ordningen.

Den første byggesag omhandler typen af stinkskabe, der skal installeres i Niels Bohr Bygningen. Oprindeligt er Niels Bohr Bygningen designet med stinkskabe via Bygningsstyrelsens rammeaftale, men som Rigsrevisionen (2020) afdækker, valgte Bygningsstyrelsen i 2011 at nedjustere ventilationshastigheden i stinkskabene fra 0,5 til 0,35 m/s for at finde besparelser i projektet. Fra 2011 til 2013 blev ventilationshastigheden ændret frem og tilbage fra de 0,35 m/s til 0,5 m/s, og der var uklarhed om, hvilken kvalitet stinkskabene i Niels Bohr Bygningen faktisk skulle have. I 2014 udtrykte Københavns Universitet tvivl om stinkskabenes kvalitet, da en intern rapport slå fast, at stinkskabe skulle have en udsugning på 0,5m/s for at være sikkerhedsgodkendte, når der arbejdes med farlige kemikalier (Baggersgaard, 2014). Københavns Universitet vurderede, at Niels Bohr Bygningen burde have andre stinkskabe for at være sikre for forskere og studerende. Bygningsstyrelsen og Københavns Universitet diskuterede i 2015 og 2016 forskellige muligheder for nye stinkskabe, enten i form af alternative leverancer fra samme leverandør eller via et nyt udbud (Ernst & Young, 2017). Samtidig diskuterede de to aktører finansieringen af ændringen, samt en compensation til den oprindelige leverandør, som Københavns Universitet skulle betale, da de bad om ændringen. Processen afsluttes i 2017, da Bygningsstyrelsen indgik en ny kontrakt med en ny leverandør: "Kontrakten med en ny leverandør underskrives dog først i juni 2017 [...] knap tre år efter Københavns Universitet første gang rejste bekymring for stinkskabenes kvalitet" (Ernst & Young, 2017, s. 58).

De nye stinkske kræver efterfølgende en del ombygning, for at kunne passe ind i Niels Bohr Bygningens laboratorier (Beck, 2021). Konflikten omkring stinkskebene forsinker byggeriet betydeligt og ender med at fordyre projektet med flere hundrede millioner kroner (Rigsrevisionen, 2020).

Det andet eksempel omhandler ventilationsskebene på Niels Bohr Bygningen. Under byggefasen indser Bygningsstyrelsen, at underleverandøren af Niels Bohr Bygningens ventilationssystem anvender et forkert materiale til ventilationssystemet og samler det forkert gennem hele bygningen. Bygningsstyrelsen besluttede sammen med underleverandøren at ændre materialet i ventilationssystemet fra stål til PVC, da interne undersøgelser viste, at ventilationskanaler i stål ville have en markant lavere levetid end PVC (Rigsrevisionen, 2020). Da Niels Bohr Bygningen skal huse både laboratorier og undervisningsområder er det vigtigt, at ventilationen fungerer optimalt, så eventuelle giftige gasser ikke spredes fra laboratorierne til undervisningsområdet. Bygningsstyrelsens oprindelige projektering var, at ændringen ikke ville påvirke økonomien eller færdiggørelsestidspunktet for Niels Bohr Bygningen. Materialeskiftet medførte dog en gennemgribende ombygning, hvor andre centrale moduler skulle fjernes, så ventilationen kunne udskiftes, for derefter at geninstallere de øvrige moduler:

Alene på ventilationsområdet er der f.eks. gennemført mere end 200 ændringer i det oprindelige projekt (...) og helt galt gik det, da mere end 180 rum i den 52.000 m² store bygning skulle gennem en total omprojektering og omdisponering (Andersen, 2019)

Det anslås, at ventilationsudfordringerne alene udgør en ekstra omkostning på en milliard kroner, som Staten senere påtager sig at betale (Folketinget, 2022).

De to byggesager påvirker hele styringsnetværket, da relationerne mellem aktørerne bliver ændret på baggrund af dem. Byggesagerne medfører, at ansvaret for Niels Bohr Bygningen flyttes fra Bygningsstyrelsen til Vejdirektoratet og at styrelschefen for Bygningsstyrelsen fyres. Fysiske materialer og deres relationer til humane aktører udfordrer Bygningsstyrelsens identitet som professionel bygherre og udvider styringsnetværket omkring universiteternes bygninger med en ny styrelse. Staten bliver altså nødt til at introducere en ny aktør i netværket for at sikre dets stabilitet og sikre sig, at Københavns Universitet ikke begynder at modsætte sig indrulleringen i netværket. Ansvarsskiftet medfører endnu en problematisk proces, da Vejdirektoratet, ligesom Bygningsstyrelsen, undervurderer Niels Bohr Bygningens kompleksitet (Zieler, 2022).

De to sager med stinkskebene og ventilatorer viser, hvordan non-humane aktører kan både stabilisere og destabilisere et aktørnetværk. I begge tilfælde skyldes det de non-humane aktører, at der opstår konflikt mellem Københavns Universitet og Bygningsstyrelsen, som begge forsøger at opretholde deres identiteter i netværket. Københavns Universitet forsøger at sikre deres medarbejders sikkerhed, samt at Niels Bohr Bygningen faktisk kan levere laboratorieforhold af højeste kvalitet. Bygningsstyrelsen forsøger at holde budgettet og styre den komplicerede byggeproces. Analysen viser også, at skiftet i materialer, såsom ændringen af udsugningshastigheden eller skiftet fra stål til PVC, skaber ustabilitet i netværket og blandt andet medvirker til, at Bygningsstyrelsen mister ansvaret for Niels Bohr Bygningen og Vejdirektoratet introduceres som ny aktør i netværket.

Ansvar for Niels Bohr Bygningen bliver tvunget rundt i netværket på en måde, som gør det svært for Niels Bohr Bygningen at blive en stabil aktør. Non-humane aktører er derfor både med til at udvide netværket med nye aktører såsom Vejdirektoratet og samtidig afskære aktører såsom Bygningsstyrelsens underleverandører fra netværket. Som næste afsnit viser, er det netop de mange byggeproblemer og de konflikter, der opstår på baggrund af dem, som ender med at påvirke Niels Bohr Bygningens identitet og i sidste ende SEA-ordningen og styringsnetværket omkring universitetsbygningerne.

Modstand fra Københavns Universitet og kampen om Niels Bohr Bygningens identitet

De mange byggeskandaler omkring Niels Bohr Bygningen er et resultat af, at bygningen har svært ved at leve op til sin tildelte identitet. Dette udfordrer de øvrige aktørers identiteter, hvilket destabiliserer netværket omkring SEA-ordningen. Før Niels Bohr Bygningen er netværket relativt stabilt, men fordi Niels Bohr Bygningen opfører sig anderledes end de andre aktører forventer, begynder hele netværket at sitre. Den stigende destabilisering medfører også, at Københavns Universitet aktivt udfordrer SEA-ordningen, som er kernen i styringsnetværket omkring universitetsbygninger. Byggeskandalerne skaber en situation, hvor aktører forsøger at skabe forskellige udgaver af Niels Bohr Bygningens identitet for at styrkederes position i netværket. Kampen om Niels Bohr Bygningens identitet bliver central i at forstå, hvordan styringen foregår, da bygningens identitet påvirker hele SEA-ordningen.

I sommeren 2023 er Niels Bohr Bygningen endnu ikke færdig og der findes ikke en officiel overdragelsesdato. Bygningsstyrelsen og Vejdirektoratet forsøger dog at fremstille bygningen som næsten færdig, og dermed performer de Niels Bohr Bygningen og processen som en succes: "I begyndelsen af februar kunne en tredjedel af Niels Bohr Instituttets medarbejdere flytte ind i Niels Bohr Bygningens kontorhus" (Mayoni, 2023). Dette gøres især for at begrænse yderligere kontroverser og for at vise, at Københavns Universitet ikke bør modsætte sig indrulleringen i netværket. Vicedirektøren på Københavns Universitet bekræfter, at kontordelen af Niels Bohr Bygningen er taget i brug. I 2022 udtaler en anlægsdirektør i Vejdirektoratet at: "[...] vi insisterer på at bygge i den kvalitet, der er krævet ifølge kontrakten." (Zieler, 2022). Uniavisen på Københavns Universitet besøger i foråret 2023 Niels Bohr Bygningen sammen med repræsentanter fra Vejdirektoratet. Her siger projektchefen, at stinkskabene i Niels Bohr Bygningen: "[...] er jo en Rolls Royce inden for stinkske" (Thomsen, 2023). Det er interessant, at bygherren fremhæver præcis stinkskabene i sin fortælling om den gode Niels Bohr Bygningen, fordi stinkskabene jo netop har været årsag til betydelig forsinkelse, fordyrelse og konflikt. Niels Bohr Bygningen bliver desuden beskrevet som: "[...] et ret enestående byggeri, [...] som man kan være tilfreds med" (Thomsen, 2023). Der er altså et stort fokus fra Vejdirektoratets side på at skabe en identitet for Niels Bohr Bygningen som en bygning, der snart er færdig og som sikrer verdensklasse forsknings- og uddannelsesmiljøer, samtidig med at man forsøger at genskabe sin egen identitet som professionel bygherre.

På den anden side forsøger Københavns Universitet at tilskrive Niels Bohr Bygningen en identitet som et forsinket og fordyret, ligefrem ubrugeligt, byggeri. "Niels Bohr Bygningen er efter mange års byggeri stadig ikke klar, og nu står universitetet tvivl om, hvorvidt huset overhovedet kommer til at fungere" (Zieler, 2022).

Københavns Universitet mobiliserer sin mangeårige erfaring med at overtage laboratoriebyggerier fra Bygningsstyrelsen, som ved overlevering ikke har kunnet leve op til de specifikationer, som universitet har ønsket (Zieler, 2017). Den dårlige byggeproces og de mange fordyrelser, som forhøjer Niels Bohr Bygningens husleje, samt det dårligesamarbejde med Bygningsstyrelsen, får Københavns Universitet til at overveje helt at afkoble sig fra Niels Bohr Bygningen: “Som foreløbig kulmination på problemerne truer Københavns Universitet med ikke at ville flytte ind i bygningen, og det kan give staten et milliardtab” (Zieler, 2017). Københavns Universitet forsøger dermed at modsætte sig indrulleringen i netværket gennem en fortælling om det kaotiske byggeprojekt, og påstår, at Niels Bohr Bygningen ikke engang kan bruges, når den er færdig.

En anden strategi, der bruges i striden om Københavns Universitets indrullering i netværket, er forskellige fortællinger om Niels Bohr Bygningen som fremtid eller fortid. For Bygningsstyrelsen er det vigtigt at fremstille Niels Bohr Bygningen som deres fortid - et byggeprojekt, der er over 10 år gammelt og som ikke er deres ressort længere. På samme tid vil Bygningsstyrelsen gerne vise, at de har lært af Niels Bohr Bygningens proces, og implementerer derfor en række ændringer, som er:

et opgør med en række af de arbejdsgange, der allerede fra byggeprojektets begyndelse i 2010 skabte stor uklarhed om både projektgrundlaget og ansvarsfordelingen [...] Bygningsstyrelsen har desuden siden efteråret 2017 arbejdet målrettet på at styrke sin byggerrefunktion, herunder ved at implementere en ny udbudsstrategi og en forbedret risikohåndtering (Beck, 2021, s.1)

Begge informanter fra Bygningsstyrelsen lægger vægt på, at Niels Bohr Bygningen hører fortiden til og at Bygningsstyrelsen har forbedret sig siden da. Teamlederen i Bygningsstyrelsen siger således:

Bygningsstyrelsen er et helt andet sted i dag i forhold til de tiltag og ændringer, vi har gennemført og fortsat arbejder med ift. at styrke byggerrefunktionen. Så man drager en konklusion om byggerrefunktionen i dag på baggrund af nogle byggeprojekter, som er startet op for lang tid siden uden i den forbindelse at forholde sig til de implementerede tiltag for at styrke byggerrefunktionen (Interview, teamleder i Bygningsstyrelsen)

For Bygningsstyrelsen eksisterer Niels Bohr Bygningen primært som en proces, de har overstået og er færdige med, og som styrelsen har taget ved lære af. Bygningsstyrelsen forsøger dermed at anerkende deres ansvar i tilblivelsen af Niels Bohr Bygningen, men anser samtidig Niels Bohr Bygningen som et overstået kapitel, der ikke længere er relevant at diskutere, fordi Bygningsstyrelsen har rykket sig. Dermed bør Niels Bohr Bygningen ifølge Bygningsstyrelsen hellere ikke have effekt på SEA-ordningen, da de fremhæver, at der ikke vil ske lignende skandaler fremadrettet.

Hvor Niels Bohr Bygningen for Bygningsstyrelsen er fortid, så er den fremtid for Københavns Universitet. Universitetet har overtaget kontorbygningen, men under empiriindsamlingen i første halvdel af 2023 var der ingen konkret dato for, hvornår de øvrige dele af Niels Bohr Bygningen overdrages til Københavns Universitet. Indtil Niels Bohr Bygningen bliver overdraget medfører bygningen en række logistiske og økonomiske udfordringer for Københavns Universitet, hvilket påvirker forsknings- og uddannelsesaktiviteten:

“I mellemtiden har blandt andet Kemisk Institut og Niels Bohr Institutet måttet leve med midlertidige løsninger og dyre flytninger for at få enderne til at mødes i det daglige” (Glieman et al., 2022). Forskere fra Kemisk Institut beskriver manglende varmt vand i deres laboratorier, forældet udstyr til forskning og investeringer i dyre lappeløsninger, imens forskerne venter på at få adgang til Niels Bohr Bygningen (Pedersen, 2023). Niels Bohr Bygningen påvirker Københavns Universitets mulighed for at leve op til identiteten som et universitet, der forsker og uddanner på internationalt niveau. På den måde er Niels Bohr Bygningen en central aktør i universitets nutid, på trods af at universitet endnu ikke har taget de nye laboratorier i brug.

Niels Bohr Bygningen påvirker også Københavns Universitets fremtid gennem den potentielle stigning i husleje, som følger af brugen af den dialogbaserede finansieringsmodel: “Universitetet blev oprindeligt stillet i udsigt, at lejen ville blive 86 millioner kroner om året, men med de mange fordyrelser ser lejen ud til at blive 197 millioner kroner årligt, hvis regeringen ikke griber ind” (Baggersgaard, 2021). En sådan huslejestigning får konsekvenser for Københavns Universitets økonomi, og ifølge universitetsdirektøren kan det ikke: “[...] undgå at føre til afskedigelser, at forskningsaktiviteter ikke kan sættes i gang, og det vil gå ud over kvaliteten af uddannelserne [...]. En huslejestigning på 200 millioner kroner årligt svarer til, at omkring 250 stillinger skal nedlægges” (Baggersgaard, 2021). På denne måde påvirker Niels Bohr Bygningen Københavns Universitets økonomi og identitet langt ud i fremtiden. Hvis universitetet skal spare på forskning og uddannelse, så er der i høj grad tale om et universitet, der ikke kan fokusere på kerneopgaverne, hvilket var hele formålet med SEA-ordningen. Dermed destabiliserer Niels Bohr Bygningen helt grundlæggende SEA-ordningen.

Niels Bohr Bygningen viser, hvordan en non-human aktør kan påvirke et styringsnetværk, samt den intense strid der kan være involveret i at holde aktører indrullet i et netværk. Bygningen eksisterer både som en kaotisk og langvarig byggeproces og som en næsten færdig bygning, der skal levere fremtidens naturvidenskabelige forskning. Niels Bohr Bygningen eksisterer også som en fortid, der kan tages ved lære af, samtidig med at Niels Bohr Bygningen er en fremtid, som kan rumme store økonomiske udfordringer. Niels Bohr Bygningens identitet(er) er dog ikke stabil(e), og der foregår en kamp om at få de multiple identiteter til at konvergere mod én bestemt. En del af kampen omkring Niels Bohr Bygningen er derfor også at få retten til at definere bygningen og dens effekter. For Københavns Universitet handler det om at destabilisere hele SEA-ordningen, mens det for Bygningsstyrelsen og Vejdirektoratet handler om at fastholde alle aktører som dele af SEA-ordningen fremadrettet.

SEA-ordningen bliver politiseret

Som konsekvens af de mange byggeskandaler, kampen om Niels Bohr Bygningens identitet og de økonomiske efterdønninger, ender Niels Bohr Bygningen med at mobilisere nye aktører ind i styringsnetværket omkring universiteterne, selvom de ikke tidligere har fyldt meget – nemlig politikerne. Deres tidligere perifere rolle i netværket skyldes, at SEA-ordningen har været så stabil, at den ikke har givet anledning til spørgsmål, undren eller kritik uden for netværket. SEA-ordningen fremstår som en teknisk ordening og ikke en politisk ordening, som kan påvirkes. Dette ændrer sig med Niels Bohr Bygningen, som trækker politikerne ind i netværket og gør det muligt for dem at diskutere og udfordre SEA-ordningen på grund af den stigende ustabilitet i netværket.

De store budgetoverskridelser i Niels Bohr Bygningens byggeri og de potentielle økonomiske konsekvenser for Københavns Universitet betyder, at staten har påtaget sig en regning på en milliard kroner i forlængelse af de mange fejl forårsaget af ventilationssystemet (Folketinget, 2022). Den daværende regering meldte også ud, at den “er villig til at give en mere permanent økonomisk håndsrækning til universitetet, hvis huslejen for Niels Bohr Bygningen bliver »uholdbar stor«” (Friis, 2022). Dermed overfører Niels Bohr Bygningen en række store økonomiske risici til staten og Finansministeriet, som SEA-ordningen skulle fjerne fra netværket. Hvis staten subsidierer Københavns Universitets husleje til Niels Bohr Bygningen, undergraves SEA-ordningens formål, som var at reducere bygningsudgiften ved at placere den ved brugeren.

Den mulige ekstraudgift for staten mobiliserer flere folketingspolitikere og tidligere ministre, som begynder at udtrykke tvivl om SEA-ordningen: “Den tidligere minister [red: Sofie Carsten Nielsen, Radikale Venstre] siger, at argumenterne imod selveje ‘falder helt til jorden’, når man argumenterer for, at Bygningsstyrelsen skulle være bedretil at have ansvaret for bygninger. Det har de tydeligt vist, at de ikke er” (Friis & Zieler, 2020). Jens Henrik Thulesen Dahl (Danmarksdemokraterne, tidligere Dansk Folkeparti) fremhæver, at Niels Bohr Bygningen udfordrer SEA-ordningen:

Der er mange elementer i sagen om Niels Bohr-bygningen, men en del af den handler om, hvilken husleje Københavns Universitet i sidste ende skal betale for bygningen. Og det hænger sammen med spørgsmålet om, hvordan man fastsætter huslejen for de bygninger, universiteterne skal leje (Højgaard, 2022)

Socialdemokratiet kritiserer også SEA-ordningen, og den tidligere uddannelses- og forskningsminister Jesper Petersen siger at: “[...] regeringen vil igangsætte en undersøgelse, der skal vurdere, om modellen kan indrettes på andre måder, og om selveje kan være vejen at gå» (Friis, 2022). Selve SEA-ordningens grundlag – at Staten ejer universitetsbygningerne og lejer dem til universiteterne – bliver udfordret af Niels Bohr Bygningen.

Det store engagement og den store interesse fra politikerne førte til en række nye reinvesteringer i SEA-ordningen for at genstabilisere netværket og styringen af universitetsbygningerne. For det første nedsatte Uddannelses- og Forskningsministeriet en intern undersøgelsesgruppe, som skulle undersøge, om SEA-ordningen kan reformeres i 2022 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Derudover medførte politikernes indblanding i Niels Bohr Bygningen -sagen, at den dialogbaserede finansieringsmodel i første omgang blev sat på pause og senere afskaffes helt (Rigsrevisionen, 2020; Friis, 2022). Vicedirektøren i Bygningsstyrelsen bekræfter, at dette er en direkte effekt af Niels Bohr Bygningens byggeproces. I fremtiden er det altså kun muligt at lave SEA-byggerier som fastprisaftale, hvilket ellers har været brugt i meget lav grad i universitetssektoren.

Inddragelsen af politikerne og de efterfølgende ændringer i SEA-ordningen illustrerer agensen i non-humane aktører, da det var Niels Bohr Bygningen, som lykkedes med at mobilisere nye aktører i netværket og udfordre SEA-ordningen. Som analysen viser, så er det de mange byggeskandalers økonomiske konsekvenser, som mobiliserer politikerne, og det lange perspektiv på casen er nødvendigt for at forstå de dynamikker, der skaber ustabilitet.

Ved at ændre i styringsnetværkets form og indhold formåede Niels Bohr Bygningen at ændre ved styringen af universiteterne sådan at staten fremover påtog sig dele af de økonomiske risici og den dialogbaserede finansieringsmodel blev afskaffet. SEA-ordningen bestod dog, og dette illustrerede styrken ved de tidligere investeringer i styringsmodellen og den store interesse blandt aktører i netværket, såsom Bygningsstyrelsen og Finansministeriet, for at beholde ordningen. De nye investeringer fungerede som interessement-redskaber, der imødekom Københavns Universitets kritik af Niels Bohr Bygningen byggeprocessen og SEA-ordningen mere overordnet. Dermed endte Københavns Universitets modstand mod SEA-ordningen med at skabe grundlaget for, at ordningen blev styrket, og Københavns Universitet endte i sidste ende med at lade sig indrullere og blev mobiliseret i netværket. Dette kan ses ved, at Københavns Universitet nu har overtaget Niels Bohr Bygningen og er flyttet ind, samtidig med at de har begrænset kritikken af bygningen efter indflytningen.

Afsluttende diskussion

I artiklen viser vi, hvordan Niels Bohr Bygningen som aktør påvirkede SEA-ordningen ved dels at destabilisere relationer mellem andre aktører, dels at ekskludere aktører og dels at mobilisere nye aktører. Niels Bohr Bygningen er en aktør, der ændrer rammerne for, hvordan styringen af universitetsbygningerne foregår, og desuden presser de andre aktører til at foretage nye handlinger for at stabilisere SEA-ordningen.

Artiklen bekræfter tidligere forskning ved at vise det gensidige forhold mellem autonomi og kontrol (Degn & Sørensen, 2015; Ejersbo et al., 2018; Wright & Ørberg, 2015), som SEA-ordningen medfører. I deres rolle som lejere bliver universiteterne sat fri til selv at vælge udlejere, men på grund af behovet for højt specialiserede bygninger ender de oftest med at blive fastholdt i statens bygninger og statens kontrol. Der er dog to aspekter i analysen, som viser nye dimensioner af, hvordan styring af universiteternes bygninger foregår i praksis. For det første peger vores empiri på den minimale rolle, som Uddannelses- og Forskningsministeriet har i det netværk, der udfører styringen. Hvor tidligere studier fremhæver relationen mellem universiteterne og Uddannelses- og Forskningsministeriet, peger denne artikel i stedet på behovet for at se på en bredere række af aktører for at forstå, hvordan styringen bliver skabt og udføres i praksis. Inspireret af aktør-netværksteori foreslår vi, at man begynder at forstå styring som en netværkseffekt (Fenwick & Edwards, 2011), der afhænger af kompositionen af netværket og relationerne mellem aktørerne. Fokusset på styringsnetværk fremhæver dynamikker i rammerne for autonomi og kontrol. I artiklen er Niels Bohr Bygningen med til at ændre på netværkets sammensætning og bliver af Københavns Universitet brugt til at udfordre rammerne for deres autonomi og kontrol. Det skyldes Niels Bohr Bygningens destabiliserende effekter, at det lykkes at mobilisere politikerne, ændre i finansieringsmodellerne for SEA-ordningen og sikre en større grad af statslig finansiering til at dække ekstraomkostningerne. Dermed er rammerne for autonomi og kontrol ikke givet på forhånd, men er dynamiske størrelser, der kan ændres over tid, hvilket fremhæver den performative effekt af styringsinstrumenter (Brøgger & Madsen, 2021).

I forlængelse af ideen om styringsnetværk viser vi også betydningen af materialitet i styring på to måder. For det første er artiklen endnu et eksempel på, hvordan styring beror på brugen af en række materielle instrumenter i praksis (Brøgger, 2018; Guror, 2011; Justesen & Mouritsen, 2011).

Vi udvider forskningens tidligere fokus på materialitet ved at vise, hvordan bygninger også er en vigtig del af styringen af universiteter. Gennem aktør-netværksteori viser vi, hvordan bygningernes identitet ændres gennem introduktionen af SEA-ordningen. Bygningerne forvandles fra et fysisk rum til et økonomisk objekt (Müller, 2015), der skal effektiviseres og ændre universiteternes adfærd. Transformationen af bygningerne og af den måde bygninger er en del af styringen på, afhænger af en lang række andre instrumenter såsom beregninger af husleje og lejekontrakter samt reguleringen i SEA-ordningen. SEA-ordningen er også et eksempel på, hvordan non-humane aktører interagerer med hinanden (en bygning påvirker for eksempel en finansieringsmodel), og især på, hvordan non-humane aktører kan ændre andre aktørers identiteter. Kampen om at tildele andre aktører identiteter viser sig også i kampen mellem aktørerne om at tildele Niels Bohr Bygningen en fast identitet. Niels Bohr Bygningen ender med at blive tildelt konkurrerende identiteter af forskellige aktører, og processen med at performe én bestemt virkelighed omkring Niels Bohr Bygningen skal ses som en magtkamp mellem aktørerne i forsøget på at påvirke styringsnetværkets stabilitet.

Det andet aspekt af materialitet er selve de materialer, der bliver brugt til at bygge Niels Bohr Bygningen, og som ender med at udløse mange af de skandaler, som igangsætter destabiliseringen af netværket. Udsagningshastigheden og spørgsmålet om stål eller PVC kan umiddelbart virke som irrelevante spørgsmål i et uddannelsesvidenskabeligt forskningsfelt. Men vores pointe er, at spørgsmål om materialitet og materialevalg ikke på forhånd kan udelukkes at være relevante at undersøge (Callon, 1986; Müller, 2015). Vi blev selv overraskede over, at det netop var valg på en byggeplads der medvirkede til, at ministeren blev kaldt i samråd og at staten påtog sig en milliardregning. Vi opfordrer derfor fremtidige studier til at være åbne overfor de små, minutløse aspekter af styringspraksis og ikke på forhånd udelukke bestemte emner eller områder som værende uden for uddannelsesvidenskabens område.

Vores sidste bidrag omhandler den økonomiske styring af universiteterne og udfoldelsen af SEA-ordning som økonomisk styringsinstrument. Vi viser, hvordan SEA-ordningen har været med til at skabe en ny økonomisk styring af universiteternes bygninger – og af universiteterne gennem deres bygninger. Med SEA-ordningens adskillelse af brug og ejerskab af de fleste universitetsbygninger skabte man en ny form for økonomisk styring af universiteterne med fokus på effektivisering af arealforbrug. Tidligere forskning har beskrevet de negative aspekter af SEA-ordning som en økonomisk styringsform, hvor universiteterne blev mere afhængige af løbende tilskud fra staten, da de ikke ejer nogle økonomiske aktiver (Wright, 2012; Wright & Ørberg, 2015). Vi nuancerer dette billede ved at pege på, hvordan SEA-ordningen på grund af Niels Bohr Bygningen blev en mere økonomisk usikker måde at styre universiteterne på, da staten stod med det økonomiske ansvar for det fejlslagende byggeprojekt. Samtidig viser vi, hvor der kan opstå ustabilitet omkring styringsformer, som er institutionaliseret over en længere periode, og dermed også at der kan opstå alternative styringsformer. SEA-ordningen er en etableret del af den danske universitetssektor. Fremfor at antage at dette også er tilfældet i fremtiden, er det relevant at følge både hvordan SEA-ordningen blev stabiliseret og gjort central i styringen og hvordan institutionaliserede styringspraksisser kan ændre sig over tid.

Abstract

The Danish universities have, since the introduction of state property administration (SEA-scheme) and the University Act of 2003, had self-ownership without building ownership, which raises the question of their actual autonomy. The relationship between autonomy and control has been examined before, but there is a lack of understanding of how buildings affect the governance of universities. Drawing on actor-network theory, we examine the role of buildings in the governance of Danish universities through a case of how the Niels Bohr Building as an actor affects the SEA-scheme. The article shows how the Niels Bohr Building becomes a central actor in the governance network surrounding the SEA-scheme and ends up destabilizing the entire network. We therefore focus on governance as a practice that involves both human and non-human actors and show how, especially, the non-human actors have a significant impact on enabling and changing governance.

Referencer

- Aagaard, K.** (2017). The Evolution of a National Research Funding System: Transformative Change Through Layering and Displacement. *Minerva*, 55(3), 279–297. <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9317-1>
- Andersen, U.** (18/11-2019). Skulle rette op på ventilationen: Entreprenør stopper arbejdet på Niels Bohr Bygningen. *Ingeniøren*. <https://ing.dk/artikel/skulle-rette-op-paa-ventilationen-entreprenoer-stopper-arbejdet-paa-niels-bohr-bygningen>
- Arnaboldi, M.** and **Azzone, G.** (2010). Constructing Performance Measurement in the Public Sector. *Critical Perspectives on Accounting* 21 (4): 266-282. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2010.01.016>
- Baggersgaard, C.** (17/06-2014). Sikkerheden sejrer i stinkskaftfejde. *Uniavisen*. <https://uniavisen.dk/sikkerheden-sejrer-i-stinkskaftfejde/>
- Baggersgaard, C.** (18/11-2021). Overdragelsen af den skandaleramte Niels Bohr Bygning udskydes igen - nu til juli 2022. *ForskerForum*. <https://dm.dk/forskerforum/aktuelt/2021/november/overdragelsen-af-den-skandaleramte-niels-bohr-bygning-udskydes-igen-nu-til-juli-2022/>
- Banghøj, J. M., Christensen, L., Larsen, J. G., Rohde, C., Skinnerup, T., & Skærbæk, P.** (2021). Common Chart of Accounts: Calculating Unit Costs at Universities. In Z. Hoque (Ed.), *Public Sector Reform and Performance Management in Developed Countries* (152–176). Routledge.
- Beck, K. D.** (2021). *Ministerens bemærkninger til statsrevisorernes beretning*.
- Brøgger, K.** (2018). The performative power of (non)human agency assemblages of soft governance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 353-366. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449985>
- Brøgger, K., & Madsen, M.** (2021). Kvalitet, relevans og effektivitet på universiteterne - om statslig styring af selvejende universiteter gennem magtfulde policyinstrumenter. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 6–20.
- Bygningsstyrelsen** (2012). Bygningsstyrelsens formål, opgaver, perspektiver.
- Callon, M.** (1986). Some elements of a sociology of the translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. I Law, J. (red.), *Power, action, and belief: a new sociology of knowledge?* (196-233). Routledge.

- Glieman, L., Thulstrup, P. W., Rasmussen, S. O., Pedersen, T. V., Gregersen, C.** (31/01-2022). Statens byggesjusk går ud over forskere og studerende. *Uniavisen*, <https://uniavisen.dk/statens-byggesjusk-gaar-ud-over-forskere-og-studerende/>
- Danske Universiteter** (2022). Statistiske beredskab. Bygninger.
- Dejn, L., & Sørensen, M. P.** (2015). From collegial governance to conduct of conduct: Danish universities set free in the service of the state. *Higher Education*, 69(6), 931–946. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9814-1>
- Decuypere, M.** (2019). STS in/as education: where do we stand and what is there (still) to gain? Some outlines for a future research agenda. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(1), 136–145. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1549709>
- Edwards, R.** (2011). Translating the Prescribed into the Enacted Curriculum in College and School. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S1), 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00602.x>
- Ejersbo, N., Greve, C., & Pihl-Thingvad, S.** (2018). *Governing the Reformed University*. In *Governing the Reformed University*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157979>
- Ernst & Young** (2017). Granskning af Niels Bohr Bygningen for Transport- Bygnings-og Boligministeriet.
- Fenwick, T., & Edwards, R.** (2011). Considering materiality in educational policy. Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61, 6, 709-726. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00429.x>
- Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G.** (2008). The steering of higher education systems: A public management perspective. *Higher Education* (Vol. 56, Issue 3, 325–348). <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9125-5>
- Finansministeriet** (2000). Aktstykke 331 om Statens Ejendomsadministration.
- Finansministeriet** (2006). Evaluering af SEA-ordningen.
- Finansministeriet** (2013). Aktstykke 109 om Niels Bohr Bygningen.
- Folketinget** (2022). Samråd i Folketingets Transportudvalg.
- Friis, R.; Zieler, C.** (06/02-2020). Tidligere minister: Argumenterne imod selveje falder helt til jorden. *Uniavisen*. <https://uniavisen.dk/tidligere-minister-argumenterne-imod-selveje-falder-helt-til-jorden/>
- Friis, R.** (02/02-2022). Sker det endelig?- Regeringen åbner for selvejepå KU. *Uniavisen*. <https://uniavisen.dk/sker-det-endelig-regeringen-aabner-for-selveje-paa-koebenhavns-universitet/>
- Gorur, R.** (2011). ANT on the PISA Trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 43(S76-93). <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00612.x>
- Harris, J.** (2005). The Ordering of Things: Organization in Bruno Latour. *The Sociological Review*, 53(1_suppl), 163-177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00548.x>
- Højgaard, L.** (2010). “Hvad fa’en har de gang i derinde? *Forskerforum* nr. 239. 28-29.
- Højgaard, L.** (03/02 2022). Nye tæsk til KU i huslejesagen. *Forskerforum*. <https://dm.dk/forskerforum/magasinet/2022/forskerforum-nr-1-2022/nye-taesk-til-ku-i-huslejesagen/>

- Justesen, L.** (2005). Dokumenter i netværk. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (215-234). Hans Reitzels Forlag.
- Justesen, L. N., & Mouritsen, J.** (2011). Effects of Actor-Network Theory in Accounting Research. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 24(2), 161 - 193.
<https://doi.org/10.1108/09513571111100672>
- Latour, B.** (1999). *Pandora's Hope: essays on the reality of science studies*, Harvard University Press.
- Latour, B.** (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press
- Law, J.** (1992). Notes of the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), 379–393. <https://doi.org/10.2307/750541>
- Lynggaard, K.** (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, M.** (2021). The configurative agency of metrics in education: A research agenda involving a different engagement with data, *Journal of Education Policy*, 36:1, 64-83,
DOI:10.1080/02680939.2019.1682679.
- Madsen, M.** (2022). *Governing by Numbers and Human Capital in Education Policy beyond Neoliberalism: Social Democratic Governance Practices in Public Higher Education*. Springer.
- Mayoni, S.** (16/02-2023): Vejdirektoratet - Niels Bohr Bygningen er færdig i marts. *Uniavisen*.
<https://uniavisen.dk/vejdirektoratet-niels-bohr-bygningen-er-faerdig-i-marts/>
- Michael, M.** (2017). *Actor-network theory*. SAGE Publications Ltd.
- Mol, A.** (2010). Actor-network Theory: Sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 253-269.
- Müller M.** (2015). Assemblages and Actor-networks: Rethinking Socio-material Power, Politics and Space, *Geography Compass*, 9, 27–41, doi: 10.1111/gec3.12192.
- Pedersen, M. H.** (31/03-2023). Milliardbyggeri forsinket igen. *Danmarks Radio*.
<https://www.dr.dk/nyheder/indland/milliardbyggeri-forsinket-igen>
- Pinheiro, R., Geschwind, L., Hansen, H. F., & Pulkkinen, K.** (2019). *Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education. A Comparative Account from the Nordic Countries*. Palgrave Macmillan.
- Ratner, H., & Gad, C.** (2018). Data warehousing organization: Infrastructural experimentation with educational governance. *Organization*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1350508418808233>
- Rigsrevisionen** (2020). Beretning om byggeriet for Niels Bohr Bygningen
- SEA-gruppen** (1999). Rapport om Statens Ejendoms- og Byggeadministration.
- Statsrevisionen** (2020). Beretning om byggeriet for Niels Bohr Bygningen
- Söderlind, J., Nordstrand, L., Lind, J. K., & Pulkkinen, K.** (2019). National Performance-Based Research Funding Systems: Constructing Local Perception of Research? In R. Pinheiro, L. Geschwind, H. F. Hansen, & K. Pulkkinen (Eds.), *Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education. A Comparative Account from the Nordic Countries*. Palgrave Macmillan.

- Staubæs, D., Brøgger, K., & Krejsler, J. B.** (2018). How reforms morph as they move. Performative approaches to education reforms and their un/intended effects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 345–352. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1453657>
- Thomsen, C. S.** (21/04-2023). Niels Bohr Bygningens projektchef: 'Der vil komme en dag, hvor KU vil have hænderne over hovedet'. *Uniavisen*. <https://uniavisen.dk/niels-bohr-bygningens-projektchef-der-vil-komme-en-dag-hvor-ku-vil-have-haenderne-over-hovedet/>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet** (04/02-2022). *Regeringen hjælper KU med huslejestigningen på Niels Bohr Bygningen* [pressemeldelse]. <https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2022/regeringen-hjaelper-ku-med-huslejestigningen-pa-niels-bohr-bygningen>
- Wright, S.** (2012). Danske universitet - virksomheder i statens concern? I J. Faye & B. D. Pedersen (Eds.), *Hvordan Styres Videnssamfundet?* (263–284). Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Wright, S., & Ørberg, J. W.** (2015). Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance. In B. W. Shear, S. B. Hyatt, & S. Wright (Eds.), *Learning Under Neoliberalism: Ethnographies of Governance in Higher Education* (Vol. 1, 178–200).
- Zieler, K.** (10/04-2017). Optræk til byggeskandale på KU. *Uniavisen*. <https://uniavisen.dk/optraek-til-byggeskandale-paa-koebenhavns-universitet/>
- Zieler, K.** (09/06-2022). Byggemand Bohr. *Weekendavisen*. <https://www.weekendavisen.dk/2022-23/samfund/byggemand-bohr>

CAN YOU PLEASE HELP ME DRAW A VIBRATOR?

THE CHALLENGE OF BALANCING INFORMATION ON PLEASURE IN SEXUALITY EDUCATION

Ditte Dyrgaard, PhD Fellow, DPU, Aarhus University

Abstract

Sexuality education introduces several topics that can cause embarrassment and discomfort. One of the most sensitive is sexual pleasure, which can make teaching more engaging while also risking the integrity and professionalism of the teacher. This article discusses that challenge by analysing a field study conducted at a Danish school at the lower secondary level. Over four days, I observed a workshop on pleasure that led me to question whether it is possible to maintain a professional distance from students when teaching about sex and pleasure, as these topics tend to blur boundaries between the public, personal and private spheres of life. To unfold my reflections on the difficulties of including pleasure in sexuality education, I present two conversations I had with students about vibrators. These conversations are analysed by applying a psychoanalytic conception of sexuality.

Keywords: Sexuality Education; Pleasure; Participatory Observation; Psychoanalytic Theory

Discussing pleasure in sexuality education

Since the late 1980s, researchers in education studies, sociology, women's studies, psychology and related fields have discussed whether and how pleasure should be included in the curriculum of school-based sexuality education (Fine, 1988; Ingham, 2005; Allen, 2012; Lamb et al. 2013; Wood et al., 2018; Singh et al., 2020). Arguments in favour of including pleasure suggest that it can promote students' sexual health and safety (Zaneva et al., 2022; Philpott et al., 2006; Ford et al., 2019), strengthen their sexual agency and responsibility (Fine, 1988; Holland et al., 1992; Bay-Cheng, 2003; Hirst, 2013) and support a diverse understanding of gender and sexuality (Rasmussen, 2004; Koepsel, 2016). The increased focus on pleasure has emerged as part of a movement toward more positive and comprehensive sexuality education. This movement challenges the traditional, risk-oriented approach, which emphasises biology, reproduction and the dangers of sex, such as sexually transmitted infections and unintended pregnancies (Hirst, 2013). Critics of the traditional risk-oriented approach have pointed out that it can appear paternalistic and irrelevant to students (Whitehead, 2005), overlook information about building healthy sexual relationships (Kantor & Lindberg, 2020) and reinforce stereotypical discourses that portray men as potential predators and women as victims in sexual relations (Fine, 1988; Bay-Cheng, 2003). In contrast, including pleasure can serve as a strategy to expand the scope of sexuality education and make it more relevant to young people.

In Denmark, sexuality education is part of a cross-curricular topic called *Health, Sexuality and Family Education*, taught at both the primary and lower secondary levels. The curriculum reflects a positive and comprehensive approach to sexuality education, defining health as more than the absence of disease and drawing on a broad understanding of gender, the body and sexuality (Ministry of Children and Education, 2021, p. 20).

This approach has also been promoted by Danish writers, researchers and organisations (Øyås-Madsen, 2023; Roien et al., 2018b; Stavngaard, 2020; de la Motte Gundersen et al., 2024). However, there is still a gap in research on Danish sexuality education regarding how teachers can incorporate the theme of pleasure as part of a comprehensive approach.

With this article, I aim to contribute to the research by presenting cases from a field study conducted at a Danish school at the lower secondary level in February 2024. The teachers at the school had planned four days of sexuality education for students in Grades 8 and 9, including a workshop on pleasure (nydelse), which I observed.¹ I will outline two episodes from the observation that involve conversations about vibrators. The first made me wonder whether I had disappointed a boy by responding too briefly to his question, while the second left me feeling that I may have embarrassed a group of girls by sharing private information. These episodes illustrate a challenge faced by every teacher responsible for sexuality education: striking the right balance between withholding and oversharing information. If teachers hold back, they risk appearing inauthentic and unrelatable. Conversely, oversharing can lead to immediate discomfort and undermine the teacher's credibility. I will argue that it is the transgressive nature of sexuality itself that makes it difficult for the teacher to find the right balance. This is because sexuality cuts across different aspects of life.

The Danish researchers Line Anne Roien, Christian Gravgaard and Venka Simovska have explained how: “[...] sexuality education in schools navigates between, within and across two major, often conflicting, domains delineated in antiquity by Aristotle as: “Oikos” – the private, family, and household domain, and “Polis” – the public and political domain” (Roien et al, 2018a, p. 159). According to these researchers, the public domain is often understood as the governmental and political authority that determines sexuality education, whereas the private realm refers to the individual's personal decisions. Additionally, I view the private realm as encompassing information that one may prefer to keep to oneself. Thus, I argue that sexuality education also challenges the boundaries between the public and the private by encouraging young people to discuss sensitive topics they might not feel comfortable sharing in a classroom setting.

As I observed the pleasure workshop, I felt on several occasions that my own privacy and integrity were under threat. I have emphasised this by including my reactions and reflections in both the description and analysis of the cases. My point in doing so is not only to present the conditions of the empirical study and the *situated knowledge* at stake (Haraway, 1988), but also – inspired by a psychoanalytic approach – to use my reactions as a gateway to interpreting complex situations involving multiple people and both conscious and unconscious processes (Jørgensen, 2012; Zeuthen, 2018).

Observing with free-floating attention

Throughout the article, I draw on psychoanalytic theory, particularly the work of philosophers such as Sigmund Freud, Jacques Lacan and Alenka Zupančič, as both a methodological approach and a theoretical framework.

¹Throughout the article, I have used the word pleasure to translate the Danish word *nydelse* in order to align with terminology commonly used in educational research on sexuality education.

This attempt to combine research on sexuality education with insights from psychoanalytic theory is central to the research initiative that my PhD project is part of: *Pleasure and Embarrassment—Resistance to Sexuality Education* at Aarhus University. The initiative is led by Associate Professor Kirsten Hyldgaard, who has also written about the transgressive nature of sexuality (Hyldgaard, 2024).

The psychoanalytic approach is evident before, during and after the observation. For instance, I entered the field without structured observation sheets and followed my impulses, writing down whatever came to mind. I was inspired by the Freudian concept of *free-floating attention*, which has been applied to qualitative research by researchers such as Associate Professor of Psychology Katrine Egede Zeuthen (Zeuthen, 2018). Free-floating attention refers to an attitude in Freud's analytical practice aimed at suspending presuppositions and allowing unconscious processes to emerge (Freud, 1912). Using this approach, I tried to remain present with the people at the workshop without focusing too much on what might be important to register. The aim was to allow unconscious processes to unfold between me, the teacher and the students. However, the very act of taking notes could be seen as limiting the free-floating attention, though it was necessary for my analysis of the study (Freud, 1912; Zeuthen, 2018). In addition, I applied what the psychoanalyst Dr Haydée Faimberg describes as a method of *listening to the listening* (Faimberg, 1996). This form of listening involves an awareness of how one listens to oneself and others – a kind of second-order listening. Inspired by Zeuthen's application, I used this approach to expand my listening beyond the spoken word and to note how listening circulated across different layers during the observation (Zeuthen, 2018).

Both Freud and Faimberg acknowledge listening as a method for making the unconscious speak (Freud, 1912; Faimberg, 1996). But how does one listen to something that is not directly accessible to the consciousness? To address this, I have chosen to follow Lacan's claim that the unconscious manifests itself through discontinuities, gaps and ruptures in language (Lacan, 1998, pp. 25-26). Therefore, parts of my analysis focus on such disturbances and gaps. In addition, I have drawn on psychoanalytic theory to describe some of the difficulties involved in educating about pleasure. To some extent, my interpretation of the cases resembles a form of self-analysis. Nevertheless, as Lacan states, self-analysis cannot constitute a complete interpretation; rather, it serves as a suggestion that invites further interpretation by others (Lacan, 1991, pp. 170-171). In the same spirit, I hope my self-analysis can invite others to continue interpreting and discussing the cases from the pleasure workshop. Before turning to the analysis, I will elaborate on the research setup for the participatory observation.

The context of the observation

As part of my PhD project, I interviewed a teacher about including pleasure in sexuality education. After the interview, the teacher contacted me again and invited me to observe a pleasure workshop at the school where he teaches. That said, I was not involved in planning any of the activities carried out by the teachers, nor was I prepared for how the workshop would unfold. The workshop was part of a four-day sexuality education programme. It began with an introductory day, followed by three separate workshops: one on body image, one on first-time experiences, and one on pleasure.

The programme took place during the first week of February, when about half of all Danish students receive school-based sexuality education as part of an annual nationwide campaign called Uge Sex (Week of Sexuality Education) (Danish Family Planning Association, 2023).

Four classes, with around 24 students in each, participated in the programme. The students were between 14 and 16 years old. Therefore, I assumed that most had not yet had their sexual debut, as the median age for this in Denmark is 16 (Frisch et al., 2019, p. 174). During the programme, the students were divided into three large, mixed-gender groups that rotated between the workshops. As I focused solely on the pleasure workshop, I had the opportunity to observe it three times. The pleasure workshop lasted approximately four hours, plus two breaks. One teacher was primarily responsible for the activities, while another provided support. The students sat in groups of 4-6 people.

Despite some day-to-day variations, the workshop generally followed this schedule: At the beginning, I introduced myself and my research to ensure that the students understood the purpose of my presence. After that, the teacher facilitated a joint discussion about the purpose of sexuality education, followed by a brief mindfulness exercise. Then, the students got up from their chairs, walked around the room, and made fist bumps. Every time they bumped fists with a peer, they shared something they found pleasurable, though it did not have to be related to sexuality. After a short break, the students engaged in an individual writing exercise, listing things they loved and enjoyed. Following this, they were given a definition of *nydelse* (pleasure) from a Danish dictionary, which described pleasure as a form of satisfaction that can be both physical and mental, arising from various sources such as an activity, an object or a person. The task was to insert words from their list into the definition. After this, the teacher presented two books: *Dark Spring* by Unica Zürn and *The Necrophiliac* by Gabrielle Wittkop. The aim was to discuss their themes – incestuous attraction and necrophilia – as examples of taboo pleasures. As the workshop progressed, the focus on pleasure gradually took a more sexual turn. The next activity was a discussion about the pleasure gap between men and women in heterosexual relationships, referring to the difference in orgasm frequency – followed by other discussions on sexual norms.

After the lunch break, the students engaged in a brainstorming exercise where they created drawings illustrating various suggestions for how a person might regain their sexual drive. This resulted in a large collection, which the students then evaluated in groups to identify the best suggestion. As the final activity, the students built small sculptures out of tin foil symbolising sexual pleasure and presented them to the whole class. I will now present two cases that occurred on the same day during the last part of the workshop, translated from Danish into English.

Case 1: Drawing a red penis-like figure

This activity took place after the lunch break. The teacher handed out papers and markers, and each student had six minutes to create six different drawings that visualised a solution to the following prompt: *You have lost your sexual drive. How can you regain it?* After each minute, the students had to begin a new drawing, leaving no time to overthink. The teacher explained that the purpose of the activity was to stimulate creative thinking.

The students worked quietly on their drawings. As I glanced over the papers, I saw a television showing porn, a phone with a big red cross, people with speech bubbles, a watch and a flaccid penis surrounded by question marks. I walked past a table with four boys from Grade 8, all of whom seemed absorbed in the task. There was no talking or laughing. One of the boys waved me over to his seat. He looked me in the eye and asked: “What does a vibrator look like?” I tried to determine whether he was joking, but he appeared to be serious. He showed me his paper and said: “I’ve been trying to draw one, but it looks kind of ugly.” I bent over his paper and saw an enormous red, penis-like figure. Unlike a real penis, it ended in a square. I tried to appear unfazed and said: “A vibrator comes in many shapes.” Then I pointed to his paper and suggested: “Perhaps you could draw an electric socket and a wire. That way, you can show that it’s powered by electricity and not a real penis.” He nodded and quickly began to draw a socket and a wire, which he connected to the penis-like figure. I smiled and said: “That’s perfect.” He looked at me, then back at the paper. He started to shake his head and pulled a grimace. Perhaps he was not satisfied with the result, but instead of helping him explore other solutions, I rushed to another table to avoid further questions.

During the break, I reflected on the episode. Initially, I felt I had handled the situation well, as I had managed to answer the boy’s question without going into detail about the construction and use of vibrators. But something about his grimace and headshake lingered in my mind. I felt I had, in some way, let him down (Fieldnote, 7 February 2024). In the following, I present another situation from the field study, in which I conducted myself quite differently, making an effort to be more authentic and open-minded.

Case 2: Modelling sex toys in tin foil

The students sat in groups at their tables while the teacher handed out large pieces of tin foil. He instructed them to build sculptures portraying what sexual pleasure might look like. He also mentioned that each student would be expected to present their own sculpture to the rest of the class at the end of the session. As the students began folding the tin foil, a loud crackling sound filled the room.

I observed three Grade 8 girls with whom I had spoken during earlier activities. Unlike the other students, they had barely begun modelling, and I felt a strong urge to support them. “What are you guys doing?” I asked. One of the girls replied: “Sex toys” and giggled. I looked at the sculpture in her hand but could not tell what it was meant to represent. It was round, flat and bent in the middle. Puzzled by her sculpture, I asked: “What kind of sex toy is it?” The girl looked down at her sculpture and said: “I don’t know.” The other girls were still quiet. I felt uneasy because they seemed uncomfortable with the task, and I decided to offer a few suggestions. I said: “You could, for example, make some handcuffs or a vibrator, and vibrators come in many shapes.” The girls did not respond to my suggestions and avoided eye contact. Rather than leaving them to it, I began telling an anecdote: “I once had a friend with a vibrator shaped like a little egg. This vibrator had a remote to control the level of vibrations.” The girls remained quiet, so I continued: “My friend brought the vibrator with her to a music festival. She would then have the egg inside her while we, a group of girls, took turns controlling it with the remote.” The girls looked at each other and laughed. I felt awkward.

To ease the situation, I looked at the small, round sculpture and said: “But this also has a funny shape. It looks very comfortable.” I walked away with a sense of discomfort, unsure whether my final comment had improved the situation or made it worse.

At the end of the session, the teacher gathered the students so they could present their sculptures. One student showed a rose and said it symbolised the connection between pleasure and love. Another student had modelled a condom and explained that sex could be more pleasurable with protection. Then, one of the girls from the group I had spoken with earlier was asked to present her sculpture. She said: “A sex toy”, without further explanation. Nobody in the room asked any questions, which I found a bit strange, as it still was not clear to me what kind of sex toy the sculpture was meant to represent (Fieldnote, 7 February 2024).

Later, I called the teacher and told him about the episode. He said that he had also noticed the same group of girls struggling with the task of sculpting pleasure. To support them, he had shown them a website featuring a collection of vibrators. According to him, the girls responded positively to his guidance and did not seem embarrassed. This made me question why they had reacted so differently in our conversations. The teacher suggested that the confidentiality of his relationship with the girls may have encouraged them to speak more openly (Fieldnote, 7 February 2024). I have included the phone call, as it offers another perspective on the situation, allowing me to compare my position with the teacher’s. In the following section, I will analyse the two cases by focusing on the challenge of balancing information.

Crossing boundaries

The two conversations began in very different ways, which influenced how they unfolded. The boy initiated the first conversation. I am unsure whether he approached me because of my professional role or due to my personal experience as a woman. Regardless of the reason, he seemed to assume that I was familiar with the subject, and because he had initiated the conversation, I was less concerned about crossing his boundaries. Instead, I focused on protecting my own. Hence, I redirected the conversation away from potentially transgressive topics by referring to everyday objects such as electric sockets and wires. However, it is questionable whether I succeeded in listening to him. Perhaps his question reflected a genuine curiosity to learn more about pleasure and masturbation in connection with female genitalia. What if he had tried to make me talk about different kinds of vibrators and compare clitoris orgasm with vaginal orgasm? I am not saying that all vibrators are intended for people with vulvas, but his drawing made me think that his curiosity might have been oriented in that direction. However, I can easily understand his disappointment, as I approached his question as a technical task concerning his drawing skills, rather than as an expression of curiosity. In retrospect, I perceive my response as a strategy to distance myself from both him and the topic. But to be honest, my distance was not only due to insecurity about sharing my sexual experiences; I was also afraid of revealing a lack of knowledge on the subject. I was concerned that he might expect me to act as a sex expert – someone who knew all about the chemistry behind orgasms and the facts surrounding vibrators. And although I study sexuality education, I do not hold a degree in sexology. For that reason, I was concerned about losing credibility if he asked a question I could not answer.

On the other hand, one could argue that I acted professionally by trusting my gut feeling and steering the conversation toward a less controversial topic. My actions thus illustrate a dilemma commonly faced by many researchers relying on ethnographic methods: how to remain receptive to participants without placing oneself in an overly vulnerable position (Angrosino & de Pérez, 2000, p. 679). From this perspective, one could argue that I was already being receptive by looking at the drawing, and that it was acceptable to protect my boundaries when I sensed the situation might get out of control. By creating distance and walking away, I allowed myself time to immerse in different layers of listening. I thus began to listen to both my own reactions and the boy's apparent disappointment.

Following a goodness script

In the second case, the girls did not request my help, and I was the one who initiated the conversation. Had I listened more carefully, I might have noticed their reluctance when responding to my question about their sculpture. All they said was “sex toys” without further explanation. This reaction can be interpreted as an attempt to shut down the conversation, an impression reinforced by their avoidance of eye contact. Compared to the other case, the roles were reversed, as I was now in the position of potentially threatening someone's boundaries by discussing a sensitive subject, while they were perhaps trying to create distance by signalling a lack of interest. At the time, however, I did not attend to their way of listening, and so I continued telling the anecdote.

Danish researchers in education studies Jette Kofoed and Dorthe Staunæs describe a so-called ‘goodness script’ of expectations that can affect researchers in social contexts of high intensity (Kofoed & Staunæs, 2015, pp. 32-33). Such intensity may result from conflicts, a politicised environment or a clash of norms. When a researcher enters a zone of high intensity, the goodness script works as a compelling force, prompting intervention and problem-solving. Despite good intentions, the script can lead to hasty decisions or attempts to address issues that are beyond the researcher's domain. Based on this, Kofoed and Staunæs argue that it is sometimes more ethical for the researcher to refrain from intervening and instead focus on bringing new insight to the research (Kofoed & Staunæs, 2015, pp. 24-26, 32-33). If we follow this line of thought, it could be argued that I acted more ethically in the first conversation with the boy, where I did not feel the same urge to intervene but instead tried to maintain some distance.

When I walked over to the girls, I did not experience any obvious conflict. Nevertheless, I sensed their discomfort while they were modelling pleasure out of tin foil. This discomfort was likely influenced by the controversial and politicised nature of sexuality education, which tends to create tension in the classroom. Rather than remaining in the background and observing the situation, I felt a strong urge to follow the goodness script and act responsibly in a moment of high intensity. However, as mentioned, the girls were reluctant to engage in dialogue. Their silence seemed to have a peculiar impact on me, and I suddenly recalled a memory from around 15 years ago, when I was a teenage girl closer to their age. Can I attribute my outburst of private details to a process of (unconscious) identification? Or why did I treat the girls so differently? Although I do not wish to delve into a discussion about gender differences, it most likely played a role, as I felt safer around the girls and projected myself into their position. Unfortunately, this prevented me from truly listening to them.

It was only when I heard their laughter that I realised that my story had gone too far. It made me very uncomfortable, as I perceived myself from the outside – as a stranger who had disclosed something private.

Playing the role of the teacher

My purpose in attending the workshop was to observe and collect material for research. However, at times, my role shifted and began to resemble that of the teacher, as I positioned myself as an adult with knowledge relevant to the students. Playing the role of the teacher was not easy, and when the conversations touched on sensitive topics, I struggled to remain professional and open-minded. Perhaps I should have refrained from entering these conversations in the first place and adopted a more passive role. Rather than continuing with methodological considerations, I find it more interesting to use my experience as an illustrative example of a pedagogical challenge in sexuality education. As mentioned, this is the challenge of balancing information, which I will relate to the discussion of the development of the teacher's professional identity.

Today, many students in the Danish welfare sector are introduced to the 3-P model, which stands for professional, personal and private (Jappe, 2010, p. 181). According to the model, a good teacher should integrate their professional competences with their personality, without allowing private needs to dictate their behaviour. Thus, the model differentiates between being personal and being private. Even so, it is questionable whether such a separation is possible when teaching sexuality education, which brings some of the most private aspects of life into the classroom. In other words, how can a teacher approach sexuality education in a way that is both professional and personal, without compromising their own privacy? Drawing on a psychoanalytic concept of sexuality, I will argue that it is the theme of sexuality itself that makes it difficult to establish clear boundaries to prevent the leakage of private information. In doing so, I will apply the works of Freud, Lacan and, in particular, Zupančič's *What is Sex?* to elaborate on the concept of sexuality and its relation to pleasure and the unconscious.

Psychoanalytic concept of sexuality

According to psychoanalytic theory, sex does not serve a single purpose, such as reproduction (Zupančič, 2017, p. 10). Sexual pleasure can arise in various situations and does not necessarily involve sexual intercourse. Well-known examples are masturbation, oral sex and anal sex. But sexual pleasure also goes beyond the mere stimulation of the erogenous zones of the body (Lacan, 1998, p. 172). Suddenly, a dress, a gesture or a song can become sexual by creating tension and enjoyment. This line of thought can be traced back to Freud's concepts of perversions, partial drives and sublimation, which expand the realm of human sexuality to encompass a range of goals and activities (Freud, 2019, pp. 59, 93, 131). Freud's conception thus emphasises the messiness of sexuality, as the drives incorporate all sorts of activities and objects into the sexual. The complexity continues in the works of Lacan, who also understands sexuality as constituted by partial drives (such as the oral, anal and scopophilic drives) that pursue different aims. On their path, the drives tend to latch onto objects that evoke pleasure, for instance, food or parts of another person's body. Lacan's point is that it is not the "original aim" that produces enjoyment – but the path and the circulation itself (Lacan, 1998, pp. 178-180).

As a consequence of this psychoanalytic understanding, it becomes difficult, if not impossible, to separate the sexual from the nonsexual, as the sexual infiltrates all kinds of objects and activities. Zupančič goes so far as to define sex as something that lacks a positive ontological entity. This does not mean that sex is without existence or significance. Her point is that sex exists as something inherently devoid of meaning and, therefore, cannot be confined to specific entities. Furthermore, she interprets this lack of meaning as the reason why sex often provokes embarrassment – not because it is dirty or naughty. Such labels merely obscure a much deeper issue: that we do not know what sex is (Zupančič, 2017, pp. 22-23).

I believe that a psychoanalytic understanding of sexuality can shed light on the challenge of balancing information in educational settings, where the boundaries between the sexual and the nonsexual are easily blurred. For example, in the first case, I tried to steer the conversation into a safer space by discussing everyday objects such as electric sockets and wires, which I usually perceive as quite unsexy. But this did not prevent me from feeling uncomfortable or sensing that my boundaries were at risk of being crossed. From a psychoanalytic perspective, one could say that I failed to make the conversation less sexual. On the contrary, I expanded the scope of the sexual by explaining how these objects could represent a vibrator, whose function is to stimulate pleasure. Some readers might even interpret the idea of drawing a wire and a socket as having clearly sexual undertones. To put it bluntly, I suggested that the boy sketch a string plugged into a hole. Interestingly, it was as if he sensed that these added details did not enable the drawing to capture what sexual pleasure is. Something was still missing, and he appeared unhappy with the result, even though I told him it was “perfect.”

In a similar way, the second case also illustrates the impossibility of drawing a line between the sexual and the nonsexual. I told an anecdote about an egg-shaped vibrator without thinking of it as something highly sexual. In my memory, it was more about girls having fun, fooling around and testing boundaries. Therefore, I did not consider it too private to share, as I had partially detached the story from its sexual significance. In fact, I thought the story was quite relevant to the teaching session because it described a playful and experimental use of vibrators. Judging by the girls’ reaction, I sensed that they heard it differently and may have interpreted it as some kind of arousal trip or even a big orgy. Perhaps they read more into it because they were not part of the story.

In *What is Sex?*, Zupančič describes our tendency to suspect the involvement of sex when we encounter situations that we do not fully understand. She says: “We could perhaps go so far as to say: when – in the human realm – we come across something and have absolutely no clue what it is, we can be pretty certain that it ‘has to do with sex’” (Zupančič, 2017, p. 23). According to Zupančič, this suspicion is an epistemological effect of sex lacking any complete meaning. When the sexual cannot be confined to specific practices and purposes, all sorts of things can then be understood as sexual, especially those we do not fully understand. Based on this, my anecdote might have been perceived as even more sexual because of what was left to the imagination. This adds another dimension to the challenge of balancing information, as teachers must navigate not only the level of detail they share, but also the risk that withholding information may lead to the perception that something sexual is involved.

Moreover, the last case also shows that the category of private information does not refer to specific content, as it can change depending on the interaction. What feels appropriate to share in one moment may later feel like a violation of privacy.

If we accept the psychoanalytic thesis that sex lacks a specific meaning, this may help explain why sexuality education tends to provoke feelings of ignorance and insecurity. It is hardly surprising that people feel uncertain about a subject that continues to branch out. I, for instance, feared being called out for my insufficient knowledge of the technical aspects of vibrators during the conversation with the boy. Similarly, an international meta-study on sexuality education notes that students, especially boys, may fear appearing sexually ignorant or inexperienced in front of their peers (Pound et al., 2016, p. 6). This fear can also affect teachers despite their age and experience. I will argue that the fear of appearing ignorant is not something teachers can simply overcome by studying books on orgasms, kinks, sex toys, pornography and so on. Although such knowledge may support their judgment and enhance their teaching, it nonetheless cannot eliminate the possibility that students might ask questions that expose teachers' inability to know everything about sex.

A confrontation with unconscious pleasure

A further characteristic of the psychoanalytic understanding of sex is that its lack of meaning creates space for a surplus of something else, namely pleasure (Zupančič, 2017, pp. 42, 49)². In short, whenever we are dealing with sexuality, we are confronted with both pleasure and a lack of meaning. It is this combination that distinguishes human sexuality from that of animals, as we cannot simply learn about our sexual pleasures by following our instinct. Instead, human sexuality presents itself as an enigma due to the influence of the unconscious (Zupančič, 2017, p. 10). I would like to elaborate on the relationship between sexuality and the unconscious, as it raises another challenge to teaching about sexual pleasure.

The unconscious has an ambiguous epistemic structure that is neither knowledge nor non-knowledge. Zupančič praises Slavoj Žižek for offering one of the best definitions of the unconscious, describing it as: “[...] things we do not know that we know [...]” (Žižek, 2008, p. 457). This dual status arises from our engagement with a repressed type of knowledge – something we do not want to know (Zupančič, 2017, p. 16). Zupančič explains that the child's early experience of sexuality is also an encounter with the unconscious, which occurs when the child senses that the parents share something they do not want to address (Zupančič, 2017, pp. 10-11). In this situation, the unconscious appears as a hidden message that the child cannot decode but still understands as something significant. However, we miss the point if we assume that the child will eventually understand the message upon reaching puberty. The enigmatic status of sexuality also applies to adults, since the development of the genitals does not provide a clear idea of what sex is. For adults, unconscious knowledge continues to sexualise things by adding hidden messages. Conversely, if we imagine a random practice typically categorised as sex, but stripped of all mystery and surprise, it can suddenly appear quite unsexy. This is because it is our very relation to the unconscious that makes some pleasures sexual and others not (Zupančič, 2017, pp. 10-11, 141-142).

²Both Lacan and Zupančič use words other than pleasure, such as enjoyment and satisfaction, to describe reactions to sexual stimulation and excitement. Still, I have chosen to continue using the word pleasure for the sake of consistency and to minimise confusion – though it is debatable whether pleasure can be equated with the other concepts.

Thus, we do not have any positive criteria to determine what belongs to the category of the sexual – only enigmatic messages from the unconscious. This further explains why the boundaries between the sexual and the nonsexual are so easily crossed. Put differently, it is the unconscious involvement in our sexuality that makes it inherently transgressive.

When interpreting the conversations, several moments stand out as possibly influenced by the unconscious. As mentioned earlier, one way to approach this is to look for discontinuities, ruptures or gaps. Personally, I remain most struck by the girls' unwillingness to answer what kind of sex toy they were modelling. I interpret their silence as a gap – an indication that unconscious processes may have interfered with the conversation. One of the girls even claimed that she did not know what they were doing. Yet, together with the others, she managed to shape something round and bent, which they later presented to the rest of the class.³ So, did she genuinely not know, or was she simply unwilling to tell me? It could also be that the girl was, in fact, the one most attuned to the unconscious dimension of sexuality. She might have sensed a repressed knowledge that had to remain unspoken, and, in that way, she signalled not-knowing as a form of knowledge (Zupančič, 2017, p. 16). Perhaps the rest of the class sensed the same thing when they refrained from asking questions about the shape of the sculpture.

I find this situation to be a good example of how teachers in sexuality education are not only dealing with a lack of knowledge. They are also confronted with an unconscious form of knowledge – something the students do not want to know, something they do not realise they already know. Of course, some aspects of sexuality education are more easily approached as information to be passed on – for instance, education on contraception methods or legislation on sexual assault. Even so, it becomes difficult to stay on that path when teaching involves pleasure. With this subject, teachers face something that is impossible to delineate due to its relation to the unconscious – an element that also generates resistance when spoken about. Such resistance is the focal point in Hyldgaard's research on sexuality education, and it can manifest in many ways (Hyldgaard, 2024). For instance, teachers may withhold information, begin to laugh, stutter or change the subject. The resistance may also be expressed by students, who might disrupt the teaching, look at their phones or simply refrain from participating in the conversation, as was the case with the girls. Following Zupančič, such reactions are not only a result of the sensitive nature of the subject, which can cause embarrassment and insecurity, but also a result of the subject lacking a specific meaning. This means that the resistance is directed at repressed knowledge, which prevents us from understanding the sexual. From a psychoanalytic perspective, one could say that how the girls' roundish sculpture presented itself to me is perhaps a good illustration of what sexual pleasure is: something that appears pleasurable without a reason that explains why.

Accepting the possibility of embarrassment and discomfort

I will argue that it can be helpful for teachers to be introduced to the psychoanalytic understanding of sexuality before entering the field of sexuality education.

³After conducting the observation study, a fellow researcher in sexuality education pointed out a resemblance between the sculpture and a type of vibrator with a curved and organic shape. At the time, I was unfamiliar with this type of vibrator and, therefore, puzzled by the sculpture. However, I cannot say whether the girls intended to create such a vibrator, as they did not tell me. All they said was “sex toys,” without mentioning what kind of sex toy it represented.

By learning about the blurred boundaries between the sexual and the nonsexual, the potential disclosure of privacy, the fear of appearing ignorant, and the relationship between sexuality and the unconscious, teachers may be better equipped to navigate difficult situations. This is because the psychoanalytic perspective allows the teacher to approach these issues as constituted by the nature of sexuality. In other words, it is the fact that sexuality does not contain a positive ontological entity that makes it appear in all types of situations and cross boundaries between private and public. What remains is the mess that sex tends to drag along and an unconscious form of knowledge that provokes various forms of resistance. By acknowledging these fundamental problems with sex, it may become easier for teachers not to regard it as a personal failure every time a conversation takes an uncomfortable turn. In fact, this can happen to anyone, as teachers cannot predict how students will respond to the teaching – or how they themselves will feel about teaching such an inherently transgressive subject.

Someone might think that my description of the workshop and the difficulties of addressing the subject of sexual pleasure do not exactly encourage teachers to include it in the curriculum. Therefore, I find it necessary to explain why I still believe it is a good idea to teach about pleasure. Inspired by Megan Boler, a professor in social justice education, I argue that teachers' discomfort cannot, on its own, justify avoiding the inclusion of sensitive and controversial subjects in the curriculum (Boler, 1999: pp. 194-195). By avoiding a topic such as pleasure, we miss out on the positive impact it can have on students' sexual well-being in multiple ways: Firstly, an international research review highlights a correlation between education on sexual pleasure and an increased use of condoms among young people, which positively affects their sexual health by reducing the risk of unintended pregnancies and sexually transmitted infections (Zaneva et al., 2022). Secondly, focusing on pleasure can make the teaching more engaging for students, as research shows that young people demand comprehensive sex education that does not focus solely on the dangers of having sex (Forrest et al., 2004; Allen, 2008; Pound, 2016; Wind et al., 2023). Thirdly, teaching about pleasure can support students' sexual agency, especially that of young women (Fine, 1988; Holland et al., 1992; Hirst, 2013). A fourth argument in favour highlights the subject's potential to broaden perspectives on the diversity of gender and sexuality (Rasmussen, 2004).

I believe these advantages should motivate teachers to face the challenge of balancing information, despite the possibility of contributing to an awkward atmosphere. At the pleasure workshop, some of the activities did create tensions in the classroom, and it is open to discussion whether all of them were appropriate for this particular group of students – for example, modelling pleasure in tin foil. Still, I found the teaching setup inspiring, as it allowed the students to explore the concept of pleasure from different angles. The workshop thus created space for multiple interpretations of what pleasure could look like, rather than reinforcing a traditional perspective on pleasure, which often focuses solely on reproduction and male ejaculation. Researchers such as Professor Michelle Fine explain that this kind of teaching tends to overlook the pleasure of women (and other genders), as only male orgasm is considered necessary within a reproductive framework (Fine, 1988, pp. 36-37). From this perspective, the pleasure workshop did succeed in making a Grade 8 boy think about vibrators and how pleasure appears outside genital penetration.

I will argue that the workshop's ability to broaden the boy's perspective on sex and pleasure should outweigh the disappointment he may have felt from not having all his questions answered. In fact, I understand the student's disappointment as a condition that is likely to arise in all forms of sexuality education, as it concerns a subject that always leaves room for further discussion.


Speaking in the third person

This article has now outlined several aspects of the challenge of balancing information and protecting people's boundaries in sexuality education. Yet the introduction of the unconscious raises the question of whether it even makes sense to talk about the challenge of balancing information. Should we instead call it an impossibility, since we are dealing with an unconscious form of knowledge that is, in some way, beyond our control? Even so, I have chosen to stick with the word challenge, as it still makes sense to distinguish between better and worse approaches to teaching about pleasure.

During my phone call with the teacher, I realised that he may have taken a better approach to the girls than I did. According to his interpretation, this was due to his relationship with the girls, which made it feel safer for them to talk about private and sensitive topics. But I also think he was better at balancing information. Rather than sharing something from his personal experiences, he showed them the website of one of the major Danish brands in the pleasure industry. This gave the girls an opportunity to read about and explore different vibrators and other sex toys on their own. His approach aligns well with the recommendations of the Danish Family Planning Association, which advises teachers to speak in the third person and avoid sharing personal experiences when teaching sex education (Danish Family Planning Association, 2024). According to the organisation, 'anonymising' the teaching can help create a safer space, where both children and teachers feel less pressure to reveal private details. While this may serve as a good rule of thumb in most situations, I do not believe it fully resolves the challenge. Even when speaking in the third person and using hypothetical scenarios, a conversation may still feel intrusive and cause embarrassment. My point is this: if you demonstrate knowledge about threesomes, strap-ons, rimming, vibrators and similar topics, students might interpret it as a hint about your own sexual activities and preferences, even if you do not use words like "I" or "mine". Secondly, during my observational study, I noticed situations where students reacted positively when the teacher shared personal sexual experiences. This occurred, for instance, during the evaluation of the entire sexuality education programme, where several students highlighted another workshop in which a teacher shared her story about the first time she had sex. One of the students explained that it was nice to hear a true story from someone they knew (Fieldnote, 8 February 2024). In this way, talking about personal sexual experiences does not necessarily result in embarrassment or create an unsafe environment, as it can also enhance student engagement. With this point, I want to emphasise how much individual teacher-student relationships can determine whether a classroom feels safe, which makes it difficult to judge what is appropriate for a teacher to share.

Conclusion

In this paper, I have discussed the challenges of teaching about pleasure as part of sexuality education, focusing on examples from a field study.



Both cases centred on vibrators, but the conversations affected me in different ways. In the first case, I felt that I had disappointed someone by saying too little, whereas in the second case, I was embarrassed by how much private information I had overshared. After the observation, my immediate inclination was to delete both conversations from my field notes out of frustration at not having managed to remain open-minded and professional at the same time. But instead of deleting the conversations, I found them relevant for illuminating a pedagogical challenge faced by teachers responsible for sexuality education. I have referred to this as the challenge of balancing information. By using psychoanalytic theory, I have shown how this challenge occurs, especially when teaching about pleasure, which is connected to the unconscious dimension of sexuality. This connection makes it difficult to fully separate sexual pleasure from nonsexual pleasure, thereby making the sexual, in some sense, impossible to delineate. As a result, students might feel disappointed when teachers try to address pleasure, as they sense that there is more to the subject than what has been laid out. I argue that neither the possibility of disappointment nor discomfort should prevent teachers from initiating discussions and activities on sensitive and controversial aspects of sexuality, such as the theme of pleasure. Instead, teachers should recognise these feelings not as a reflection of their competence, but as something inherent to the subject matter itself.

Abstract: Dansk

Skolernes seksualundervisning har potentiale til at blive mere engagerende og relevant for eleverne ved at inddrage undervisning om seksuel nydelse. Dog kan emnet være udfordrende for lærerens integritet og professionalisme. Artiklen diskuterer denne problematik i forbindelse med et feltstudie på en dansk skole, hvor jeg over fire dage observerede en nydelses-workshop arrangeret af skolens lærere. Under workshoppen havde jeg svært ved at være åben over for eleverne og samtidig bevare en professionel distance. Det fik mig til at sætte spørgsmålstegn ved, om det er muligt at opretholde en sådan distance i undervisningen om sex og nydelse, der ofte krydser grænserne mellem offentlige, personlige og private sfærer. Artiklen tager udgangspunkt i to samtaler med elever fra 8. klasse, der begge handler om vibratører. Disse samtaler vil blive analyseret med inddragelse af psykoanalytisk teori for at uddybe de udfordringer, der er forbundet med at undervise om nydelse.

References

- Allen, L.** (2012). Pleasure's perils? Critically reflecting on pleasure's inclusion in sexuality education. *Sexualities*, 15(3-4), 455-471. DOI: 10.1177/1363460712439654
- Allen, L.** (2008). 'They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway': Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content. *Sexualities*. 11(5). 573-594. DOI: <https://doi.org/10.1177/1363460708089425>
- Angrosino, M. V. & de Pérez, K. A. M.** (2005). Rethinking Observation. From Method to Context. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2. Ed. Sage Publications. 673-695
- Bay-Cheng, L. Y.** (2003). The Trouble of Teen Sex: the construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education. *Sex Education*, 3(1). 61-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/1468181032000052162>
- Boler, Megan** (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/1468181032000052162>
- Danish Family Planning Association [Sex og Samfund]** (2024). *Det trygge rum [The Safe Space]*. <https://www.underviserportal.dk/grundskole/undervisningsprincipper/det-trygge-rum/>
- Danish Family Planning Association [Sex og Samfund]** (2023). *Uge Sex 2023: Krop, myter og misforståelser [Week Sex 2023, Bodies, Myths and Misunderstandings]*. <https://sexogsamfund.dk/om-os/nyheder/uge-sex-2023-krop-myter-misforstaaelser>
- de La Motte Gundersen, M., Smidt, L. & Andersen, K.** (2024). *Sundheds og Seksualundervisning: En grundbog til læreruddannelsen og SSF i grundskolen*. København: Akademisk Forlag.
- Faimberg, H.** (1996). Listening to the Listening. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 77(4). 667.677. PMID: 8876328
- Fine, M.** (1988). Sexuality, Schooling and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review*. 58(1). 29-53. DOI: 10.17763/haer.58.1.u0468k1v2n2n8242
- Freud, S.** (1912). Recommendations to Physicians Practicing Psycho-Analysis. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. XII (1911-1913). The Case of Schreber, Papers on Technique and Other Works. 109-120
- Freud, S.** (2019). *Afhandlinger om seksualteori [Three essays on the theory of sexuality]*. (2. Ed.) København. Hans Reitzels Forlag
- Frisch M, Moseholm E, Andersson M, Andresen JB, Graugaard C.** (2019). *Sex i Danmark. Nøgletal fra Projekt SEXUS 2017-2018 [Sex in Denmark. Key figures from Project SEXUS 2017-2018]*. Statens Serum Institut & Aalborg Universitet, 2019 [Statens Serum Institut and Aalborg University, 2019]
- Ford, J. V., Vargas, E. C., Finotelli, I., Fortenberry, J. D. Kismödi, E, Philpott, A., Rubio-Aurioles E., & Coleman, E.** (2019). Why Pleasure Matters: Its Global Relevance for Sexual Health, Sexual Rights and Wellbeing, *International Journal of Sexual Health*, 31(3). 1-14. DOI: 10.1080/19317611.2019.1654587

- Forrest, S. P., Strange, V., Oakley, A., and The RIPPLE Study Team Source.** (2004). What do young people want from sex education? The results of a need assessment from a peer-led sex education programme. *Culture, Health & Sexuality*, 6(4). 337-354. DOI:10.1080/13691050310001645050
- Haraway, D.** (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective Author(s): *Feminist Studies*, 14(3) (Autumn, 1988), 575-599. DOI: <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hirst, J.** (2013). 'It's got to be about enjoying yourself': young people, sexual pleasure, and sex and relationships education, *Sex Education*, 13(4), 423-436, DOI: 10.1080/14681811.2012.74743
- Holland, J., Ramazanoglu, C., Scott, S., Sharpe, S., & Thomson, R.** (1992). Risk, power and the possibility of pleasure: Young women and safer sex, *AIDS Care*, 4(3). 273-283. DOI: 10.1080/09540129208253099.
- Hyldgaard, K.** (2024). Resistance in sexuality education: A psychoanalytic approach. *Speki - Nordic Philosophy and Education Review*; Vol. 1, 71-85. DOI: <https://doi.org/10.5617/speki.11432>
- Ingham, R.** (2005). 'We didn't cover that at school': education against pleasure or education for pleasure?, *Sex Education*, 5(4). 375-388. DOI: 10.1080/14681810500278451
- Jappe, E.** (2010). *Håndbog for pædagogstuderende* [Handbook for pedagogue students]. 9. Ed. Frydenlund
- Jørgensen, C. R.** (2012). Deltagende observation i det psykoterapeutiske rum: Psykoanalytiske bidrag til psykologisk observation [Participant observation in the psychotherapeutic space: Psychoanalytic contributions to psychological observation]. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Ed). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* [Participant observation: A method for studying psychological phenomena]. Hans Reitzels Forlag. 91-105.
- Kantor, L. M. & Lindberg, L.** (2020). Pleasure and Sex Education: The Need for Broadening Both Content and Measurement. *AM J Public Health*. 110(2). 145-148. Doi:10.2105/AJPH.2019.305320
- Kofoed, J., & Staunæs, D.** (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(2). 24-39. DOI: <https://doi.org/10.7577/term.1559>
- Koepsel, E. R.** (2016). The Power in Pleasure: Practical Implementation of Pleasure in Sex Education Classrooms, *American Journal of Sexuality Education*, 11:3, 205-265, DOI: 10.1080/15546128.2016.1209451
- Lacan, J.** (1998). *The four fundamental concepts of psychoanalysis: The seminar of Jacques Lacan, Book XI*. Norton & Company
- Lacan, J.** (1991). *The Seminar of Lacan 2: The Ego In Freud's Theory And In The Technique Of Psychoanalysis*. Norton & Company.
- Lamb, S., Lustig, K. & Graling, K.** (2013). The use and misuse of pleasure in sex education curricula. *Sex Education*, 13(3), 305-318. DOI: 10.1080/14681811.2012.738604
- Ministry of Children and Education** [Børne- og Undervisningsministeriet] (2021). Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab Faghæfte 2019 [Health, Sexuality and Family Education Curriculum 2019]. https://emu.dk/sites/default/files/2021-06/gsk_vejledning_ssf.pdf

- Pound, P., Langford, R. & Campbell, R. (2016).** What do young people think about their schoolbased sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ Open* 6(9). 1-14. DOI: 10.1136/bmjopen-2016- 011329
- Philpott, A., Knerr, W. & Maher, D. (2006).** Promoting protection and pleasure: amplifying the effectiveness of barriers against sexually transmitted infections and pregnancy. *Lancet*. Vol. 368. 1-4. DOI: 10.1016/S0140-6736(06)69810-3
- Rasmussen, M.L. (2004).** Wounded Identities, Sex and Pleasure: "Doing it" at School. *Not! Discourse Studies in Cultural Politics of Education*, 25(4). 445-458. DOI: 10.1080/0159630042000290946
- Roien, L. A. & Graugaard, C. & Simovska, V. (2018a).** The research landscape of school-based sexuality education. Systematic mapping of the literature. *Health Education*, 118(2). 159-170. DOI:10.1108/HE-05-2017-0030
- Roien, L. A., Simovska, V. & Graugaard, C. (Ed.). (2018b).** *Seksualitet, skole og samfund: Kritiske perspektiver på seksualundervisning [Sexuality, school and society: Critical reflections on sexuality education]*. Hans Reitzels Forlag.
- Singh A., Both R. & Philpott, A. (2020).** 'I tell them that sex is sweet at the right time' – A qualitative review of 'pleasure gaps and opportunities' in sexuality education programmes in Ghana and Kenya, *Global Public Health*, 1-13. DOI: 10.1080/17441692.2020.1809691
- Stavngaard, L. (Ed.). (2020).** *Sundheds- og Seksualundervisning og Familiekundskab: Inspiration til undervisning fra 0.-9. klasse [Health, Sexuality and Family Education: Inspiration to teaching from 0-9. grade]*. Sex & Samfund [Danish Family Planning Association]. <https://sexogsamfund.dk/files/media/document/vejledning-til-ssf-2020.pdf>
- Wind, A., Winther, C. B., Tougaard, A. K. & Sando, A. (2023).** Unges viden om Sex, Prævention og Sexsygdomme [Young people's knowledge of sex, contraception and sexually transmitted diseases]. Sex og Samfund [Danish Family Planning Association]. https://sexogsamfund.dk/files/media/document/Sex%26Samfund_UgeSex%20rapport%202023%2005_Web%2003.02.pdf
- Whitehead, D. (2005).** In Pursuit of pleasure: Health education as means of facilitating the "health journey" of young people. *Health Education*. 105(3): 213-227. DOI: <https://doi.org/10.1108/09654280510595272>
- Wood, R., Hirst, J., Wilson, L., & Burns-O'Connell, G. (2018).** The pleasure imperative? Reflecting on sexual pleasure's inclusion in sex education and sexual health. *Sex Education*, 19(1), 1-14. DOI: 10.1080/14681811.2018.1468318
- Zaneva, M., Philpott, A., Singh, A., Larsson, G. & Gonsalves, L. (2022).** What is the added value of incorporating pleasure in sexual health education? A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*. 17(2). 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261034>

Can you please help me draw a vibrator?

The challenge of balancing information on pleasure in sexuality education

- Zeuthen, K. E.** (2018). Jævnt svævende opmærksomhed i et psykoanalytisk perspektiv: børn og seksuelle traumer som eksempel [Free-floating attention in a psychoanalytic perspective: children and sexual trauma as examples]. In: Bøttcher, L. Kousholt, D. & Winther-Lindqvist, D. (Ed.), *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt* [Qualitative processes of analyses: with examples from the field of educational psychology]. Samfundslitteratur. 89-110
- Žižek, S.** (2008). *In Defence of Lost Causes*. Verso
- Zupančič, A.** (2017). *What is sex?* The MIT Press
- Øyås-Madsen, M.** (2023). *Seksuel dannelse - Inspiration fra en højskolepraktiker* [Sexual bildung – Inspiration from a folk-school practitioner]. Forlaget Højskolerne



DIGITALE DISTRAKTIONER PÅ VIDEREGÅENDE UDDANNELSER?

ERFARINGER FRA EN PÆDAGOGISK UNDERVISNINGSINTERVENTION

Philip Larsen

Abstract

I efteråret 2022 tog jeg initiativ til en pædagogisk intervention mod digitale distraktioner i min undervisning på tre bachelorhold på Aarhus Universitet. Interventionen var især foranlediget af en stigende mængde forskning, som peger på, at digitale devices i undervisningen hæmmer studerendes muligheder for at koncentrere sig og tilegne sig dyb faglig viden. Denne artikel præsenterer den seneste forskning inden for digitale distraktioner og samler op på erfaringerne fra den pædagogiske intervention. I den forbindelse søger jeg at vise, hvordan undervisere selv kan arbejde med at minimere digital støj i undervisningen gennem konkrete tiltag. Samtidig supplerer og diskuterer jeg mine betragtninger i lyset af materialet fra et efterfølgende fokusgruppinterview, hvor jeg inviterede en række studerende til at dele deres oplevelser af forløbet. Her optræder de studerende som kritisk valideringsfællesskab, der fremhæver styrker, svagheder og blinde vinkler i arbejdet med at minimere digital støj i universitetsundervisningen.

Nøgleord: Digitale distraktioner, analog undervisning, notetagning, pædagogisk intervention

Tech-optimisme på tilbagetog

Det klassiske undervisningsrum har i løbet af få år undergået store forandringer. Undervisning foregår ikke længere ved en tavle, men foran en skærm, og når elever og studerende skal tage noter, sker det på et tastatur og ikke med blyant og papir (Christensen 2018). Det rum, som en folkeskole-, gymnasie- og universitetsunderviser i dag træder ind i, er kort sagt radikalt forskelligt fra det lokale, som vedkommende ville have entreret for blot 15 år siden. Det er blevet gennemdigitaliseret (Ågård 2021).

Udviklingen mod digitale undervisningsrum er længe blevet promoveret af politikere og pædagogiske forskere (Den Digitale Taskforce 2002, Regeringen et al. 2011, Tække & Paulsen 2013, Godsk et al. 2021). Den bærende tanke har været, at digitaliseringen af undervisningsrummet kan fremme effektiv læring og udstyre kommende generationer med de kompetencer, som arbejdsmarkedet og velfærdssamfundet efterspørger.

Noget tyder imidlertid på, at den tech-optimisme, som kendetegnede udviklingens første år, bliver mindre og mindre udtalt. Mens politikere i stigende grad ytrer skepsis over for brugen af skærme i skolen (Edholm 2022, Nørgaard 2023), peger ny forskning på, at de digitale redskaber ikke kun rummer didaktiske potentialer, men også kimen til nye problemer (Mangen 2018).

Det var på denne baggrund, at jeg satte mig for at gennemføre en pædagogisk intervention, der reducerede brugen af digitale devices i min egen undervisning på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab på DPU, Aarhus Universitet. Som underviser i forskellige fag ved danske universiteter siden 2013 har jeg selv erfaret, hvordan mange studerende lader til at forsvinde ind i virtuelle verdener og gøremål, når de sidder med skærmene slået op, og det gjorde mig nysgerrig på,

hvad der didaktisk og pædagogisk kunne gøres for at håndtere dét fænomen. Samtidig var jeg interesseret i at vide, hvordan de studerende ville opleve og reagere på et undervisningstiltag, som aktivt brød med deres vante digitale rammer – et forhold, vi endnu ikke ved meget om (Hermann et al. 2021).

Spørgsmålet, jeg stillede, lød: *Hvordan kan man begrunde og tilrettelægge et undervisningsforløb, der reducerer brugen af digitale devices, og hvilke praktiske erfaringer vil et sådant forløb føre med sig?*

Denne artikel forsøger at besvare dette spørgsmål. Hensigten er at diskutere og argumentere for, hvorfor undervisere på højere læreanstalter bør arbejde aktivt med at minimere digitale forstyrrelser i undervisningsrummet, og i forlængelse heraf vise, hvordan de konkret kan gøre dette. I tillæg hertil ønsker jeg at bidrage til et spirende universitetspædagogisk forskningsfelt, der fokuserer på undervisere og studerendes oplevelser af restriktioner på brugen af digitale devices i undervisningsrummet (Kay & Lauricella 2014, Park & Baron 2017, Christensen 2018, Hermann et al. 2021, Flanigan & Babchuk 2022).

Jeg lægger ud med at præsentere og diskutere fænomenet digitale distractioner og forskningen inden for området. Derefter beskriver jeg udførligt min tilrettelæggelse og gennemførelse af den pædagogiske intervention samt de erfaringer, jeg gjorde mig undervejs. Afslutningsvist supplerer og diskuterer jeg mine betragtninger i lyset af et efterfølgende fokusgruppeinterview, hvor jeg inviterede en række studerende til at dele deres oplevelser af forløbet. Her optræder de studerende som kritisk valideringsfællesskab, der fremhæver styrker, svagheder og blinde vinkler i arbejdet med at minimere digitale forstyrrelser i universitetsundervisningen.

Tech-forskningens fronter og fund

I sensommeren 2015 sendte TV2 en dokumentar under titlen *Når mobilen ta'r magten*. Den monitorerede computeradfærden i en gymnasieklasse i løbet af en uge og viste, at eleverne brugte tæt ved halvdelen af undervisningstiden (44 %) på selvstændige skærmaktiviteter, der ikke var undervisningsrelaterede (Ågård 2021, s. 91). Alene tiden brugt på sociale medier og spil lagde gennemsnitligt beslag på 3 timer og 57 minutter af elevernes daglige skærmaktiviteter.

Adskillige undersøgelser har vist, at computeradfærden i den pågældende gymnasieklasse langt fra udgjorde en atypisk case (Mathiassen et al. 2014, Aagaard 2018, Bundsgaard et al. 2018, Hermann et al. 2021). Der mangler stadig lignende repræsentative undersøgelser på universitetsområdet i Danmark, men skærme er i dag allestedsnærværende i undervisningen, og flere undervisere oplever, at de studerende bruger de digitale devices til ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter (Christensen 2018, Sørensen 2018). En oplevelse, jeg deler.

Som indledningsvist nævnt har den danske uddannelsestænkning og -politik været ledsaget af en udpræget tech-optimisme i løbet af de seneste tre årtier. Optimismen strækker sig helt fra de positivt værdiladede betegnelser, som de nye digitale teknologier benævnes ved (*smartboards, læringsportaler*), til forskning og policy-initiativer, der (be)fordrer en øget digitalisering af skoler og anvendelse af nye læringsteknologier (se for eksempel Den Digitale Taskforce 2002, Regeringen et al. 2011). I en dansk sammenhæng er der siden 90'erne blevet postet milliarder af kroner i indkøb af ny teknologi, udvikling af internetbaseret undervisningsmateriale og forskning inden for digitale læringsformer (Balslev 2018).

Tech-optimismen er drevet af en forestilling om, at digitale teknologier er i stand til at forbedre vores uddannelser (Selwyn 2011, Balslev 2018). Som Selwyn bemærker, er denne forestilling blevet forstærket af, at ”any author advancing a critical or negative analysis is likely to be politely ignored or else shouted down as a ‘luddite’, ‘technophobe’ or ‘naysayer’” (2011, s. 713). Kritikere er blevet opfattet som tilbageskuende brokkehoveder, der ikke har forstået, at nutidens unge er *digitalt indfødte*, der lærer på andre måder end tidligere generationer, og at fremtidens behov og kompetencer er fundamentalt anderledes end gårsdagens (Prensky 2001, Hansen 2017, Valdimarsson 2020).

Et stigende forskningsfokus på digitaliseringens skyggesider i undervisningslokalet har imidlertid udfordret tech-optimismen, og her bør især tre forhold fremhæves:

For det første har undersøgelser kunnet påvise, at digitale devices i undervisningslokalet skaber forstyrrelser og hæmmer deltageres mulighed for at koncentrere sig om det stof, de skal lære (Mathiasen et al. 2014, Christensen 2018, Aagaard 2018, Ågård 2021). Hvis den enkelte hele tiden har nettets adspredelsesmuligheder ved hånden eller modtager notifikationer, der blinker og tager opmærksomhed, bliver tiden, hvori vedkommende kan bryde hovedet med fagligt krævende udfordringer, flygtig og begrænset. Dette implicerer ikke nødvendigvis, at elever og studerende på forsætlig vis saboterer undervisningen ved aktivt at opsøge irrelevant digital adspredelse. Langt snarere er der klare indikationer på, at telefoner, iPads og bærbare computere fungerer som *opmærksomhedsmagneter*, som mere eller mindre ubevidst trækker dem væk fra undervisningssituationen og i sidste ende fører til et lavere læringsudbytte (Aagaard 2018, s. 50). Når jeg i det følgende taler om digitale forstyrrelser, skal de med andre ord forstås som handlinger, der *distraberer* undervisningsdeltagerne fra det faglige forehavende¹.

For det andet har udenlandske videnskabelige eksperimenter vist, at brug af skærme til notetagning i universitetsundervisningen *i sig selv* kan give et mindre læringsudbytte, end hvis noterne tages i hånden (Mueller & Oppenheimer 2014; 2018, Mangen et al. 2015, Park & Baron 2017, Mangen 2018). Det skyldes, at et tastatur ansporer til en bestemt form for notetagning (mekanisk transkribering) og på den måde fjerner en vigtig forudsætning for dybdelæring – den aktive og selvstændige bearbejdning

¹Jeg bruger således forstyrrelse synonymt med distraction, hvis latinsk-etymologiske rødder – dis (‘fra hinanden’) og traktion [af vb. trahō] (‘trække’) – rummer den centrale begrebslige betydning: At undervisning og studerende trækkes væk fra hinanden.

af undervisningens indhold (van der Stichel 2020). Som den norske læse- og skriveforsker Anna Mangen har anført: "[T]he ease of writing on a keyboard encourages mindless transcription, whereas the extra effort entailed in writing by hand may be a 'desirable difficulty' positively contributing to deeper processing of the content" (2018, para. 4). Den, der tager noter i hånden, er nødt til at fokusere på og selv bearbejde meningen i det, der bliver sagt, fordi vedkommende ikke kan nå at skrive alt ned. Dette aktiverer hjernen på langt mere produktiv vis sammenlignet med digital notetagning, der ansporer den enkelte til at fokusere på de udsagte ord frem for meningen bag dem (se også Estrup og Storm 2000, s. 48).

For det tredje har fænomenologisk inspirerede forskere i forlængelse heraf peget på, at digitale devices kan stå i vejen for aktivere kroppen i undervisningen og dermed sinke elever og studerendes videnstilegnelse. Tesen lyder, at mennesket som lærende subjekt er mere end en hjerne på en pind: Mennesket lærer med hele kroppen (jf. termen *embodied cognition*, se Ågård 2021, Schilab et al. 2021). Det vil sige, at når man husker det, man skriver i hånden, bedre end det, man skriver på en computer, så bunder det ikke kun i, at det at tage noter i hånden igangsætter en selvstændig kognitiv bearbejdning af det faglige stof. Det bunder også i, at det at forme bogstaver i hånden aktiverer flere sanser og herigennem øger sandsynligheden for at lagre den viden, der bearbejdes, i langtidshukommelsen (Mangen et al. 2015).

Der synes på baggrund af disse empiriske fund at være gode didaktiske grunde til at decimere tilstedeværelsen af skærme i undervisningen, når denne vedrører dybdelæring og koncentrationskrævende kundskaber. Og præcis dette mener jeg, må være ethvert universitetsstudiums *raison d'être*. Den klassiske faglighed, som dyrkes på universitetet, handler netop om at opøve evner til at udforske og analysere, kritisere og vurdere – og sådanne evner forudsætter færdigheder, flid og fordybelse (Kristensen 2007, Larsen 2023). I så henseende er distractioner med til at undergrave selve formålet med at undervise på universitetet. Hertil er det endvidere værd at bemærke, at forestillingen om, at nutidens studerende skulle være digitalt indfødte, som lærer på helt andre måder end tidligere generationer (Prensky 2001), ikke finder nogen empirisk klangbund inden for den fagdidaktiske forskning (Kirschner & De Bruyckere 2017).

Selwyn har provokerende anført, at "[m]uch of what is written and discussed about educational technology is ... more a matter of faith than it is a matter of fact" og bebrejdet samtiden for at være tekno-romantisk (2011, s. 714). Ifølge ham bør vi ikke fokusere på digitale teknologiers forestillede potentiale, men udforske deres brug i praksis. Den kritiske pointe er, at selvom der måtte findes bestemte metoder, som ved hjælp af digitale devices kan understøtte den enkeltes læring i undervisningslokalet, så er det den *faktiske* anvendelse af digitale devices, der er det centrale at fokusere på. Det væsentlige er ikke, hvad studerende *ville kunne gøre*, men hvad der sker i praksis. Eftersom mange studier peger på, at de digitale devices skaber distractioner i undervisningen, så jeg endnu en grund til at tilrettelægge et undervisningsforløb, der aktivt søgte at bekæmpe de digitale forstyrrelser i rummet.

Intervention mod digitale forstyrrelser

Den konkrete pædagogiske intervention blev gennemført på i alt tre bachelorhold – et første- og to tredjeseholderhold. I alle tre tilfælde drejede det sig om holdundervisning, dvs. ugentlige undervisningssessioner, der lå i forlængelse af fælles årgangsfrelæsninger, og som havde til formål at understøtte de studerendes aktive arbejde med det relevante pensum gennem plenumdiskussioner, individuelle refleksioner og gruppearbejde. Min rolle som underviser var ikke at holde lange foredrag, men at skabe og styre et rum, hvor der var plads til spørgsmål, analyser og diskussion af ugens faglige stof. På hvert hold deltog cirka 15-20 studerende per gang i løbet af hele semestret, og for alle tre holds vedkommende gjaldt det, at jeg ikke havde mødt dem før. I alle øvrige undervisningssammenhænge havde de studerende fuld og konstant adgang til digitale devices.

I det følgende skal jeg stille ind på, hvordan mine refleksioner over digitale forstyrrelser blev søgt omsat til praksis. Jeg tilstræber gennemgående at være omhyggelig i mine beskrivelser for at opfylde et af artikels centrale formål: at give andre undervisere konkret indsigt i, (1) hvordan arbejdet med at reducere digitale forstyrrelser i undervisningen kan planlægges, (2) hvilke overvejelser der lå bag, (3) hvilke udfordringer der opstod undervejs, og (4) hvordan de kan tackles. Det er nemlig slående, at de universitetspædagogiske tekster, der i en hjemlig kontekst har beskæftiget sig med digitale distractioner, hovedsageligt har lagt vægt på at beskrive, *hvorfor* digitale devices kan være problematiske i undervisningslokalet (Christensen 2018, Sørensen 2018, Aagaard 2018), eller forsøgt at evaluere de studerendes oplevelse af konkrete tiltag (Hermann et al. 2021), men ikke systematisk forklaret, hvordan en konkret undervisningsintervention kan tilrettelægges, og hvilke undervisererfaringer der kan udledes heraf. Dette hul i den eksisterende litteratur søger nærværende bidrag at udfylde.

Med artiklen ønsker jeg at tilbyde et reservoir af oplevelser og refleksioner til mulig inspiration for andre undervisere, der ønsker at arbejde med (og minimere omfanget af) digitale forstyrrelser. Håbet er, at erfaringerne fra interventionen kan være med til at fremme undervisningsmiljøet for både undervisere og studerende i andre lignende sammenhænge.

Artiklens metodiske tilgang er fænomenologisk; det er med afsæt i *mine* praksiserfaringer, at jeg inviterer andre undervisere til at lade sig inspirere af og kritisere tiltaget (Tanggaard 2017). Jeg henter i første ombæring min empiri i den konkrete tilrettelæggelse af den pædagogiske intervention og en række memoer, som jeg forfattede undervejs i forløbet på baggrund af erfaringer fra undervisningen og de studerendes tilbagemeldinger.

For at give mine skildringer en empirisk tyngde, der rækker ud over mine oplevelser og eventuelle kæpheste, har jeg desuden bedt fire studerende, der deltog i undervisningen, optræde som kritisk valideringsfællesskab i et efterfølgende fokusgruppinterview (Kvale og Brinkmann 2015). Idéen er, at gyldigheden af mine oplevelser kan bestyrkes intersubjektivt: Hvis *jeg* har en oplevelse af, at *X* var tilfældet i en given interaktion *Y*, stiger tiltroen til *X*, for så vidt at personerne *P1*, *P2*, *Pn*, der var til

stede i *Y*, erklærer sig enige i *X* (og vice versa). Påstår jeg eksempelvis, at jeg oplevede en ny undervisningsdynamik på holdet som følge af det nye initiativ, og de studerende, der var til stede, deler denne opfattelse, stiger tiltroen til gyldigheden af min oplevelse.

De studerende tjener imidlertid ikke kun som kritisk valideringsfællesskab, men også som kilder til nye indsigter i og refleksioner over den pædagogiske intervention. Under min læsning af interviewudskrifterne har jeg lagt særlig vægt på udsagn, der uddyber og kritiserer mine perspektiver på forløbet.

Interviewdeltagerne stammer fra de i alt tre hold, som jeg gennemførte den pædagogiske intervention på. Der er valgt to repræsentanter fra hver årgang af hvert køn, og et væsentligt kriterium for udvælgelsen af informanter var, at de havde fulgt undervisningen konsistent hen over semestret².

Artiklen opererer således med to primære analyseniveauer. Den stiller ind på, hvordan man – set fra et underviserperspektiv – kan skabe et mere engageret undervisningsmiljø ved at sætte klare rammer for brugen af digitale devices. Og den sammenholder mine underviserfaringer med de studerendes ditto. I den forstand bidrager artiklen også til den eksisterende litteratur om, hvordan studerende oplever konkrete undervisningstiltag, som regulerer anvendelsen af digitale redskaber (Christensen 2018, Hermann et al. 2021).

Tilrettelæggelse og præsentation

At søsætte et pædagogisk projekt, som bryder med studerendes vante rammer og rutiner ved at gøre indhug i deres digitale frihed, kræver omtanke. De, der i dag befinder sig på universiteternes bacheloruddannelser, er vokset op med en opslået computer i undervisningslokalet (Ågård 2021, s. 20). Af den grund kan det virke både bombastisk og arkaisk blot at melde ud, at fra nu af vil digitale devices ikke længere være tilladt, uden nogen videre dialog.

I den forbindelse udstyrer (motivations)psykologien os med et nøglebegreb: psykologisk reaktans. Det betegner en sindstilstand, som individer bringes i, når de oplever, at deres personlige frihed trues, reduceres eller forhindres, og som får dem til at søge at genoprette denne frihed (Woller et al. 2007, s. 15). Typisk vil de reagere med vrede mod den person eller den genstand, som de mener, forårsager indskrænkningen af deres personlige frihed.

Det er følgelig let at forestille sig, hvordan et simpelt skærmbud i undervisningen kan stimulere psykologisk reaktans og virke negativt på undervisningsmiljøet: Har man igennem mange år været vant til at medbringe sin computer til undervisningen, organisere sine noter på den og tilmed haft mulighed for adspredelsesaktiviteter undervejs, vil det hurtigt kunne føles som en voldsom intervention i ens personlige frihed, hvis nogen forbyder én at bruge den.

²Selve interviewet blev gennemført semistruktureret med afsæt i fem punkter: (1) Oplevelse af optakt til forløbet, (2) oplevelse af selve forløbet, herunder (3) forløbets styrker, (4) forløbets svagheder og (5) nye idéer og forslag. Interviewguide og interviewudskrift kan rekvireres ved henvendelse til undertegnede.

Fra den psykologiske forskningslitteratur ved vi, at forbud generelt er forbundet med skepsis for de fleste mennesker, og for så vidt at individer vil acceptere sådanne, kræver det både velbegrundede argumenter, og at de har haft mulighed for at gøre deres stemmer gældende (Christensen 2018, s. 159). For mig var det derfor vigtigt, at mit fokus på at reducere digital støj ikke skulle opfattes som et surt og vilkårligt forbud, men som en velovervejet pædagogisk-didaktisk intervention, som de studerende selv havde mulighed for at diskutere, præge og gøre til deres egen. Vi ved nemlig, at det fremmer menneskers opbakning til forandringer, når de selv er overbeviste om, at sådanne er nødvendige og gavnlige for dem, og vi ved ligeledes, at mennesker tager ejerskab over og drager positivt udbytte af det, de er motiverede for (Christensen 2018, s. 134).

Konkret mundede disse overvejelser ud i, at min pædagogiske intervention blev præsenteret for og diskuteret med de studerende i tre faser:

For det første lagde jeg ud med at forberede de studerende på tiltaget forud for semesterstart. Det skete ved at gøre opmærksom herpå i en meddelelse sendt ud inden første undervisningssession via universitetets intranet. Her anførte jeg:

Vi kommer til at minimere den digitale støj i undervisningslokalet hen over semestret, så laptops, tablets mv. forbliver som udgangspunkt i tasken, indtil I skal arbejde med konkrete opgaver, som kræver brug heraf. Laptops kan således godt medbringes, men det vil ikke være defaultmode, at de er slået op. Det taler vi også nærmere om til første session. (Hvis man har særlige behov for brug af digitale hjælpemidler - fx pga. funktionsnedsættelse - må man gerne meget orientere mig på mail herom)

Beskrivelsen blev bevidst holdt kort, da jeg formodede, at en mundtlig motivation og begrundelse for projektet ville virke mindst overvældende. Så i stedet for at skrive en fyldig forklaring om projektet, stillede jeg efter at forklare og overbevise de studerende om interventionens relevans og vigtighed, når vi var til stede i samme lokale. Her ville jeg gennem argumenter og fremtoning kunne vise, at det var et fælles projekt og ikke alene en top-down-formaning.

Anden fase bestod i at præsentere interventionen for de studerende til første undervisningssession. Jeg lagde ud med at understrege, at projektet ikke handlede om modstand mod eller had til digitale devices, men om at bruge dem på den didaktisk mest hensigtsmæssige måde. To grundpiller guidede min præsentation: En forskningsbaseret og en anekdotisk-kropsforankret.

Først genfortalte jeg erfaringerne fra et psykologisk eksperiment, hvori forsøgspersoner – tilfældigt inddelt i fire grupper – var blevet bedt om at læse, forholde sig til og siden gengive en kortere historie (van der Stigchel 2020). Den første gruppe skulle efter endt læsning ikke foretage sig noget nævneværdigt. Den anden gruppe skulle forholde sig til historien ved at svare på quiz-svar i et multiple choice-ark. Den tredje gruppe blev bedt om to og to at udfylde multiple choice-arket i fællesskab,

mens den fjerde gruppe blev bedt om at opføre historien som et lille teaterstykke. Senere i eksperimentet blev alle grupper bedt om at gengive historien, de havde læst. Resultatet var, at teaterstykke-gruppen huskede dens detaljer meget bedre end de øvrige grupper. Forskerne bag brugte det til at vise, at vi lærer og husker med hele kroppen og alle sanser – også kaldet 'embodied cognition' (van der Stigchel 2020, sml. Mangen 2018).

Herefter bad jeg de studerende forsøge – hver for sig – at genkalde sig begivenheder i deres liv, som stod dem allerklarest. Var det ikke netop begivenheder, hvor kroppen og sanserne var blevet særligt aktiverede? Jeg fortalte dem også, hvordan jeg selv havde erfaret, at fagligt stof sidder bedre fast, når jeg tager noter i hånden frem for på et tastatur, og at det efter min overbevisning også havde resulteret i bedre eksamenskarakterer, dengang jeg selv studerede (hvad der i øvrigt også er forskningsmæssigt belæg for, se Aagaard 2018).

Oven på præsentationen, som blev holdt uden brug af slides eller andre digitale remedier, oplistede jeg fem kriterier, som ville sætte rammerne for den pædagogiske intervention på det forestående semester. De lød:

- Når devices er med i undervisningslokalet, er de ikke længere private.
- Det er underviseren, der styrer de studerendes brug af devices, men med forudgående dialog.
- Devices skal kun bruges, når det giver faglig mening.
- Skærmfrie tidsrum tilstræbes i alle lektioner.
- Der er stadig brug for analoge læremidler – papir, pen og bøger (frit efter Ågård 2022).

Jeg åbnede derpå et enkelt slide, hvor de fem kriterier stod anført efterfulgt af en sidste bullet:

- Når det er sagt, er jeg også åben for jeres input. Diskutér nu kort med sidemakkeren, hvordan I tænker, at brugen af laptops/skærme kan være med til at understøtte jeres læring.

Dette gav bolden op til projektpresentationens *tredje fase* – den fælles dialog og diskussion om interventionen. Jeg fortalte, at diskussionen havde tre grundlæggende formål: For det første at de som studerende havde mulighed for at informere mig om, hvordan de normalt arbejdede med digitale devices i timerne. For det andet at de selv kunne være med til at præge, hvordan vi som fællesskab kunne indtænke og betjene os af digitale devices til at understøtte det faglige arbejde bedst muligt. Og for det tredje at drøftelserne skulle munde ud i et dokument, som specificerede et sæt fælles spilleregler for brugen af digitale redskaber i undervisningen.

Inden diskussionerne gik i gang, understregede jeg, at de studerende skulle tage *aktivt* udgangspunkt i de fem oplistede kriterier. Deres overvejelser skulle relatere sig direkte til punkterne – for eksempel ved at spørge sig selv, *hvornår* det giver faglig mening at bruge digitale devices og begrunde *hvorfor*. Samtidig bad jeg dem komme med konkrete eksempler, og jeg nævnte, at status quo-baserede

indvendinger såsom ”laptops skal være tilgængelige konstant” ikke ville blive betragtet som kvalificerede bidrag til den efterfølgende plenumdiskussion og udarbejdelsen af fælles regler.

Da de studerende havde diskuteret fem-syv minutter med hinanden, påbegyndtes en fælles samtale på holdet. En række eksempler blev fremhævet som hensigtsmæssig brug af digitale devices i undervisningen, og efter nogen tid kunne holdene i store træk enes om følgende: Til systematisering af noter, i forbindelse med gruppearbejde, og når undervisningstemaet kræver brugen heraf.

Jeg udfærdigede og uploadede efter timen et udkast til de fælles spilleregler på baggrund af drøftelserne og anmodede de studerende om at komme med tilføjelser, ændringer eller indsigelser i det tilfælde, at deres pointer ikke var tilstrækkeligt gengivet i udkastet. Da der ikke kom nogle indsigelser fra nogle af holdene, udarbejdede jeg en pdf, som blev lagt op i en fælles mappe på intranettet (se Bilag 2).

Dermed var tilrettelæggelses- og præsentationsprocessen af interventionen ført til ende. Den kan opsummeres trinvist som i tabellen nedenfor.

Oplevelse af det indledende arbejde

Forud for mit tiltag havde jeg forventet at støde på skepsis eller ligefrem modstand fra de studerende. Denne forventning viste sig i store træk ikke at blive indfriet. Mest gnidningsfrit forløb processen blandt de førstesemesterstuderende, hvis møde med mig var deres første holdundervisningsinteraktion på uddannelsen. Her havde jeg en gunstig startposition: Jeg kunne tegne ’stedets’ forventninger til dem, uden at de (med få undtagelser) havde forudgående erfaringer med undervisning på en videregående uddannelse. Disse forventninger kunne siden prædisponere dem for videre pædagogiske tiltag af lignende karakter.

Lidt mere modstand oplevede jeg på tredjesemesterholdene. En enkelt studerende havde forud for første session taget kontakt til min leder og spurgt kritisk ind til initiativet. Vedkommende var utilfreds med, at jeg i min initiale mail havde bedt holdet om at medbringe udprintede tekster og analoge skriveredskaber, og tolkede det, som om jeg ville forbyde digitale devices fuldstændigt. Som det fremgår af Bilag 3, var den psykologiske reaktans tydelig.

Jeg fik repliceret, at jeg *ikke* ønskede at forbyde digitale devices i undervisningen, men blot anvende dem, når de giver didaktisk mening, og at computere principielt ville kunne bruges til notetagning, blot under nye rammer. Derudover nævnte jeg, at den planlagte intervention forudsatte, at der skulle kunne arbejdes analogt med det faglige stof, og at projektet ville undermineres, hvis ikke de studerende medbragte et udprintet pensum til timerne. Kort sagt: At jeg mente, at det var rimeligt at forlange, at de studerende medbragte fysiske tekster til timerne.

Handling	Formål	Produkt
Litteraturstudier udi digitale distraktioner	At få indsigt i og lade undervisningen informeres af den seneste forskning.	Argumenter for, hvorfor det er vigtigt at sætte fokus på digitale distraktioner.
Forberede de studerende på den pædagogiske intervention	At modvirke psykologisk reaktans og vække fællesskabets interesse for og engagement i projektet. Vigtigt ikke at give indtryk af top-down-forbud.	En fælles mail vedrørende projektet. Beskeden holdes bevidst kort og åben for dialog.
Præsentation af den pædagogiske intervention	At skabe forståelse for projektet gennem levende eksempler fra hverdagsliv og forskning. Give faglig indsigt i fænomenet digitale distraktioner og forholdet mellem koncentration, krop og læring.	Et mundtligt oplæg uden brug af digitale devices. Afholdt som første indslag til første undervisningssession.
Fælles drøftelser og diskussion	At lade de studerende komme til orde og forstå, hvordan de hidtil har arbejdet med digitale devices. Give de studerende mulighed for at reflektere over og præge interventionen (ejerskab og engagement).	Gruppediskussioner om digitale distraktioner med afsæt i interventionens fem hovedkriterier. Først i smågrupper, siden i plenum.
Udarbejdelse af et sæt fælles spilleregler	At skabe et fælles, forpligtende regelsæt for brugen af digitale redskaber i undervisningen, der skal tjene som løbende referencepunkt, og som de studerende selv har haft indflydelse på.	Et dokument, der opsummerer spillereglerne klart og koncist. Dokumentet uploades på holdets intranetside.

Til første undervisningstime blev jeg på alle tre hold mødt af studerende, som havde medbragt klassiske skriveredskaber (papir, blyant/kuglepen), og der var grundlæggende få stedlige protester over tiltaget. Enkelte studerende på tredje semester udtrykte dog utilfredshed med at skulle printe teksterne ud forud for sessionerne, idet de ikke var fortrolige med bibliotekets printersystem.

Endvidere oplevede jeg, at min mundtlige motivation for initiativet tjente som et frugtbart oplæg til videre diskussion. En førstestuderende udtrykte, at det var ”irriterende, men godt”, at han og hans holdkammerater skulle forholde sig tydeligt til, *hvornår* og *hvorfor* digitale redskaber kan være fagligt hensigtsmæssige i timen. ”Det tvinger os væk fra den forestilling, at computeren altid skal være der, og til at være tydelige om, hvornår vi tænker, at det faktisk understøtter vores læring”³.

³Citeret efter memo-note. På alle tre hold nåede vi frem til at formulere fælles spilleregler for resten af semesteret, der i store træk er repræsenteret i eksemplet i Bilag 2.

Studerende med funktionsnedsættelse(r)

Det største – og efter min vurdering væsentligste – problem, der opstod, vedrørte studerende med funktionsnedsættelse(r). Inden for denne gruppe findes der to overordnede kategorier: Studerende med *fysiske* funktionsnedsættelser og studerende med *psykiske* funktionsnedsættelser. Begge grupper har et velbegrundet krav på at kunne undtages de overordnede spilleregler for den pædagogiske intervention, som jeg gennemførte, og som jeg forsøgte at imødekomme allerede i første mail (Bilag 1).

Det konkrete problem vedrørte en ordblind studerende, som ikke havde fortalt sine medstuderende, at hun var ordblind. Det forhold, at hun nu kunne sidde som en af de eneste med computeren tændt hele tiden, var for hende et uønsket stigma. Dilemmaet var med andre ord ikke juridisk, for den studerende havde selvfølgelig ret til at gøre brug af digitale redskaber, men etisk. Spørgsmålet var, *hvordan* eller *om* man kunne undgå at ”afsløre”, at nogen har en psykisk funktionsnedsættelse, uden at give fuldstændigt frie tøjler til at anvende digitale redskaber i undervisningen og dermed modarbejde det pædagogisk-didaktiske projekt, som jo netop sigter på at reducere digitale distraktioner.

Jeg har siden været i kontakt med mit instituts Rådgivnings- og støttecenter, som jeg har forelagt sagen for. I et svar på mit dilemma anfører centeret, at ”[d]et vil nok være et vilkår, at denne type pædagogisk-didaktiske tiltag kan påvirke nogle studerende med funktionsnedsættelse, også selvom man som i dit tilfælde har været opmærksom på eventuelle behov for særlige forhold fra starten”. Samtidig gav centret to anbefalinger, der er gengivet i Bilag 4, og som jeg vil læne mig op ad på kommende semestre.

En pædagogisk intervention: Praksiserfaringer

Jeg skal nu vende blikket mod de praksiserfaringer, som jeg gjorde efter at have igangsat forløbet. Som nævnt skal jeg sammenholde mine erfaringer med, hvad de studerende gav udtryk for til det opfølgende fokusgruppeinterview, og jeg skal løbende lade de studerende supplere og diskutere mine betragtninger med afsæt i deres oplevelser og refleksioner. Derudover skal jeg sammenholde de studerendes udsagn med tidligere dansk forskning udi studerendes oplevelser af digitale begrænsninger i universitetsundervisningen.

Nærvær i undervisningen

Mit umiddelbare indtryk var, at initiativet skabte mere opmærksomhed og nærvær i timerne. Jeg oplevede et større og mere livligt fagligt engagement blandt de studerende, hvor flere stemmer end sædvanligt deltog i de fælles diskussioner. Det skærmdistraherede blik, som både jeg selv og andre undervisere har oplevet, at mange studerende får, som timen skrider frem, var decimeret betragteligt (Christensen 2018, Sørensen 2018). Fraværende var også den hyppige tasten i tastaturet på tidspunkter, hvor der endnu ikke havde været gennemgået eller diskuteret fagligt materiale, der gav anledning til intens notetagning, og som derfor måtte vidne om aktiviteter, der ikke relaterede sig til undervisningen.

Dette indtryk stemmer overens med de studerendes oplevelser. Som *G* siger:

Lige så snart du tager din telefon frem eller din computer frem, så har du et rum i et rum. Du er tilstedeværende i rummet, men halvt ... fordi 'jamen, så skal jeg lige tjekke nyhederne' ... det tager lidt overhånd engang imellem.

Også *N* oplever, at ”orv, nu skal jeg også lige tjekke min mail, jeg skal også lige tjekke min vagt, jeg skulle også lige svar dér”, når hun sidder med sin computer til undervisningen. Hun fortsætter:

Jeg synes, det giver et andet nærvær i klasselokalet, i klasse miljøet, at man sidder og tager noter i hånden og ikke på computeren, og at man rent faktisk kan se hinanden, som ikke sidder bag skærmen ... Man har ligesom en følelse af, at vi alle sammen laver det samme, fordi vi gør det her.

Både *G* og *N* relaterer her spørgsmålet om skærmfri undervisning til forholdet mellem fagligt fællesskab i rummet og egen adfærd. Når de som studerende sidder med hver deres digitale device, forledes de tilsyneladende hurtigt til individuelle, ikke-faglige sysler såsom nyhedslæsning og arbejdsplanlægning, på trods af at de er klar over, at sådanne aktiviteter skader det faglige fællesskab i rummet. Og man forstår, at de finder denne adfærd uønsket. I den forstand leverer *G* og *N* en kritik af forestillingen om, at digital adfærd i undervisningen alene bør reguleres med appel til oplyst og fornuftig brug – et synspunkt, som ofte forekommer i debatten om forbud mod digitale devices i skoleverdenen (Hornum 2018, Tække 2023). *G* og *N* opfatter kort sagt de digitale devices som opmærksomhedsmagneter, der leder dem væk fra undervisningens faglige forehavende, hvilket harmonerer med nyere forskning på området (Aagaard 2017).

Nærvær med stoffet og notevanskeligheder

Det er ikke kun deres egen digitale adfærds implikationer for undervisningssituation og studiefællesskab, som de studerende fremhæver under interviewseancen. Alle fire nævner også, hvordan analog notetagning er med til at skærpe deres individuelle koncentration og forbundethed med stoffet.

”Når man skriver i hånden ... det skaber et nærvær til det, som du arbejder med, og som man ikke rigtigt kan få på andre måder,” siger *A*. Ifølge *A* handler notetagning ikke bare om at skrive ord ned: ”Du kan sagtens skrive gode noter ned, men det er ikke det samme, som at du forstår det helt”. Det er også afgørende, *hvordan* man skriver ordene, siger han:

[Jeg] synes, der er et andet tempo, som man havner i ... selvom du sagtens kan skrive det på computeren – og du skriver ord for ord – så det, at du skriver det i hånden, er der en måde, du tager sætningen eller ordet til dig, som jeg synes, er rigtig vigtig.

Tager man tempoet ud af noteskrivningen, den ofte febrilske transskribering af det talte ord, ved at skrive i hånden, skaber man ifølge *A* en øget opmærksomhed på substansen i det, der tales om. *A*'s oplevelser ligger med andre ord tæt op ad den eksisterende forskning inden for digital versus analog notetagning (Mangen 2018).

Men hvor *A* er fortrolig med denne form for notetagning fra sin tidlige skolegang, beskriver de øvrige interviewdeltagere, hvordan omstillingen fra digital til analog notetagning i begyndelsen gav anledning til beklemmelse. Som *J* siger:

De første sessioner, der sad jeg sådan og prøvede at gengive det, der blev sagt, ord for ord, og det er pissesvært i hånden, fordi man mister hele takten, og det er svært at skrive lige så hurtigt [som på computeren].

G er enig:

Jeg studsede faktisk lidt til at starte med over det her med, at vi ikke måtte bruge computer, og jeg var sådan lidt: okay, kan jeg nå at få skrevet det hele ned, kan jeg følge med på det her, når der kommer så meget, der skal gennemgås så hurtigt?

G taler desuden gennemgående om at gå glip af ”guldkorn” og ”guldsætninger” og opfinder en til lejligheden ny betegnelse for denne frygt for at misse at nedfælde vigtige pointer: *fomo-akademisk adfærd*.

J og *G*'s udsagn indkapsler et af de helt centrale clues, som de studerende – særligt i starten af semesteret – gav mig i løbet af undervisningssessionerne. Her oplevede jeg, at flere deltagere udviste tydelig frustration over ikke kunne ’nå at skrive alt ned’. Frustrationerne kom til udtryk gennem højlydte suk og himlende øjne, som jeg ikke kunne undgå at bemærke og derfor spurgte ind til. Det blev klart for mig, at flere af de studerende ligesom *J* og *G* forsøgte at overføre deres hidtidige digitale notetagningsteknik (transskribering) til det ’nye’ analoge format.

I et forsøg på at håndtere denne frustration nævnte jeg, at det vigtige *ikke* er, at man skriver alt ned, men at man noterer de pointer, som man finder væsentlige og interessante, med egne ord og eventuelle illustrationer. Undervisningen er ikke en lang, flygtig stentavle af vigtige ord, som man for alt i verden skal stenograferer i *realtid* for at kunne klare sig godt til eksamen, men en kollage af tanker, man kan dvæle ved og botanisere i.

Alligevel blev det klart for mig, at min pædagogiske intervention på dette punkt havde en klar brist, som jeg bør tage højde for på senere forløb: I forsøget på at minimere omfanget af digitale distraktioner i undervisningen havde jeg bedt de studerende om at lægge deres velkendte noteredskab (computeren) til side uden at klæde dem på til det, der blev sat i stedet. Det fik mange til at overføre deres hidtidige praksis til den nye, hvilket skabte det problem, at det åbenlyst ikke er muligt at skrive lige så hurtigt i hånden, som det er på computeren, og irritationen pibede følgende frem.

Til interviewet kommer *G* med et bud på, hvordan problemet kan tackles fremover. Hun nævner, at jeg til en af de første gange på det fag, hun fulgte, havde medbragt studieteknisk guide til at læse svære (filosofiske) tekster, og foreslår, at hvis jeg havde ”en pendant til denne vedrørende notetagning”, så tror hun, det ”virkelig ville gøre noget”. For i så fald vil den studerende have noget at orientere sig i,

når det kommer til notetagning. Det forekommer mig oplagt, at jeg som en del et videre forløb, der skal reducere digitale distraktioner, laver en klar og konkret introduktion til *kunsten at tage noter*.

Bemærkelsesværdigt er det i den forbindelse, at alle fokusgruppedeltagere fremhæver, at de ofte har brugt analog notetagning, når de har skullet stramme sig an for at mestre fagligt svært stof. N siger:

De fag, hvor jeg føler, jeg har rykket mig mest, det tror jeg, har været dem, hvor jeg har taget noter i hånden. Altså, jeg havde historie i gymnasiet ... og jeg er ikke fan af historie, og jeg er ikke god til det, men jeg blev nødt til at tage mig lidt sammen, og så skrev jeg faktisk noter i hånden, når jeg sad og læste derhjemme, og det gjorde en massiv forskel.

På samme måde siger G:

Altså, jeg har haft nogle fag, hvor jeg bevidst har lagt computeren fra mig for at spidse ører ... de fag, hvor jeg virkelig har skullet følge med, der har jeg taget noter i hånden.

Udsagnene vidner om, at de studerende bruger den analoge bearbejdelse af det faglige stof som selvdisciplineringsmetode. Det er herigennem, at de oplever, at stoffet sætter sig bedre fast. Som J siger om det at tage noter i hånden: ”Man skal være virkelig god til at koge det [stoffet] ned, og jeg tror, at idet man koger det ned, så husker man langt bedre, fordi det så bliver ens egne ord”. De studerende bakker således op om de tidligere fremhævede forskningsfund, der peger på, at analog notetagning er vigtig for faglig dybdelæring, fordi den skærper opmærksomheden på det sagte og tvinger den enkelte til gengive det med egne ord (Mangen et al. 2015, Mueller & Oppenheimer 2014; 2018).

Spilleregler på skromt?

I min tilrettelæggelse af den pædagogiske intervention gjorde jeg som nævnt en del ud af at facilitere fælles holddiskussioner om tiltaget. Ved at få lov at diskutere initiativet og komme med forslag til, hvordan det skulle udformes, søgte jeg at give de studerende medindflydelse på det sæt fælles spilleregler, som skulle sætte rammerne for forløbet.

Selve diskussionsdelen bifaldes af J: ”Jeg synes, det, der virkede rigtigt godt i præsentationen af forsøget her, det var, at vi fik lov til at diskutere – at vi blev spurgt ind til det her med kammerater fra holdet”. De øvrige deltagere er imidlertid hurtige til at påpege, at spillereglerne ikke blev fulgt tilstrækkeligt. ”Jeg kan også huske, at vi snakkede om, at vi ville få ti minutter til sidst til at gå ind at skrive noter ind på computeren, og det ville jeg måske gerne have haft – for det fik vi ikke gjort,” siger G eksempelvis.

Efter to undervisningssessioner gik jeg væk fra at give tid til sidst i timen til at overføre noter fra papir til computer, sådan som vi ellers havde aftalt. Grunden var, at denne tid ikke forekom mig at blive brugt til formålet. I stedet tog de studerende det som en valgmulighed: enten kunne de skrive noter

ind nu, eller også kunne de gøre det derhjemme. Størstedelen så det som en anledning til at pakke sammen og gå tidligere, og eftersom dette ikke var hensigten, valgte jeg hurtigt at droppe dette indslag for at frigive mere plads til substansgennemgang.

Her burde jeg have taget en dialog med de studerende og forhandlet indslaget på ny; dels for at respektere det fælles sæt spilleregler og de studerendes mulighed for medindflydelse, dels for at give plads til, at dette kunne justeres i samarbejde med de studerende. Interessant nok viser det sig til fokusgruppeinterviewet, at de studerende selv havde en række forslag til, hvordan udfordringen ville kunne tackles:

Selvom de internt var uenige om, hvad noter kan og skal bruges til (nogle tog primært noter for at blive klar til eksamen, andre primært for at holde fokus til selve undervisningen), enedes de om, at det at genbesøge centrale pointer fra timen har en væsentlig faglig værdi. At repetere gør læringsudbyttet mindre flygtigt, og man får mulighed for at skærpe ens forståelse af svært stof.

G, N og A mener, at repetitionen bør indgå som en del af notetagningen. ”Det vil skabe noget værdi, at vi får det igennem hænderne to gange: Først skriver du det i hånden, så overfører du det til computeren,” siger G og tilføjer: ”Men man kunne også holde det som en summeøvelse af et eller andet format”. A istemmer og relaterer til hensigterne bag den pædagogiske intervention:

Det er jeg sådan set også enig i, altså samle det op sammen med andre. Målet er, at vi jo ikke skal komme ind i de der lukkede rum, så det synes jeg også, vi skal holde fast i, når der kommer en computer ind ... at man sammen med andre får formuleret et eller andet i den noteform, man bedst kan lide.

Læren herfra er, at det er vigtigt at sørge for, at undervisningsrummet ikke atomiseres, så snart skærmene lukkes op – også selvom det er notetagning, det drejer sig om. Som G foreslår, kan underviseren med fordel søge at skabe rammer for et forpligtende fællesskab, når skærmene gives fri. Det kan eksempelvis gøres ved hjælp af summeøvelser, hvor man beder de studerende i grupper fokusere på 1) tre overordnede pointer fra undervisningen, 2) to nøglebegreber fra teksterne inklusive definition, eksempler og relevans, samt 3) undervisningssessionens relation til faget og dets øvrige pensum. På den måde gives en klar struktur for notetagningen, som kan være gavnlig i eksamensojemed.

Brug af PowerPoints

Inden jeg runder artiklen af, skal jeg reflektere over min egen skærmbrug i holdundervisningen. Som studerende og underviser har jeg gennem tiden erfaret, at brugen af PowerPoint-slides kan have en distraherende effekt i undervisningsrummet. Det skyldes først og fremmest, at de i reglen fordobler antallet af fokuspunkter i lokalet: Deltageren skal ikke længere blot observere og lytte til en anden krop, der siger noget, men også læse og forholde sig til informationer, der sideløbende fremgår af et stort lærred. Er der inkongruens mellem det sagte og det viste, som fremtoner på skærmen, kommer

hjernen på overarbejde. Den enkelte må foretage hyppige skift i sin opmærksomhed, hvilket er forbundet med *switching costs*, som minimerer læringsudbyttet betragteligt (Kirschner & De Bruyckere 2017, Ågård 2021). Jeg foretrækker derfor at bruge tavlen frem for PowerPoint-slides i min undervisning. Her er fordoblingen af antallet af fokuspunkter ikke permanent, mens det skrevne ord følger af det talte.

Skal de studerende diskutere op til flere spørgsmål med hinanden – for eksempel med afsæt i bestemte citater fra pensum – virker det imidlertid oplidende og unødvendigt at skrive disse op på tavlen. I den forbindelse valgte jeg ofte en analog løsning i form af fysiske følgesedler, hvor spørgsmål og citater var opstillet med plads til svar og øvrige noter. Valget af denne fremgangsmåde skyldtes ikke blot, at de studerende kunne arbejde med spørgsmålene uden for undervisningslokalet uden samtidig at skulle have computeren med eller tage et billede af slidet på telefonen. Det skyldtes også, at man (som nævnt ovenfor) husker det, man læser på papir, bedre end det, man læser på en skærm (Ågård 2021), og at papiret i sig selv ansporer til analog notetagning og dermed understøtter formålet med den pædagogiske intervention.

Helt uden brug af slides var min undervisning ikke. Særligt i undervisning, der rettede sig mod semestereksamenen, forekom slides oplagte. Gode råd til eksamensskrivning og formelle krav til litteraturliste og opgave går fint i trit med den færdigstøbte og knapt så bøjelige karakter, som PowerPoint-præsentationer har. Dertil kommer, at de studerende vil kunne drage fordel af at kunne slå op i disse præcist formulerede slides, når de arbejder med deres eksamen. Kort sagt er der klare og – efter min opfattelse – overbevisende faglige grunde til at lade slides indgå som en del af undervisningen i disse tilfælde.

Konklusion

Erfaringerne fra mit arbejde med den pædagogiske intervention viser, at skærme ikke behøver være defaultmode i undervisningen. Der er nemlig gode faglige grunde til, at skærmen i stedet bør være et aktivt tilvalg. Når studerende sidder med deres bærbare computere slået op fra start til slut, forledes de hurtigt til ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter såsom nyhedslæsning, arbejdsplanlægning og interaktioner på sociale medier. Derved hæmmes den enkeltes mulighed for at fokusere på og koncentrere sig om det faglige stof, som det er undervisningens *raison d'être*, at de studerende skal tilegne sig.

Er man som underviser interesseret i at skabe undervisning, hvor både faglighed og fællesskab er i centrum, bør man derfor overveje at adressere og tackle de udfordringer, som digitale distraktioner giver anledning til, frem for at gøre det til et anliggende, som alene den individuelle studerende er ansvarlig for at tage sig af.

Erfaringerne fra min pædagogiske intervention har vist, at det er muligt at adressere sådanne udfordringer på en måde, som inkluderer og giver de studerende medindflydelse i processen. Det er med andre ord muligt at styre uden om såvel et patroniserende skærmbud som en laissez faire-tilgang til brugen af digital teknologi i undervisningen.

Jeg har i denne artikel søgt at beskrive detaljeret, hvordan man kan planlægge et forløb, som minimerer digitale distraktioner i undervisningen. Vigtigst er at fokusere på at minimere risikoen for psykologisk reaktans. Dette kan gøres ved at forberede de studerende på den pædagogiske intervention forud for semesterstart, præsentere grundlaget for interventionen omhyggeligt og facilitere fælles diskussioner om denne med henblik på at udarbejde et sæt fælles spilleregler for brug af digitale devices til undervisningen.

Under min intervention oplevede jeg, at de studerende var mere engagerede og nærværende i timerne – til gavn for det faglige fokus og de faglige diskussioner. Interessant var det også, at de studerende efterfølgende gav udtryk for lignende forhold. Samtlige studerende til fokusgruppeinterviewet fremhævede, at analog notetagning giver dem de bedste betingelser for varig og dyb tilegnelse af det faglige stof. Endvidere gav alle udtryk for, at digitale devices fungerer som distraherende opmærksomhedsmagneter i undervisningen, der fik dem til at tjekke nyheder og vagtplaner.

I denne henseende flugter mine studerendes oplevelser med de resultater, som Hermann et al. (2021) kommer frem til i en mindre undersøgelse af skærmfri undervisning på et dansk universitet: ”A large proportion of [the surveyed] students experienced being *more present* and *less distracted* when attending device-free classes” (Hermann et al. 2021, s. 394). Snarere end at udvise psykologisk reaktans viser både mit og Hermann et al.’s studie, at danske studerende faktisk kan føle sig aflastede og lettede over fraværet af digitale fristelser i undervisningslokalet.

En af de lektier, jeg tager med fra forløbet, er, at det ikke er tilstrækkeligt kun at give gode argumenter for en pædagogisk intervention. Som underviser bør man også være i stand til at klæde de studerende på til at kunne håndtere de nye vilkår i undervisningsrummet. En anden vigtig lektie er, at fælles spilleregler forpligter – såvel studerende som underviseren: Man bør som underviser ikke uden videre dialog redefinere de regler for brug af digitale devices, som et undervisningsfællesskab initialt har lagt sig fast på.

Som underviser har man et ansvar for at skabe de bedste rammer for studerendes videnstilegnelse og kritiske refleksioner. Megen forskning peger på, at digitale teknologier ofte virker kontraproduktive i den forbindelse. Det er ikke ensbetydende med, at man bør forvise alle digitale devices fra undervisningen, men nærværende artikel har vist, at der er gode grunde til at minimere brugen af dem, og at det både kan lade sig gøre og samtidig aflaste de studerende i undervisningsrummet, så de kan koncentrere sig om det, der er vigtigt. Bolden er hermed givet op til praktikere og policy-skabere i undervisningsverdenen.

English Abstract

During the last years, educational researchers have been increasingly aware of unintended, negative consequences of bringing digital devices into the classroom. These devices, it is said, cause continuous distractions that make students unable to concentrate and acquire deep knowledge. Being a lecturer myself, I often encounter students who are physically present, but lost somewhere in cyberspace. In order to avoid this, I initiated a pedagogical intervention to reduce the amount of digital noise during my classroom teaching at Aarhus University. This paper sums up my experiences from this intervention as well as the latest research regarding digital distractions. I aim to present a set of tools that lecturers can use to minimize digital noise in their own teaching. To supplement and critically discuss my reflections, I have invited a group of students to share their experiences of the intervention in a subsequent focus group interview.

Litteratur

- Balslev, J.** (2018). *Kritik af den digitale fornuft – i uddannelse*. Virum: Høgrete Psykologisk Forlag.
- Bundsgaard, J.**, Bindslev, S., Caeli, E. N., Petterson, M. & Rusmann, A. (2018). *Danske elevers teknologiforståelse. Resultater fra ICILS-undersøgelsen 2018*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Christensen, P. H.** (2018). *Kig op! Undervisning uden et blåt skær*. København: Samfundslitteratur.
- Den Digitale Taskforce (2002). *På vej mod den digitale forvaltning - vision og strategi for den offentlige sektor*. København: Projekt Digital Forvaltning.
- Edholm, L.** (2022). 'Digitaliseringen i skolan har varit ett experiment', *Expressen.se*:
<https://www.expressen.se/debatt/digitaliseringen-i-skolan-har-varit-ett-experiment/>
- Estrup, J.** & Storm, J. H. (2000). *Fra studiestart til studieteknik. Vejen til bedre læse- og notatteknik*. København: Gyldendal.
- Flanigan, A. E.** & Babchuk, W. A. (2022). 'Digital distraction in the classroom: exploring instructor perceptions and reactions', i: *Teaching in Higher Education* 4(3): 352-370.
- Godsk, M.**, Kristiansen, B. & Møller, K. L. (2021). Digital læringsteknologis potentiale for studerendes engagement. *Serie: Pædagogisk indblik (12)*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, S. S.** (2017). 'Forsker i digitale indfødte: Børns evne til fordybelse og koncentration er ikke særlig brugbar i den nye digitale verden', *Politiken.dk*:
<https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art6171920/B%C3%B8rns-evne-til-fordybelse-og-koncentration-er-ikke-s%C3%A6rlig-brugbar-i-den-nye-digitale-verden>
- Hornum, A.** (2018). Professor i medievidenskab: Forbud mod mobiler mindsker unges ytringsfrihed, *Folkeskolen.dk*: <https://www.folkeskolen.dk/it-it-i-undervisningen-undervisning/professor-i-medievidenskab-forbud-mod-mobiler-mindsker-unges-ytringsfrihed/330258>
- Kay, R. H.** & Lauricella, S. (2014). 'Investigating the Benefits and Challenges of Using Laptop Computers in Higher Education Classrooms', *Canadian Journal of Learning and Technology* 40(2): 1-25.

- Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P.** (2017). 'The Myths of the Digital Native and the Multitasker,' *Teaching and Teacher Education* 67: 135-42.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, J. E.** (2007). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gennem 200 år - en universitetshistorisk indledning, i: Kristensen, J. E. et al. (red.) *Ideer om et universitet. Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*, s. 23-74. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, P.** (2023). Faglighed i algoritmernes tidsalder: Farvel til flid og fordybelse?, i: Hermann, S. & **Holm, C.** (red.) Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager. *Festskrift til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste*, s. 150-59. DPU, Aarhus Universitet.
- Mangen, A., Anda, L. G., Oxborough, G. H. & Brønnick, K.** (2015). 'Handwriting versus keyboard writing: Effect on word recall', i: *Journal of Writing Research*, 7(2): 227-247. DOI: 10.17239/jowr-2015.07.02.1
- Mangen, A.** (2018). *Modes of writing in a digital age: The good, the bad and the unknown*. First Monday, 23(10).
- Mathiassen, H. Aaen, J. H., Dalsgaard, C. Degn, H. & Thomsen, M. B.** (2014). *Mediebrug og læringsmiljøer: Udvalgte resultater fra forsknings-, udviklings- og netværksprojektet: Undervisningsorganisering, -former og -medier på tværs af fag og gymnasiale uddannelser*, 4. runde.
- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M.** (2014). 'The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand over Laptop Note Taking', i: *Psychological Science* 25(6): 1159-1168. DOI: 10.1177/0956797614524581
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M.** (2018). 'The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand over Laptop Note Taking': Corrigendum. *Psychological Science* 29(9): 1565–1568. DOI: 10.1177/0956797618781773
- Nørgaard, T. B.** (2023). Tesfaye: »Hvis jeg var skoleleder, havde jeg kørt en meget restriktiv skærmpolitik«. *Politiken.dk*
- Park, S. & Baron, N. S.** (2017). 'Space, context, and mobility: Different experiences of writing on mobile phones, laptops, and paper,' I: Vincent, J. and Haddon, L. (red.) *Smartphone cultures*, s. 150-162. London: Routledge.
- Prensky, M.** (2001). 'Digital Natives, Digital Immigrants Part 1', *On the Horizon*, 9(5): 1-6.
- Regeringen, KL & Danske Regioner** (2011). *Den digitale vej til fremtidens velfærd. Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015*. København: Økonomistyrelsen.
- Schilab, T., Trasmundi, S. B., Kokkola, L. & Mangen, A.** (2021). 'A distributed perspective on reading: implications for education', *Language Sciences* 84: 1-15

- Sørensen, B. M.** (2018). *Skærmens magi – at træne modstandskraften i en digital tid*. København: Kristeligt Dagblads Forlag.
- Tanggaard, L.** (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode, i: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*, s. 81-102. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tække, J.** (2023). Forsker: Det er skadeligt at forbyde mobiltelefoner i skolerne. *Politiken.dk*
- Tække, J. & Paulsen, M.** (2013). *Sociale medier i gymnasiet: Mellem forbud og ligegyldighed*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- van der Stichel, S. (2020). *Concentration. Staying Focused in Times of Distraction*. Massachusetts: The MIT Press.
- Valdimarsson, E.** (2020). Skoledesigner: Klasseværelset er et oldtidslevn og skal erstattes af store, åbne læringslandskaber, *Politiken.dk*
- Woller, K. M. P., Buboltz, W. C., & Loveland, J. M.** (2007). Psychological Reactance: Examination across Age, Ethnicity, and Gender. *The American Journal of Psychology*, 120(1), 15–24. DOI: 10.2307/20445379
- Ågård, D.** (2021). *Skærme i skolen. Et forsvar for krop, koncentration og fællesskab i et klasserum med digitale medier*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ågård, D.** (2022). Oplæg: Skærme i skolen. PowerPoint-præsentation, *DPU Debat*, 29.04.22. Mimeo.
- Aagaard, J.** (2017). *Digital distraction: A qualitative exploration of media multitasking*. Ph.d.-afhandling, Aarhus University. School of Business and Social Sciences. Department of Psychology and Behavioral Sciences.
- Aagaard, J.** (2018). 'Teknologier i klasselokalet: en magtfuld fristelse', i: *Unge Pædagoger* 79 (2), 48-57. DOI: 10.7146/lom.v12i21.111801

NÅR DEN POLITISKE TALE FALDER PÅ ”UDDANNELSESKVALITET”

UDDANNELSESKVALITETSFORSTÅELSER I DANSK PARLAMENTARISK
POLITIK 2007-2013

Jens Eistrup, cand.mag., Ph.d., Lektor, Socialrådgiveruddannelsen i Aarhus, VIA

Abstract

Det danske landskab for videregående uddannelser undergik en række gennemgribende reformer fra 2007 til 2013. En hovedoverskrift i dette reformprogram er ’øget uddannelseskvalitet’. Artiklen belyser, hvad der parlamentarisk-politisk forstås hermed og diskuterer teoretisk, hvilke potentielle spændingsfelter dette politiske fokus afstedkommer i uddannelsesfeltet.

Analysen viser, at der er politisk konsensus om en forståelse af uddannelseskvalitet, der dels lægger sig tæt op ad fælleseuropæiske forståelser, dels kobler fremme af uddannelseskvalitet sammen med dannelsen af store uddannelsesinstitutioner og oprettelsen af et eksternt myndighedsorgan, Akkrediteringsinstitutionen. Endvidere peger analysen på, at dette politiske fokus legitimeres med henvisning til eksternt økonomisk konkurrencepres.

Artiklen diskuterer herefter mere teoretisk, hvordan uddannelseskvalitet, når begrebet tematiseres politisk, tager form efter nogle bestemte politiske-systemiske rationaler i en luhmannsk forstand. Diskussionen viser, at begrebet uddannelseskvalitet kan koble sig til andre funktionssystemers rationaler (det økonomiske og det pædagogiske) - men også at begrebet konstrueres forskelligt i de tre systemer med potentielle spændinger og konflikter til følge.

Nøgleord: Uddannelseskvalitet; uddannelsespolitik; uddannelsesreformer; styring; pædagogik; akkreditering

Indledning og baggrund

’Uddannelseskvalitet’ har i en dansk kontekst fået et stigende både fagligt/forskningsmæssigt og politisk fokus igennem de seneste 15-20 år. Regering og Folketing har gennemført en række større uddannelsesreformer, bl.a. oprettelsen af Akkrediteringsinstitutionen i 2007, pba. et erklæret politisk ønske om at højne videregående uddannelsers kvalitet (Pedersen & Clausen, 2022; Brøgger & Madsen, 2021; Bendixen & Jacobsen, 2020). Sideløbende er uddannelseskvalitet blevet både et forskningsfelt samt et ledelsesmæssigt fokus og ansvarsområde i danske uddannelsesinstitutioner. Den udvikling kan ses i sammenhæng med en bredere, international bevægelse, som i europæisk sammenhæng bl.a. har fundet sted i den såkaldte Bologna-proces, der har udmøntet sig i de ESG-retningslinjer (2015), som Danmark har tilsluttet sig og som præger den danske politisk-administrative tilgang til området (Krejsler 2021; Bendixen & Jacobsen, *ibid.*).

Denne styrkede politiske dagsorden om uddannelseskvalitet rejser en række nye spørgsmål. Hvad kan man egentlig overhovedet forstå ved uddannelseskvalitet? Hvad er substansen af den politiske version af uddannelseskvalitet i en dansk kontekst? Hvordan tænkes uddannelseskvalitet fremmet og hvilke politiske virkemidler sættes i værk for at gøre det? Hvordan forbinder den politiske dagsorden om uddannelseskvalitet sig til uddannelsesinstitutionernes praksisser og begreber herom?

Den eksisterende forskning, dansk og international, i fænomenet uddannelseskvalitet vier imidlertid ikke den politiske dimension megen selvstændig interesse. Afsættet for denne artikel er, at vi som samfund og uddannelsessystem savner viden om og forståelsesrammer for, hvad dette politiske fokus indebærer for uddannelsesfeltet. På den baggrund stiller nærværende artikel følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvilke forståelser af ’uddannelseskvalitet’ præger den danske parlamentariske debat om centrale uddannelsesreformer i perioden 2007-2013, med særligt fokus på hvordan reformer legitimeres politisk og hvilke former for styring, der ledsager dem?
2. På hvilken måde forholder den politiske bestemmelse af uddannelseskvalitet, set i et luhmannsk systemteoretisk perspektiv, sig til andre systemers bestemmelse, med særligt fokus på det pædagogiske og det økonomiske system?

Med disse spørgsmål fokuserer artiklen på uddannelseskvalitet både som et konkret policybegreb, der sigter til at fremme nogle bestemte mål med nogle bestemte midler, og som et særligt politisk begreb, der ’gør noget’ ved sit genstandsfelt i kraft af den politiske bestemmelse.

Formålet med denne kombinerede empiriske og teoretiske øvelse er at bidrage til en mere forfinet forståelse for de politiske rationaler, der i en dansk kontekst rammesætter uddannelsesinstitutioners forståelser af, hvad god uddannelse er – samt at synliggøre hvilke potentielle spændingsfelter, der knytter sig hertil. Dermed er sigtet at supplere de (få) eksisterende analyser af uddannelseskvalitet som politisk fænomen i en nyere dansk uddannelsespolitisk kontekst (Haase & Pechmann, 2022; Pedersen & Clausen, 2022).

Først vil jeg begrunde artiklens relevans i relation til eksisterende forskning ved at redegøre for nogle centrale positioner indenfor forskningsfeltet omkring uddannelseskvalitet (1). Herefter skitserer jeg kort den politologiske tilgang (2) samt de metodiske og empiriske greb i analysen (3), for dernæst at redegøre for hovedindsigterne fra analysen jf. forskningsspørgsmål 1(4). Endelig (5) diskuterer jeg uddannelseskvalitet som politisk begreb op imod henholdsvis en pædagogisk forståelse og en markedsøkonomisk forståelse, jf. forskningsspørgsmål 2.

Uddannelseskvalitet: centrale forskningsmæssige positioner

Forskningen i fænomenet uddannelseskvalitet er omfattende og mangefacetteret. Jeg identificerer herunder tre centrale forgreninger, som denne artikels analyse både bygger videre på og bestræber sig på at supplere og nuancere¹. Det handler om (1) at redegøre kort for hvad eksisterende forskning har

¹En søgning på VIAs database af internationale/engelsksprogede tekster med søgeordene ”quality higher education” gav over 244.000 hits, hvilket vidner om, at der er tale om et, internationalt set, enormt videnskorpus. Gennem mere målrettede søgninger (”Denmark ”University College” ”quality” (2249 hits), ”Denmark higher education quality” (1426 hits) og ”reform Denmark higher education quality” (64 hits), hvor Danmark, professionshøjskolesektoren og reformer inkluderes, kommer et mere overskueligt antal artikler frem. De fremkomne positioner herunder er blevet til ved en vekselvirkning mellem læsning, kategorisering og genbesøg af søgninger samt igennem dialoger med kolleger i VIAs forskningsprogram for uddannelseskvalitet.

at sige om 'uddannelseskvalitet' og (2) at påpege hvordan de forskningsmæssige forgreninger forholder sig til den politiske dimension af fænomenet.

Her vil jeg, *for det første*, pege på en strømning, der har sat sig for at bestemme, hvad uddannelseskvalitet overhovedet er for en størrelse i form af dels bestræbelser på at lave definitioner eller, i fravær af entydige sådanne, at udvikle forskellige typer af begrebsmatricer til at forstå og beskrive genstandsfeltet (bl.a. Harvey & Green, 1993; Schindler m.fl., 2015; Wittekk & Kvernbeke, 2011). Et fællestræk er her, at det er vanskeligt at levere en entydig definition, dertil er begrebet for flertydigt og mangfoldigt. Harvey & Green drager fx den slutning at "In the last resort quality is a philosophical concept. Definitions of quality vary and, to some extent, reflect different perspectives of the individual and society. In a democratic society there must be room for people to hold different views: there is no single correct definition of quality." (1993: 28).

Definitionsbestræbelsen munder, mere pragmatisk og empirisk, ud i en erkendelse af, at der kan skelnes mellem nogle forskellige perspektiver på uddannelseskvalitet. Harvey & Green (1993) skelner mellem 5-6 forskellige dimensioner af uddannelseskvalitet. Schindler m.fl. (2015) videreudvikler Harvey & Greens begrebsapparat til en sondring mellem 4 forskellige forståelser, der som en overordnet begrebsramme kan indfange de forståelser af uddannelseskvalitet, der er på spil i uddannelsesfeltet og som knytter sig til forskellige aktører, positioner eller institutionelle set-ups. Denne definitionsøvelse skaber et fælles begrebsligt grundlag for at tale om, hvad uddannelseskvalitet er for en størrelse – men er samtidig relativt tavs om den politiske og styringsmæssige dimension af fænomenet.

I forlængelse af den definatoriske ambivalens vil jeg, *for det andet*, pege på en mere praktisk-organisatorisk fokuseret strømning, der fokuserer på, hvordan man i organisatorisk og undervisermæssig praksis arbejder med kvalitet i praksis. Den såkaldte *Quality Work* litteratur undersøger, hvad der skaber kvalitet i uddannelsesinstitutionernes praksis, når nu uddannelseskvalitet er noget man taler om politisk, fagligt og organisatorisk, og når nu vi ved, at der kan være forskellige forståelser på spil (Bloch & Haase, 2021; Bloch et al., 2022; Elken & Stensaker in Elken et al., 2020). Elken & Stensaker (2020) forklarer *Quality Work* tilgangen som en tilgang, der undersøger "... specific practices within institutions to address quality" og som tager afsæt i en præmis om genstandsfeltet som multifaceteret, da det gælder, at "... working to improve quality incorporates academics, administration, leadership at different levels, and how these various actors collaborate and coordinate their activities." (p1).

Således er det empiriske fokus rettet mod processer i uddannelsesorganisationerne med et afsæt i at uddannelseskvalitet er noget, der involverer en bredere palet af aktører end blot underviserfrontpersonale, og som der er organisatorisk-ledelsesmæssigt fokus på (jf. også Dahler-Larsen, 2001, 2013; Bloch et al., 2022; Elken & Stensaker, 2018). Teoretisk forklarer Elken & Stensaker (fx 2020:6) tilgangen som en form for åben institutionalisme med fokus på samspillet mellem institutionelle kontekster og konkrete intentionsbærende aktører.

I forlængelse heraf vedstår denne tilgang sig åbent at være blevet til i kølvandet på det seneste 20-30 års forøgede politiske fokus på uddannelseskvalitet og hvordan man fremmer den (Bloch et al. 2022; Elken & Stensaker, 2020). Jeg vil i den forstand karakterisere tilgangen som en art følgeforskning til den bredere politisk-organisatoriske dagsorden om fremme af uddannelseskvalitet, som på den ene side spørger åbent til, hvordan kvalitet forstås og gøres af forskellige aktører, men som på den anden side implicit bygger på en ontologisk præmis om, at uddannelseskvalitet er noget der findes og kan undersøges, og som på dette grundlag lader sig fremme med de rette greb.

Dette leder frem til den tredje strømning, som skal fremhæves i denne sammenhæng. Ideen om 'uddannelseskvalitet', der kan anskues uafhængigt af uddannelsers indhold, formål og kontekst, har været genstand for kritik fra en position i uddannelseslandskabet, der betoner, at kvalitet ikke kan begribes uafhængigt af den konkrete uddannelses formål. Denne kritik peger i lidt forskellige retninger i litteraturen – af kvantificerbarhedskrav, af neoliberale tendenser, af standardisering og ensretning, af mangel på demokratisk legitimitet og ånd m.m. (jf. bl.a. Biesta, 2011, 2015; Eliassen & Oldervik, 2020; Bendixen & Jacobsen, 2020, 2022) – men der kan på tværs heraf anes et fælles grundlag i et forsøg på at bestemme, hvad god uddannelse er, i et kontekst- og uddannelsesspecifikt perspektiv.

For at betegne denne kritisk-kontekstuelle position i en positiv forstand – altså en kritik byggende på en positiv bestemmelse af, hvad god uddannelse er - inddrager jeg her den position, der indtages af den hollandske uddannelsesforsker og uddannelsesteoretiker Gert J.J. Biesta (Biesta 2011, 2015). Biestas afsæt er, at det fælles samfundsmæssige spørgsmål om 'god uddannelse' altid er et normativt spørgsmål, som altid skal ses i lyset af, hvad vi som samfund mener formålet med uddannelse er. Uddannelse og uddannelseskvalitet er derfor aldrig et rent teknisk anliggende.

På dette grundlag anfører Biesta videre, at uddannelse i en demokratisk kontekst altid rummer en flerhed af formål. Biesta bruger begreberne *kvalificering*, *socialisering* og *subjektivering* til at skelne mellem 3 forskellige, men forbundne, forhold, som uddannelse altid handler om, men som kan optræde i forskellige afskygninger og kombinationer (Biesta, 2011:31f).

De tre aspekter er ifølge Biesta altid på spil, og de rummer en uomgængelig normativ dimension, nemlig at 'god uddannelse' altid er knyttet til den konkrete uddannelses formål. Biesta kritiserer fra den position et kvalitetsbegreb, der alene står til ansvar 'opad' og ikke er åbent for deltagende aktørers indflydelse, for at være et kvalitetsbegreb, der hører hjemme i en helt særlig konstruktion af et politisk-administrativt gennemtrumfet markedsregime. Dvs. at uddannelseskvalitet sættes ind i et accountabilitysystem, der hierarkisk skaber eller fremmer af et udbud af produkter af en bestemt kvalitet, således at kunderne har noget at vælge imellem: "Som følge heraf bliver accountabilityforholdet et formelt forhold, hvor 'kvalitet', det mest tomme og misbrugte ord det seneste årti, bliver begrænset til processer og procedurer i stedet for snarere at være relateret til indhold og mål". (Biesta, 2011: 80).

Som modstykke hertil fremfører Biesta en forståelse af uddannelseskvalitet, der lægger vægt på (1) underviserens dømmekraft (gennem begreberne *teacher professionalism* og *educational professionalism*) i omgangen med og afvejningen af disse formål i konkret, situeret praksis og (2) vigtigheden af de deltagende studerende som aktører i en fortolkning af uddannelsesformålene (Biesta, 2015: 84). Med Biesta som kilde får vi altså et begreb om uddannelseskvalitet, som insisterer på det kontekstspecifikke, deltagerdrevne og formålsoverrettede ved skabelse af god uddannelse. Denne forståelse stiller sig skeptisk overfor mere generiske forestillinger om, hvordan man kan fremme uddannelseskvalitet – og dermed ganske skeptisk overfor politisk styring med kvalitetsfremme som sigte.

Så vidt et overblik over tre udvalgte forgreninger i forskningsfeltet. Problemfeltet for denne artikel understreges af, at den politiske dimension fremstår som enten (1) noget underbelyst, (2) delvist erklæret præmis eller (3) nærmest aggressivt afvist. Jeg håber med denne korte gennemgang at have underbygget, at vi som samfund fortsat mangler forståelsesrammer for, hvad politisk fokus gør ved uddannelse generelt og uddannelseskvalitetsbegrebet specifikt.

Politologisk udgangspunkt

Udgangspunkt er her en politologisk konstruktivisme, inspireret af Niklas Luhmann (2000), ud fra hvilken man skal forstå politiske problemer og politiske løsninger som noget, der er formet af nogle særlige spilleregler for det politiske systems kommunikation. Disse handler på kort form om (1) at politiske beslutninger i det politiske system iagttages og legitimeres som (kausale) løsninger på politiske problemer, og (2) at denne præmis endvidere afstedkommer at problemer konstrueres på en sådan måde, at de kan løses politisk, dvs. gennem en eller anden form for magtudøvelse eller styring.

Ud fra denne teoretiske præmis identificerer jeg mere præcist 3 analysedimensioner, hvad angår analysen af uddannelseskvalitet i politisk forstand:

1. At politiske problemer i det politiske system konstrueres på en sådan måde, at de kan løses med politiske handlinger, dvs. beslutninger, reformer, magtudøvelse. Et begreb som ’uddannelseskvalitet’ skal i denne optik analyseres som et begreb, der bidrager til politisk meningsfulde koblinger af politiske problemer og politiske løsninger. Denne dimension begrundet et fokus på, hvilke samfundsmæssige problemer ’uddannelseskvalitet’ kædes sammen med og hvordan begrebet indgår i politiske løsningsmodeller ift. disse problemer (som kan være af sagligt set forskellig karakter, f.eks. økonomi eller sikkerhed m.m., og indlejret i mere overordnede politiske verdensbilleder, jf. Pedersen, 2011 & 2023; Kaspersen, 2008)

2. At de begreber hvormed det politiske system betegner det politiske problem og den politiske løsning bidrager til at forme det genstandsfelt, der politisk styres ind i på en sådan måde, at de politiske beslutninger fremtræder som meningsfulde løsninger på politiske problemer. Denne dimension retter fokus mod den måde, bestemte tilstande problematiseres mhp. at begrunde nye politiske tiltag (jf. også Andersen, 2020)

3. At politisk kommunikation altid kobler sig til problemet om magt og styring, dvs. at vi kan forvente at der til politisk vilje til at fremme uddannelseskvalitet knytter sig antagelser om, hvordan beslutninger via styring kan sættes igennem. Denne dimension begrundes et fokus på de magt- og styringsforståelser, der ledsager den politiske omgang med begrebet uddannelseskvalitet (jf. også Andersen, 2008).

Samlet set er det hensigten med denne analytik at åbne 'uddannelseskvalitet' som politisk begreb ved at undersøge dels, hvordan den politiske vilje til gennem bestemte reformer at fremme uddannelseskvalitet begrundes og legitimeres med henvisning til bestemte overordnede samfundsproblemer, dels hvordan fremme af uddannelseskvalitet knytter sig til udøvelse af politisk magt gennem politisk styring.

Metodisk tilgang og empiri

For at kunne besvare forskningsspørgsmål 1 har jeg afgrænset det empiriske genstandsfelt til at være politiske beslutninger om og reformer af det videregående, danske uddannelsessystem, der i de politiske tekster og debatter involverer og begrundes med henvisning til begrebet uddannelseskvalitet. Begrebet dukker første gang op på den parlamentariske scene kort før årtusindskiftet², men bliver først for alvor et bærende politisk begreb i løbet af 00'erne og 10'erne, hvor det spiller en central rolle i en række større, uddannelsespolitiske reformer (jf. Haase & Pechmann 2022; Pedersen & Clausen 2022; Bendixen & Jakobsen 2020).

På baggrund af søgning i Folketingstidende er der i denne artikels analyse udvalgt 5 nedslag iblandt parlamentariske debatter og beslutninger i perioden 2007-2013, hvor begrebet uddannelseskvalitet står centralt. De 5 nedslag er³:

1. Oprettelsen af akkrediteringsinstitutionen 2007
2. Oprettelsen af professionshøjskolerne 2007
3. Bekendtgørelse om akkreditering af professionshøjskoler og erhvervsakademier 2008
4. Forskningsministerens redegørelse 2011
5. Revision af akkrediteringsloven (inkl. ny bekendtgørelse for akkreditering) 2013

²Beslutningsforslag om national kvalitetsstrategi, fremsat af V og K (B 81 - 1997-98 (1 (oversigt): Forslag til folketingsbeslutning om en national kvalitetsstrategi. / Folketingstidende)

³Fremkommet via søgning på folketingstidende.dk på 'uddannelseskvalitet', 'akkreditering' samt 'kvalitet' og 'uddannelse' sammen. Disse søgninger giver i alt 138 hits (lovforslag, beslutningsforslag, forespørgselsdebatter). I første omgang er fravalgt lovforslag vedr. ændringer af mindre art og/eller af rent teknisk karakter, fx ændringer relateret til Covid 19. Efter en mere kvalitativ gennemgang af sagerne har jeg udvalgt 5 nedslag, som relaterer sig til de store, strukturelle reformer og nyskabelser i dansk uddannelsespolitik i 2007, nemlig dannelsen af professionshøjskoler og oprettelsen af Akkrediteringsinstitutionen. Nedslag 1-3 relaterer sig direkte hertil, nedslag 4-5 er opfølgning på og revision af Akkrediteringsloven. Udeladt er som konsekvens heraf en række forespørgselsdebatter med forskellig tematik (bl.a. om betydning af nedskæringer, fremdrift og øget optag for uddannelsers kvalitet) samt nogle senere ændringer af Akkrediteringsloven (2017 og 2018). Dermed afgrænses den empiriske analyses udsigelseskraft til perioden 2007-2013.

For hvert af disse nedslag er udvalgt materiale fra den politiske proces med fokus på behandling i Folketinget i bred forstand:

- Lovforslag med bemærkninger
- Behandlinger i Folketinget (1., 2. og 3.)
- Vedtagne love
- Bekendtgørelser som udmønter love
- Udvalgsbetænkninger
- Svar og redegørelser fra ministre til udvalg og Folketing.

Jeg har fravalgt høringsvar, embedsværks notater og redegørelser, offentlig debat, internationale netværk m.m. Dermed udgøres analysens empiri af et tekstkorpus bestående af alle de officielle, politiske dokumenter, som de folkevalgte beslutningstagere har været involveret i enten i Folketinget, i udvalg eller som ansvarlige ministre. Denne udvælgelse er begrundet med et særligt fokus på den parlamentariske talerstol som det politiske 'sted', hvor politikken i en åben, demokratisk kontekst i sidste instans samlet udtrykkes og legitimeres, og som derfor også er det sted, der politisk kæmpes om at indtage (jf. Lefort, 1986).

Metodisk er det tale om en dokumentanalyse (jf. Jacobsen & Duedahl, 2010) med fokus på de tre analytiske dimensioner, der er begrundet i teori afsnittet. Kodningen i analysen har fulgt denne inddeling, men som det vil fremgå med følsomhed for de temaer, nuancer og aspekter, der har vist sig i tekstmaterialet. Tekstanalysen lægger vægt på at fremanalysere de parlamentariske fremstillinger af problemer, løsninger og politiske mål og trækker i den forstand på begreber om sprogliggjorte forestillinger og diskurser som centrale, kvalitative kilder til at forstå politiske beslutningers rationale og legitimation (jf. bl.a. Pedersen, 2011; Bacchi, 2012).

Uddannelseskvalitet i dansk uddannelsespolitik 2007-2013 - analyse

Analysen herunder vil besvare det første forskningsspørgsmål ved at analysere de fem valgte nedslag (jf. afsnit 3) på de tre analyseniveauer identificeret i afsnit 2. Fremstillingen tager udgangspunkt i skema 1, der med stikord illustrerer både (a) de vigtigste analytiske pointer for hvert nedslag og (b) analytiske temaer kendetegnet ved kontinuitet hen over perioden (markeret med*) og analytiske temaer, der udvikler sig over perioden (markeret med**). Med afsæt i skemaet fremstilles herunder kontinuitet (4.1) og brud (4.2) i den rækkefølge.

Analysen har sit primære fokus på en relativt bred politisk konsensus, der kendetegner hele forløbet, og hæfter sig i mindre grad ved de politiske uenigheder og modsætningsforhold, der også findes i materialet, men er få og lavintense og uden stærk indre sammenhæng og derfor ikke medtages i denne fremstilling⁴.

⁴De tre store lovændringer (nedslag 1, 2 og 5) vedtages med brede flertal. Alle partier stemmer for 2013-loven og kun EL og SF står udenfor de to 2007-love enten ved at stemme imod eller undlade at stemme. For detaljer og nuancer kan henvises til projektets hovedrapport på UC-viden.

	Legitimations-diskurs	Politiske problematiseringer	Politiske mål	Begreb om uddannelses-kvalitet og ledsagende styrings-tænkning
Del-analyse 1: Akkreditering 2007	Globaliserings-strategiens diskurs og verdensbilledet*	Mangler konformitet med internationale standarder Mangler gennemsigthed Mangler mulighed for dokumentation af kvalitet	Gennemsigthed mhp. mobilitet og frit marked Sikre internationale standarder * Sikre kvalitet og arbejdsmarkedsrelevans*(AM)	Følger internationale standarder* Dokumenterbarhed og sammenlignelighed* AM-relevans og FoU-basering* Akkred.inst koblet op på internationale standarder. Udd. kval. som org. fænomen.
Del-analyse 2: Professionshøj-skoler 2007	Globaliserings-strategiens diskurs og verdensbilledet*	Mangler volumen og kapacitet i små udd.inst (til FoU, partnerskaber, stærke faglige miljøer) Udd.felt uigennemskueligt for stud. og afgangere.	Sikre org. kapacitet til FoU-basering, større faglige miljøer, strategiske partnerskaber (nat/int) tværfaglighed, samarbejde og nyudvikling m. erhvervsliv	Mangefacetteret begreb Sikres via kvalitetssystemer* Organisering + ledelse central* Fokus på org. størrelse og kapacitet som komponent i udd.kvalitet
Del-analyse 3: BEK om akkreditering 2008			Procedurer og kriterier for udd.akkred: Sikre kvalitet, relevans, gennemsigthed og konformitet med int. standarder*	Videns- og FoU-basering* Overholde int. standarder* AM-relevans og inddr. af afgangere/slutbrugere* Sammenlignelighed*
Del-analyse 4: Redegørelse 2011	Globaliserings-strategiens diskurs og verdensbilledet* Ressourceknaphed**	’Betydelig administrationsbyrde’ ved aktuelt akkred.system.**	Fastholder mål med akkred.inst* Nyt fokus på mindre dokumentation akkred.praksis**	Akkred.inst som bærer af kvalitetsviden – kontrol af enkelte uddannelser
Del-analyse 5: Akkreditering 2013	Globaliserings-strategiens diskurs og verdensbilledet* Ressourceknaphed**	Lav følsomhed ift. AM v. nye uddannelser* Bureaukrati og dokumentationsbyrde**	Skabe fælles akkred.system* Øge krav til inst. Kvalitetssikring* Øget gennemsigthed* Fremme af bureaukratisering**	AM-relevans, int. standarder, videns- og FoU-basering* Inst. kapacitet til at fremme viden om kvalitet og kvalitetskultur** Inst. viden om kvalitet som medium for styring af selvstyring**

Dominerende politiske positioner 2007-2013

Det første kendetegn, jeg vil fremhæve, er den overordnede legitimationsdiskurs, som jeg kalder ’globaliseringsdiskursen’. Denne fremgår i skema 1 som gennemgående tema over hele perioden. Herunder illustreret med et sigende citat fra debatten om reform af akkrediteringsinstitutionen i 2013:

”Danmark er jo et videnssamfund, og set ud fra det faktum er det altafgørende, at kvaliteten af vores uddannelser er i top og kontinuerligt løftes for at matche det kompetencebehov, der er til stede i såvel den private som den offentlige sektor. Kvalitet og relevans er nøgleord, som bør være gældende for alle videregående uddannelser i dette samfund, hvis vi skal gøre os forhåbninger om at konkurrere i en globaliseret verden.” (Esben Lunde-Larsen (V), FT, 22.2.2013, s2).

Her ser vi en tæt kobling mellem det at fremme uddannelseskvalitet og så det at klare sig en globaliseret verden. Når vi går tættere på det sidste begreb, ’globaliseret verden’, så er det udtalt i debatten, at denne verden især er en økonomisk-kompetitiv verden, hvor det er afgørende at have et højt kvalitetsniveau i uddannelsessystemet for at kunne klare i den globale økonomiske konkurrence om produktion og velstand. Denne fremstilling af den globale virkelighed er stærkt præget af VK-regeringens globaliseringsstrategi fra 2006, som flere talere henviser til og som lægger stor vægt på høj kvalitet i uddannelse som et økonomisk konkurrenceparameter⁵.

Oprettelsen af akkrediteringsinstitutionen og af professionshøjskolerne kan ses som udtryk for en stigende politisk interesse for uddannelse og uddannelseskvalitet, begrundet i en forståelse af at uddannelse og viden i en globaliseret økonomi er noget for Danmarks fremtid kritisk og vitalt - og derfor noget, som man fra politisk hold må have mere fokus på og snor i. Denne overordnede diskursive legitimation af reformerne - og det verdensbillede, den bygger på – møder ikke modstand i debatten af alternative fortællinger om Danmark i verden. Debatterne om uddannelse og uddannelseskvalitet finder sted i et klima, hvor det økonomisk-kompetitive imperativ dominerer.

Går vi et skridt tættere på, træder der på dette overordnede bagtæppe nogle politiske problematiseringer af de daværende tilstande i uddannelsessystemet frem i den politiske debat:

1. Et problem med uddannelsers kvalitet og relevans, som ikke antages i udgangspunktet at leve op til de internationale standarder, som de bør måles op i forhold til. Det er en vigtig præmis for oprettelsen af Akkrediteringsinstitutionen (jf. bemærkninger til Lov om Akkrediteringsinstitutionen, FT-tidende, 15.12.2006). Dette kædes videre sammen med en problemstilling ift. Danmarks mulighed for at håndtere ’globaliseringens udfordringer’. Denne kobling kan illustreres med et citat fra debatten om oprettelsen af Akkrediteringsinstitutionen i januar 2007:

”Akkrediteringsinstitutionen vil blive et væsentligt bidrag til at sikre, at danske videregående uddannelser ligger i toppen. Forslaget skal ses i forbindelse med regeringens globaliseringsstrategi. Regeringen ønsker at videregående

⁵Se f.eks.: Folketingstidende, forespørgselsdebat om globaliseringsrådet, 24.1.2006 (F 11 - 2005-06 (forhandling): Hvad kan statsministeren oplyse om arbejdet i Globaliseringsrådet indtil nu og planerne for arbejdet fremover? / Folketinget (ft.dk))

uddannelser skal leve op til international standard. Derfor er det vigtigt at vi kan dokumentere uddannelsernes kvalitet og relevans, så det bliver gennemskueligt bl.a. for danske og udenlandske ansøgere, hvad det er for en uddannelse, de søger ind på.” (Hanne Severinsen (V), FT-tidende, 19.1.2007, s3171-3172)

2. Et problem med manglende gennemsigthed i uddannelsernes kvalitet og relevans, som står i vejen for frit valg, bevægelighed og internationalisering:

”Gældende procedurer medfører derfor, at der ikke forekommer umiddelbart tilgængelige vurderinger og sammenligninger af danske videregående uddannelser baseret på internationale standarder. Det er derfor heller ikke umiddelbart muligt for danske og udenlandske studerende at vurdere kvaliteten af danske videregående uddannelser og for uddannelsesinstitutionerne at dokumentere deres kvalitet.” (Bemærkninger til Lov om Akkrediteringsinstitutionen, FT-tidende, 15.12.2006, s3936).

3. Et problem med manglende politisk mulighed for at sikre dokumentation af uddannelsers kvalitet:

”Det danske kvalitets sikrings system sikrer ikke regelmæssige og gentagne evalueringer af alle uddannelser, og institutionerne er ikke forpligtede til systematisk opfølgning. Endvidere har institutionerne ikke i tilstrækkeligt omfang implementeret sammenhængende og systematiske systemer til sikring af kvaliteten af deres virksomhed” (Bemærkninger til Lov om Akkrediteringsinstitutionen, FT-tidende, 15.12.2006, s3936)

4. Et problem med ’de små institutioners’ manglende kapacitet til at sikre god og relevant uddannelse i fremtiden – idet god og relevant uddannelse i høj grad hægtes op på (1) kapacitet til forskning og udvikling, (2) kapacitet til partnerskaber med store institutioner, (3) kapacitet til tværfaglig nyudvikling i samspil med erhvervsliv:

”...de små institutioner har ikke tilstrækkelige ressourcer til systematisk og med kraft at prioritere udvikling af uddannelseskvalitet, praksis og professionsbaseret viden.” (Bemærkninger til Lovforslag om oprettelse af Professionshøjskoler, FT-tidende, 14.3.2007, s6711)

De to store omtalte reformer – institutionel sammenlægning og ekstern kvalitetssikring – fremstår i 2007 samlet som politiske løsninger på disse problemstillinger. Med større institutioner (professionshøjskoler) med en mere klar ledelsesstruktur (bl.a. med eksternt dominerede bestyrelser) og en ekstern kvalitetskontrollinstans (akkrediteringsinstitutionen) bliver det muligt at fremmekvalitet af uddannelser – og samtidig synliggøre denne for både politisk ansvarlige, aftagere og studerende som kunder/brugere.

Dette bringer os videre til det tredje niveau i analysen, der handler om de *uddannelseskvalitetsbegreber*, der ligger indlejret i de politiske italesættelser af problemer og løsninger. Her kan vi notere os på den ene side, at uddannelseskvalitet i selve den politiske debat fremstilles i nogle relativt brede vendinger og uden meget præcision. I den forstand er der tale om det, Haase & Pechmann (2022) kalder for en åben

betegner.

På den anden side vil jeg fremhæve, dels (1) at de nærmere kriterier for hvad uddannelser bør leve op til specificeres i bekendtgørelser for uddannelsesakkreditering (2008) og siden hen institutionsakkreditering (2013), dels (2) at der på politisk niveau fremkommer en række gennemgående kendetegn, som (stort set) ikke møder modstand, nemlig at uddannelseskvalitet:

- Følger internationale standarder
- Bygger på dokumenterbarhed og sammenlignelighed
- Har en tydelig orientering efter arbejdsmarkedsrelevans
- Har et forsknings- og udviklingsbaseret vidensgrundlag
- Sikres gennem eksternt agentur (akkrediteringsinstitutionen)

På baggrund af dette kan vi foreløbig bestemme et politisk kvalitetsbegreb, som ganske vist er rimeligt rummeligt, men som samtidig er noget, der kan fremmes gennem organisatorisk-strukturelle ændringer og noget, der kan gøres til genstand for ledelsesmæssig-organisatorisk påvirkning, fx via en ekstern kontrolinstans med et specifikt kvalitetsfokus. Dvs. en uddannelseskvalitetsopfattelse, der implicit anskuer uddannelseskvalitet som et i nogen grad akontekstuel fænomen, der lader sig påvirke og fremme med den rette organisering, ledelse og ekstern kontrol.

Det er ikke overraskende al den stund, at begrebet *politisk* anvendes til at begrunde reformer på et mere strukturelt og institutionelt niveau (fusioner til større institutioner og oprettelse af eksternt agentur), men det trækker et bestemt blik på uddannelseskvalitet med sig, der ikke skelner mellem forskellige uddannelser, og på den måde tenderer til at objektivere uddannelse og hvad der fremmer dens kvalitet. Dette vender vi tilbage til i afsnit 5.

Som en afrunding af denne analysedel vil jeg kort dvæle ved en detalje i akkrediteringsinstitutionens rolle, magt og mandat. Akkrediteringsinstitutionen fremstilles primært som en uafhængig institution, men ikke desto mindre er der indbygget en 'kattelom' (lovens §10, stk. 3), der gør at ministeren *undtagelsesvis* kan underkende akkrediteringsinstitutionens godkendelse hvis ministeren vurderer at 'oprettelsen af uddannelsen ud fra en samfundsøkonomisk betragtning ikke skønnes hensigtsmæssig.' (FT-tidende, 15.12.23, s3932f).

Her er det værd at hæfte sig ved, at 'undtagelsessituationen', hvor ministeren har mandat til at trumfe akkrediteringsinstitutionen, netop er der, hvor det 'samfundsøkonomisk' vurderes uhensigtsmæssigt. Undtagelsessituationen er en politologisk nøglesituation (jf. Schmitt 1932; 1934). Netop hvor undtagelser bringes i anvendelse, dér viser politikken sit ansigt mest tydeligt: her er den situation, hvor (i dette tilfælde) vurderingen af uddannelser bliver så vital og kritisk, at politikken må trumfe den ellers uafhængige faglighed (eller ret, frihed, mm.).

De andre formulerede hensyn – fx internationalisering, gennemsigtighed, valgmuligheder osv. – ses i dette perspektiv som principielt underordnede ift. det samfundsøkonomiske hensyn. Denne undtagelsesbestemmelse illustrerer dermed koblingen mellem den overliggende (økonomiske) diskurs om uddannelsers vitale rolle og de konkrete indretninger af akkrediteringssystemet.

Så vidt et billede af en bærende fremstilling af uddannelseskvalitet som den tager sig ud i den beslutningsbærende del af det politiske spektrum. Som nævnt indledningsvis, er det en fremstilling af de dominerende positioner i et politisk klima, der ikke er specielt højspændt. Imidlertid sker der indenfor denne dominerende position nogle udviklinger over perioden, som vi nu skal opholde os ved og som udtrykker noget interessant ift. uddannelseskvalitet som et politisk og styringsmæssigt begreb.

Udviklinger og brud

Fra 2011 (delanalyse 4) ser vi en ny politisk problematisering, som er opstået på baggrund af et opråb fra uddannelsessektoren om den 'betydelige' administrationsbyrde, som uddannelsesakkrediteringen har vist sig at påføre institutionerne. På den baggrund lægges politisk an til en omlægning af akkrediteringssystemet fra akkreditering af den enkelte uddannelse til akkreditering af uddannelsesinstitutionerne. Denne problematisering bliver yderligere accentueret i folketingsdebatten om revision af akkrediteringsloven i 2013. Lovforslaget bliver motiveret netop med henvisning til (1) de 'økonomiske udfordringer', som Danmark står med og (2) at det eksisterende system er 'bureaukratisk og ressourcekrævende' (FT-tidende, 6.2.2013, s7), og denne udlægning vinder gehør ganske bredt i Folketinget.

Her toner en ny politisk bevidsthed frem om det ressourcetræk og bureaukrati, der er forbundet med at kvalitetssikre uddannelser i akkrediteringssystemet. Samtidig kan man konstatere, at de grundlæggende begrundelser for og hensigter med et akkrediteringssystem er fastholdt (jf. forrige afsnit). Nyskabelsen 'institutionsakkreditering', som behandles af Folketinget i 2013, fremstår som en måde at fastholde ambitionerne om et højt kvalitetsniveau, der matcher internationale standarder og sikrer arbejdsmarkedsrelevans, samtidig med at den administrative byrde reduceres.

Med forandringen fra uddannelsesakkreditering til institutionsakkreditering forandres styringsrelationen mellem akkrediteringsinstitutionen og uddannelsesinstitutionerne. Genstanden for styring er ikke længere den enkelte uddannelse, men i stedet det system, som institutionerne udvikler til at sikre uddannelseskvalitet. Rationalet er, at dokumentation fremover kan 'nøjes med' at være dokumentation for eksistens og funktion af et kvalitetssikringssystem og ikke være dokumentation for alle uddannelser på samfulde 18 kriterier for uddannelseskvalitet (som det fremgår af bekendtgørelsen fra 2008), og at dette både sparer på ressourcer til dokumentation og skaber bedre betingelser for at sikre god kvalitet.

I den henseende er det værd at dvæle ved relationen mellem akkrediteringssystemet og uddannelsesinstitutionerne, sådan som den fremstilles i bemærkningerne til loven i forbindelse med

overgang til institutionsakkreditering. I en uddybning af meningen med institutionsakkreditering fremgår følgende:

”Overgang til institutionsakkreditering betyder, at ansvaret for sikringen af den enkelte uddannelses relevans og kvalitet placeres mere entydigt hos den udbydende uddannelsesinstitution. Det er uddannelsesinstitutionerne, som har den største viden om og erfaringer med de konkrete uddannelser. En væsentlig forudsætning for at løfte kvaliteten af uddannelserne er derfor, at denne viden anvendes systematisk og kontinuerligt i det daglige kvalitetsarbejde. Uddannelsesinstitutionernes ledelse har en væsentlig opgave med at påtage sig ansvaret for kvaliteten af uddannelserne og skabe en stærkt institutionelt forankret kvalitetskultur, der indebærer, at kvalitetsudvikling er et integreret led i de faglige miljøers løbende aktiviteter og arbejde for at forbedre uddannelserne og undervisningen.” (FT, 6.2.2013, s10)

Her tales uddannelsesinstitutionernes egen kapacitet til at sikre høj kvalitet frem, og det tales frem, at en særlig form for *systematisk anvendt viden* og en særlig *institutionel kvalitetskultur* er de institutionelle kapaciteter, der både er forudsætninger for, at uddannelseskvalitet på et højt, internationalt niveau kan sikres - og den genstand, som akkrediteringsinstitutionen så kommer til at rette sin styring imod⁶. På den måde opstår der med disse formuleringer et nyt fænomen, som er den viden og den kultur, uddannelsesinstitutionerne (dvs. også professionshøjskolerne) trækker på, når de kvalitetssikrer deres egne uddannelser.

Vi aner her konturerne af en politisk italesat vidensform, der politisk anses som både en forudsætning for institutionel frihed til selvstyring - og som et styringsobjekt for akkrediteringsinstitutionens kontrol med institutionen. Ift. den politiske forståelse af uddannelseskvalitet og sikring heraf er der tale om et nybrud sammenlignet med de hidtidige politiske diskussioner og beslutninger. Denne forskydning af styringsobjektet viser sig også i den nye bekendtgørelse⁷, der udmønter lovændringen efter vedtagelsen. Det afgørende nye er her, at kriterierne retter sig mod, hvad *uddannelsesinstitutionen* skal leve op til, og ikke hvad den enkelte uddannelse skal leve op til.

Det betyder, at kriterierne sigter til organiseringer og praksisser, der sigter til at skabe kvalitet. Således indledes de 5 akkrediteringskriterier med formuleringer som ”Institutionen har en formelt vedtaget kvalitetssikringspolitik, som....”, ”kvalitetsarbejdet er forankret på ledelsesniveau og organiseres (...) således at..” og ”Institutionen har en praksis, som sikrer...”. Fokus er dermed i høj grad rettet mod organisatoriske forhold i form af ledelsesforankring, politikker, strategier, kultur, procedurer osv.

Denne udvikling tydeliggør, at når der er politisk interesse for uddannelseskvalitet, så er der også et

⁶Som rummer en iboende dobbelthed mht. udvikling og kontrol. Akkrediteringsinstitutionen skal således både ”understøtte uddannelsesinstitutionernes eget arbejde med at løfte ansvaret for den løbende sikring og forbedring [af uddannelserne]” og ”... vurdere om uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikringssystemer er tilstrækkeligt effektive.” (s10)

⁷BEK 745 (Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af nye videregående uddannelser) af 24.6.2013 [5] Se f.eks.: Folketingstidende, forespørgselsdebat om globaliseringsrådet, 24.1.2006 (F 11 - 2005-06 (forhandling): Hvad kan statsministeren oplyse om arbejdet i Globaliseringsrådet indtil nu og planerne for arbejdet fremover? / Folketinget (ft.dk))

styringsforhold i spil. Udviklingen over perioden afspejler som sådan i højere grad en udvikling eller modning i den politiske tilgang til styringen af institutionerne, end den afspejler en forskydning i opfattelsen af, hvad uddannelseskvalitet er, og hvad der fremmer den.

Med konstateringen af (1) at der er en bred politisk konsensus om en bestemt uddannelseskvalitetsdagsorden, (2) at denne er tæt koblet til en forståelse af økonomisk konkurrence som politisk problem, (3) at styringsforståelsen udvikler sig undervejs og (4) at der er magt og styring på spil - vil vi dykke videre ned i netop spørgsmålet om det specifikt politiske ved denne version af uddannelseskvalitet.

Teoretisk diskussion/refleksion: Når 'uddannelseskvalitet' bliver politisk

I dette afsnit vil jeg, jf. forskningsspørgsmålets anden del, fokusere nærmere på, hvad den politiske omgang med begrebet indebærer og hvordan den både (1) potentielt rækker ud mod andre systemers iagttagelser af, hvad god uddannelse er (som et koblingsbegreb) og (2) står i et potentielt spændingsforhold til andre systemers iagttagelser (som et styringsbegreb). Formålet hermed er at bidrage til en mere nuanceret forståelse af de dynamikker og spændinger, der kan være forbundet med at omsætte den politiske vilje til at fremme uddannelseskvalitet til virkelighed i uddannelsesinstitutionernes praksis.

Afsættet er igen Luhmanns generelle teori om funktionssystemer og funktionel differentiering (jf. Luhmann, 1984, 2000) samt hans teoretisk-historiske analyse af specifikke funktionssystemers dannelse og karakteristika (Luhmann, 2000; Andersen, 2008; Luhmann, 1988; Luhmann, 2006, 2002). De nærmere detaljer i Luhmanns samlede samfundsteori foldes ikke ud her. Det centrale er at bruge denne tilgang til social kommunikation til at forstå, hvordan begrebet 'uddannelseskvalitet' teoretisk set kan iagttages forskelligt fra de forskellige systemer med forskellige medier og koder. Først vil jeg karakterisere uddannelseskvalitet pba. analysen ovenfor som et politisk begreb, dernæst på baggrund heraf se nærmere på, hvordan den politiske bestemmelse forholder sig til andres systemers bestemmelse.

I det politiske systems optik bliver uddannelseskvalitet helt overordnet til noget, der kan sættes politiske mål for og fremmes via politiske beslutninger og implementering af disse beslutninger. Dvs. at der i politisk optik altid er tale om et styringsforhold, hvor nogen styrer noget eller nogen. Dette magtforhold kan tage sig forskelligt ud ift. omfang og typer af styring, fx fra brede rammer og armslængde til detaljeret regulering af indhold, processer og resultater. Ligeledes kan genstandsfeltet konstrueres på forskellige måder politisk – som et felt af meget forskellige uddannelser, som styres eller rammesættes specifikt eller som et genstandsfelt med én genstand, uddannelse, som styringen retter sig imod⁸. Analysen ovenfor viser, at når genstandsfeltet for politiske beslutninger bliver netop uddannelse i generel forstand og målet bliver fremme af kvalitet i bred forstand, som det er tilfældet i

⁸Her vil jeg bemærke, at der i den danske kontekst parallelt hermed er et andet niveau af politisk styring rettet mere specifikt imod den enkelte uddannelse, nemlig i form af uddannelsesbekendtgørelser, der rammesætter nationale studieordninger. Dvs. at der politisk set både er en styring, der nivellerer, og en styring, specificerer. Dette forhold bidrager grangiveligt til styringsmæssig kompleksitet i feltet, men det vil jeg ikke berøre nærmere i denne sammenhæng.

den danske politiske kontekst, så følger der nogle figurer og antagelser med.

For det første sker der en art *nivellering* af uddannelsesfeltet, det vil sige at *uddannelse* skabes på en måde, der nedtoner de indbyrdes forskelle mellem uddannelser. I og med at der med begrebet 'uddannelseskvalitet' sigtes til kvalitet af en meget bred vifte af uddannelser – professionsbacheloruddannelser, erhvervsakademiuddannelser og universitetsuddannelser, altså alle videregående uddannelser sorterende under Forsknings- og uddannelsesministeriet - bliver uddannelser indenfor dette spektrum anskuet som tilstrækkeligt ensartede til, at de kan gøres til genstand for den samme type eksterne kvalitetssikring (via akkrediteringsinstitutionen). Med andre ord gestalttes alle de forskellige uddannelser i dette spektrum på generisk vis som 'uddannelse', hvis kvalitet som (jf. analysen) påvist tænkes sikret gennem bestemte, eksternt definerede kvalitetsstandarder og -praksisser. Man kan i forlængelse heraf også bemærke, at de eneste uddannelser, der anskues som tilstrækkeligt specielle eller anderledes til ikke at skulle følge den generelle akkrediteringspraksis, er de uddannelser, der sorterer under kultur- og justitsministeriet (bl.a. forfatterskole, skuespilskoler, filmskole, kunstakademier, politiskoler). Dvs. at akkrediterings-kvalitets-forståelsen har både en inderside og en yderside. Uddannelser på indersiden anskues som uddannelser, hvor kvalitet generisk kan fremmes med akkrediteringsmodus.

For det andet bliver uddannelseskvalitet i den politiske optik til et *objekt der kan styres efter kausale logikker*, det vil sige hvor beslutninger og reformer med hensigt at øge kvalitet tilskrives kapacitet til faktisk at øge kvalitet. Politisk mål, politisk problem og politisk løsning bliver koblet kausalt sammen for at producere politisk meningsfuldhed: at politisk magtudøvelse skaber en politisk ønsket samfundsforandring. Dette fremstår på mange måder indlysende og logisk (og demokratisk!), men dermed nedtones samtidig den betragtelige kompleksitet, der styres og magtudøves ind i – og som indebærer, at beslutninger i praksis kan få uforudsete konsekvenser. Fra denne analyses empiri kan man som eksempel herpå fremhæve det forhold, at den første akkrediteringsmodel (fra 2007) afstedkom et tungt dokumentationsbureaukrati, som man så i 2013 kunne angribe som et nyt politisk problem, der politisk tænkes løst med en justering af akkrediteringsinstitutionens opdrag og fokus og dermed af styringsformen (jf. afsnit 4).

Den politiske kausalkæde i denne artikels analyse kan skematisk fremstilles således (Skema 2):

Bagvedliggende trusselsanalyse	Politisk mål	Politisk problem	Politisk løsning	Forventet effekt
Globaliseringens økonomiske konkurrencepres	Behov for højere kvalitet i uddannelse	Små institutioner Fravær af eksternt kvalitetssikringsorgan Lav konformitet med internationale standarder	Større institutioner Oprettelse af eksternt kvalitetssikringsorgan	Højere kvalitet Dokumenterbar kvalitet ift. internationale standarder

Det særligt politiske ved uddannelseskvalitetsbegrebet handler altså om, at begrebet ved at dukke op på den politiske arena kobler sig til mediet magt, til den politiske kode om styring og en medfølgende præmis om kausalitet mellem beslutning og effekt/resultat. Det indebærer som analysen viser (1) en nivellerende og objektiverende omgang med fænomenet 'uddannelse' og så (2) en kausal forestilling om forholdet mellem bestemte, strukturelle reformer og målbar ændring i kvalitet i uddannelser.

Som næste skridt vil jeg fokusere på, hvordan dette rækker ud mod, men også står i et muligt spændingsforhold til, den måde begrebet kan iagttages ud fra andre funktionssystemers medier og koder. Jeg vil nedenfor illustrere (skema 3), hvordan begrebet kan iagttages fra andre funktionssystemer. Dette vil undervejs trække på nogle bestemmelser af uddannelseskvalitet fra forskningslitteraturen (jf. afsnit 1).

Skemaet illustrerer tre udvalgte funktionssystemer, og hvordan man kan tænke sig teoretisk, at de iagttager uddannelse og uddannelseskvalitet. Det fremgår heraf, at begrebet uddannelseskvalitet faktisk kan iagttages meningsfuldt i alle tre funktionssystemer og på den måde fremstår som et potentielt koblingsbegreb mellem systemer - men det viser samtidig, at begrebet konstrueres forskelligt i de tre systemer i tråd med systemernes egenkommunikation i skikkelse af medier og ledekoder. Det handler om forskellige billeder af, hvordan kvalitet fremmes, hvem de centrale aktører er, hvad vigtig kvalitetsinformation er og hvem den er orienteret imod. Endelig indebærer de systemspecifikke iagttagelser 'konstitutive virkninger' på uddannelseskvalitetsbegrebet, dvs. at der medfølger nogle bestemte og systemspecifikke antagelser om hvad uddannelseskvalitet kan være, når systemerne iagttager uddannelseskvalitet.

I *det økonomiske systems* optik giver måling af uddannelseskvalitet mening som en måde at værdisætte en vare, der for kunden kan være svær at gennemskue værdien af – fordi ledekoden er, at det for økonomiske aktører skal være muligt at træffe beslutninger om, hvorvidt man skal betale for varen eller ej, og dermed evt. hvorvidt man skal betale for en anden vare i stedet. En eller anden form for sammenlignelighed af varer vil være nødvendig i denne optik, og en forventning vil være, at viden om uddannelseskvalitet skal bidrage hertil. Denne forståelse fremgår bl.a. hos Harvey & Green (1993), hvor det at imødekomme studerende som kunder er én type kvalitet i deres kvalitetstypologi.

I *det pædagogiske systems* optik vil det medfølge af det stærke fokus på formål, indhold og læring i relation hertil, at vurderingen af kvalitet vil være bundet til graden af indfrielse kontekstspecifikke formål. Hermed får vurdering af kvalitet tendens til at unddrage sig både et krav om sammenlignelighed og et krav om hierarkisk styrbarhed. Fordi uddannelsesprojektet er specifikt pædagogisk (jf. Luhmann 2002/2006:137f) og fordi det som noget konkret og unikt har det bedst i hænderne på elev/studerende og lærere/undervisere. Biesta (2011, 2015, jf. afsnit 1) kan fremhæves som et eksempel på en sådan kvalitetsiagttagelse fra et pædagogisk perspektiv.

Skema 3

	Økonomiske system	Pædagogiske system	Politiske system
Medie og ledekode	Penge Betale/ikke-betale	Barn/studerende Mere/mindre læring	Magt Styrer/styret
God uddannelse	Kan sælges på et marked	Indfrier formål for læring og dannelse	Indfrier politisk bestemte mål
Hvordan fremmes god uddannelse?	Når indhold afspejler efterspørgsel	Når indhold og processer orienteres efter formål	Når politiske beslutninger implementeres og mål nås
Relevant kvalitetsinfo	Vender udad (mod kunder/marked)	Vender indad (mod deltagere)	Vender opad (mod beslutningstagere)
Vigtigste aktører	Elever/studerende (kunder) Institutioner (udbydere)	Elever/studerende og undervisere (som deltagere)	Aktører i beslutnings- og feedbackkæden
Tvetydigheder, spændinger, uklarheder	Ikke entydigt hvem kunden er (sponsor? aftager? studerende?)	Hvor defineres formål? Af hvem? Brug for et referencepunkt udenfor systemet?	Politisk valg mellem styring/armslængde, dvs. mellem politik og autonomi
Konstitutive virkninger: hvordan konstrueres 'uddannelseskvalitet'?	Som måde at værdisætte kompleks og uigennemskuelig vare Skabe sammenlignelighed	Bundet til unikt/konkret formål og kontekst Lukker af for styring og sammenligning	Objekt for styring Kausal formel (beslutning → kvalitet) Nivellering Akontekstualitet

På baggrund af denne gennemgang bliver det synligt, at de tre systemers iagttagelser af uddannelseskvalitet – idealtypisk set – giver anledning til nogle spændinger:

- den politiske iagttagelses bundethed til et magthierarki inkl. medfølgende tendenser til nivellering/objektivering af uddannelse Vs. uddannelsessystemets vægt på uddannelse som unikt projekt.

- et hierarkisk-forvaltningsmæssigt kvalitetssikringssystem Vs. uddannelsesinstitutioners muligheder for at indrette, profilere og kvalitetssikre uddannelser på en målrettet måde ift. et forventet markedsbehov.
- det økonomiske systems vægt på kundens markedsvalg som det vigtigste hensyn med kvalitetsinformation Vs. uddannelsessystemets vægt på studerende som deltagere i et projekt, som de ikke kender udfaldet af på forhånd og hvor de selv er medskabere af kvalitet som deltagere.

Disse spændingsfelter kan jeg udpege teoretisk på baggrund af de tre systemiske idealtyper. I den konkrete danske politisk-institutionelle virkelighed optræder disse rationaler ikke i ren form. Man kan fx pege på, at udmøntningen af akkrediteringsinstitutionens kvalitetssystem opererer med et rum til institutionel fortolkning og at det bl.a. pålægger institutioner at inddrage forskellige perspektiver i kvalitetsarbejdet – og man kan også pege på, at den politiske kvalitetstænkning er podet med et element af markedslogik ift. at ville skabe gennemsigtighed for studerende på et tænkt europæisk uddannelsesmarked. Den politiske version af uddannelseskvalitet indoptager elementer, der er genkendelige for andre systemer.

I en luhmannsk forstand kan man imidlertid samtidig pege på, at disse manøvrer ganske vist afspejler en kompleksitetsforøgelse, der øger sandsynligheden for koblinger til andre systemer, men at det samtidig stadig er koblinger på det politiske systems præmisser. Dvs. at der ultimativt er magt bag, og det, der er besluttet politisk, således *skal ske* med henvisning til magtoverlegenheden og forvaltningshierarkiet, uanset hvor meget de politiske beslutninger måtte kunne udfordres og kritiseres fra andre systemperspektiver. Pointen er dermed, at spændingerne vil bestå og i en eller anden forstand være et vilkår for omgangen med uddannelseskvalitet i institutionel praksis.

Konklusion

Denne artikel stiller to forbundne spørgsmål: om forståelser af uddannelseskvalitet i dansk politik 2007-2013 - og om, hvad det betyder for uddannelseskvalitet, at det bliver et specifikt politisk begreb.

Artiklens analyser viser for det første, at den politiske ambition om at fremme uddannelseskvalitet politisk-diskursivt kobles til en forståelse af uddannelse som en kritisk vigtig sektor i relation til en globaliseret økonomi, hvor konkurrencepres på Danmark nødvendiggør et intensiveret politisk fokus på uddannelsers kvalitet. Den politiske debat i perioden er den henseende stærkt præget af VK-regeringens globaliseringsstrategi søsat i 2005, hvilket andre uddannelsespolitiske analyser også peger på (Aagaard, 2011; Illeris, 2014; Jakobsen, 2024; Korsgaard, Christensen & Jensen, 2017; Pedersen, 2011). Analysen viser herudover den finesse, at det samfundsøkonomiske primat ift. uddannelsers eksistensberettigelse manifesterer sig i form af en særlig undtagelsesklausul i akkrediteringssystemet.

For det andet viser analysen, at den danske politiske debat er præget af nogle forståelser af uddannelseskvalitet, der (1) lægger vægt på arbejdsmarkedsrelevans, konformitet med bestemte

internationale standarder samt ekstern sikring af at dette sker og (2) søger dette fremmet gennem organisatoriske, ledelsesmæssige og styringsmæssige forandringer i uddannelsessystemet. Dette flugter med andre analyser af transnationale tendenser i tilgangen til uddannelseskvalitet (jf. Bendixen & Jacobsen, 2020; Korsgaard, Christensen & Jensen, 2017; Krejsler, 2021), men peger samtidig på nogle mere specifikke kendetegn ved den danske case end fx Pechmann & Haase (2022).

For det tredje viser analysen, hvordan uddannelseskvalitet som politisk fænomen er tæt koblet til magt og styring. Når det overhovedet dukker op som et politisk tema, hænger det sammen med en politisk vilje til at gribe ind og ændre styrings- og organiseringsformer. Analysen påviser i den henseende et skift i den politiske styringstænkning fra tidlige akkrediteringstænkning (uddannelsesakkreditering 2007-2008) til den senere styringstænkning (institutionsakkreditering 2011-13), et skift mod et øget styringsmæssigt fokus på institutionernes egenkapacitet til kvalitetssikring.

Når vi på baggrund af den empiriske analyse går tættere på ’uddannelseskvalitet’ som et politisk begreb viser det sig, at den politiske version bærer nogle specifikt politiske tilskrivelser til begrebet – i analysen betegnet med begreberne *nivellering*, *hierarkisk kausalitet* og *objektivering* – med sig. Det betyder, at selvom begrebet umiddelbart fremstår meningsfuldt i andre funktionssystemer end det politiske – og dermed er principielt åbent for koblinger til de institutionelle praksissammenhænge, hvor uddannelse foregår – så vil andre funktionssystemers (her det økonomiske og det pædagogiske) iagttagelser af begrebet stå i et potentielt spændingsforhold hertil. Arbejdet med at omsætte og virkeliggøre den politiske kvalitetsdagsorden vil dermed potentielt være svanger med spændinger og forhandlinger ift. hvad man skal forstå ved uddannelseskvalitet.

Det er min forhåbning, at denne artikel har bidraget til at kaste nyt og skarpere lys over, hvordan det intensiverede politiske fokus på – og de reformerede politisk-institutionelle rammer for – uddannelseskvalitet har forandret betingelserne for aktørerne på uddannelsesfeltet. Især håber jeg, at artiklen har bidraget til at højne bevidstheden om de indlejrede spændinger, der omgærder arbejdet med at skabe gode uddannelser i en politisk styret kontekst:

At skabe gode uddannelser er ikke en neutral og friktionsfri disciplin! Det gælder både for de undervisere, der forsøger at indløse uddannelsesformål sammen med studerende (dem som er Biestas hovedpersoner), for de kvalitetsmedarbejdere, forskere og ledere, der bedriver ”Quality Work” i institutionerne og for den grundforskning, der udvikler begrebslige forståelsesrammer for den underlige og glatte fisk, som er ”uddannelseskvalitet”.

Abstract

This article examines the debates on quality in higher education in the Danish political context from 2007 to 2013 and analyzes (1) political reforms legitimized by the concept of quality, (2) the general political-economic underpinnings of this agenda and (3) the types of political steering that go along with this agenda. The analysis reveals a broad political consensus on a concept of quality that mirrors trans-European concepts and links quality to the formation of large size educational institutions and an external quality control agency (Akkrediteringsinstitutionen). Furthermore, the analysis pinpoints how this political focus is legitimized by reference to external pressure from economic competition. Finally, the article discusses the inherently political nature of the concept of quality. On a basis of Luhmannian systemic theory, this discussion shows that the concept of quality does connect to other systems rationales (economic and educational), however constructed in such different ways that conflicts and tensions seem likely.

Litteratur

- Aagaard, K.** (2011), *Kampen om basismidlerne*, PhD-afhandling, Aarhus Universitet.
- Andersen, Niklas** (2020), "Fra opkvalificeringseffekt til motivationseffekt – før, nu og i fremtiden." i Klindt/Rasmussen/Jørgensen (reds.) *Aktiv arbejdsmarkedspolitik*, Kbh.: DJØF-forlaget.
- Andersen, N. Åkerstrøm.** (2008), Velfærdsledelse, diagnoser og udfordringer in Sløk/Villadsen: *Velfærdsledelse i den selvstyrende velfærdsstat*, Kbh.: Hans Reitzel.
- Bacchi, Carol** (2012), "Introducing the 'What's the Problem Represented to be?' approach", in *Engaging with Carol Bacchi Strategic Interventions and Exchanges* edited by Angelique Bletsas & Chris Beasley, University of Adelaide Press.
- Bendixen, C. og Jacobsen, J. C.** (2022), "Indflydelse og deltagelse gennem virkningsevalueringer", *CEPRA-striben nr. 28* (januar 2022).
- Bendixen, C. & Jacobsen, J. C.** (2020) Accreditation of higher education in Denmark and European Union: from system to substance?, *Quality in Higher Education*, 26:1, 66-79, DOI: 10.1080/13538322.2020.1729310.
- Biesta, Gert J.J.** (2011), *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*, Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, Gert J.J.** (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1).
- Bloch, C; Degn, L; Nygaard, S & Haase, S** (2020): Does quality work work? A systematic review of academic literature on quality initiatives in higher education, in *Assessment & Evaluation in Higher Education (CAEH)*, 2020 <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1813250>.
- Bloch, C; Simon Fuglsang, S; Grøndahl Glavind, J & Bendtsen, A.** (2022): Quality work in higher education: a multi-stakeholder study, *Quality in Higher Education*, DOI: 10.1080/13538322.2022.2123267
- Brøgger, K., & Madsen, M.** (2021). Kvalitet, relevans og effektivitet på universiteterne - om statslig styring af selvejende universiteter gennem magtfulde policy-instrumenter. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3). <https://dpt.dk/temanumre/2021-3/kvalitet-relevans-og-effektivitet-pa-universiteterne/>
- Dahler-Larsen, P.** (2001), "Organisationaliseringen af evaluering" i Dahler-Larsen/Krogstrup (2001, red.) *Tendenser i evaluering*, Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P.** (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*, Syddansk Universitetsforlag, 2008
- Elken, M. & Stensaker, B.** (2018) Conceptualising 'quality work' in higher education, *Quality in Higher Education*, 24:3, 189-202, DOI: 10.1080/13538322.2018.1554782.
- Elken, M; Maassen, P.; Nerland, M.; Prøitz, T.S.; Stensaker, B.; Vabø, A.; (eds)** (2020): *Quality Work in Higher Education. Organisational and Pedagogical Dimensions*. Cham: Springer.

- Eliassen, K.O.; & Oldervik, H.** (2020), "Da norsk skole skulle kvalitetssikres", i *Et mangfold af kvaliteter i videregående uddanning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Harvey, L. & Green, D.** (1993) 'Defining Quality', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18: 1, 9 — 34
- Illeris, K.** (2014, red), *Læring i konkurrencestaten*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Iskov, Thomas** (2021), *Uddannelseskvalitet mellem policy og praksis*, tiltrædelsesforelæsning, VIA, 30.9.2021.
- Jacobsen, M. H., & Duedahl, P.** (2010), *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Jacobsen, Kurt** (2024), *Velfærdsuddannelser – fra enevælde til konkurrencestat*, Kbh.: Gads Forlag.
- Kaspersen, L. B.** (2008), *Danmark i verden*, Kbh.: Hans Reitzel.
- Korsgaard, O.; Christensen, J.E. & Jensen** (2017), *Pædagogikkens idéhistorie*, Aarhus Universitetsforlag.
- Krejsler, John B.** (2021), *Skolen og den transnationale vending – dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Lefort, C.** (1986), *Essais sur le politique: XIXe-XXe siècles*, Paris: Seuil.
- Luhmann, N.** (1984/2000), *Sociale Systemer*, Kbh.: Hans Reitzel.
- Luhmann, N.** (1988) *Die Wirtschaft der Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (2000), *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas** (2002/2006), *Samfundets uddannelsessystem*, Kbh.: Hans Reitzel.
- Pedersen, L. & Clausen, T.** (2022), Kvalitetssikring af universitetsuddannelserne 1992 – 2019. Tilgange og perspektiver, i *Samfundsøkonomen* 3/2022, s82-92. (Kvalitetssikring af universitetsuddannelserne 1992-2019 – tilgange og perspektiver | Samfundsøkonomen (tidsskrift.dk)
- Pechmann, P. & Haase, S.** (2022) How Policy Makers Employ the Term Quality in Higher Education Policymaking, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66:2, 355-366, DOI: 10.1080/00313831.2020.1869081.
- Pechmann, P. W., Theil, T. H., Hannah, K. C., Madsen, T. K., Schmidt, M. H., Quelle, B., & Haase, S. S.** (2019). *A third way for QA systems? Navigating external quality demands and meaningfulness for teachers and students: A case study of practice from VIA University College in Denmark*. Afhandling præsenteret på EAIR 41st Annual Forum in Leiden, The Netherlands, Leiden, Holland.
- Pedersen, O. K.** (2011), *Konkurrencestaten*, Kbh.: Hans Reitzel.
- Pedersen, O. K.** (2023), *Myten om den danske model*, Kbh.: Informations Forlag.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L.** (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.<http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>

Schmitt, Carl (1934), *Politische Theologie*, München/Leipzig: Verlag von Duncker & Humboldt.

Schmitt, Carl (1996/1932), *Der Begriff des Politischen*, Berlin: Duncker & Humboldt.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. (link: ESG_2015.pdf (akkr.dk))

Wittekk & Kvernbeke (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education, *Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 55*, No. 6, December 2011, 671–684.

PÆDAGOGSTUDERENDES PROFESSIONELLE DØMMEKRAFT

Torben Næsby, Seniorforsker, Professionshøjskolen UCN

Abstract

I artiklen præsenteres begreberne human kapital, social kapital og beslutningskapital, som er afgørende for udvikling af professionel kapital og udøvelsen af professionel dømmekraft. Dømmekraftens forskellige elementer belyses og diskuteres ud fra en analyse af interviews med 7 pædagogstuderende i praktik. De studerende udviser en dømmekraft, der både er erfaringsbaseret og bygger på viden, de har med sig fra tidligere, og viden, der er udviklet på uddannelsen som human kapital. Men noget tyder på, at de studerende i praktikken står noget alene med ansvaret for deres læring og udvikling og at deres dømmekraft i nogle tilfælde svækkes af mangel på social kapital – det vil sige fælles refleksioner over viden og handlemuligheder i praksis, som undervisningen på uddannelsen, for eksempel på studiedage, ikke alene kan råde bod på. Hvis de studerendes viden og dømmekraft skal kunne udvikles, må det ske i et praksisfællesskab eller et undervisningsmiljø, hvor den sociale kapital og et højt refleksionsniveau er det, der driver udviklingen.

Nøgleord: Professionel dømmekraft; refleksion; pædagoguddannelse; professionel kapital; pædagogisk praksis

Indledning

Stort set alle danske børn går i vuggestue eller børnehave, fra de er ét til fem/seks år gamle. De danske dagtilbud har dermed et enormt potentiale for pædagogisk at understøtte børns læring og udvikling og bidrage til at give børn lige livsmuligheder uanset deres sociale baggrund.

Skal dette potentiale, som fordres i dagtilbudsloven (BEK nr 968 af 28/06/2018), indløses, kræver det, at dagtilbuddet har god kvalitet. Det vil sige, at det pædagogiske personale i læringsmiljøet tilbyder optimale rammer og stimuli til gavn for børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse (Dietrichson, Kristiansen, & Nielsen, 2018). Det kræver et veluddannet pædagogisk personale (Melhuish & Gardner, 2018).

Et studie af dagtilbuds løfteevne (DEA, 2021) viser en sammenhæng mellem løfteevne (effekt) og det pædagogiske personales kvalifikationer og uddannelse. Disse sammenhænge vises også internationalt (Manning et al., 2017; Melhuish et al., 2015). Især det pædagogiske personales formelle uddannelsesniveau – herunder videreuddannelse på master- og kandidatniveau – har stor betydning (Melhuish & Gardner, 2018; Næsby & Sperling, 2023). Ifølge Melhuish og Gardner er et karakteristikum ved et høj kvalitets dagtilbud netop “veluddannet personale der har forpligtet sig til arbejdet med børn” og forpligtet sig på ”udvikling der sikrer kontinuitet, stabilitet og forbedring af kvaliteten” (Melhuish & Gardner, 2018, s. 3).

Dette gælder for et dagtilbuds samlede kvalitet men også inden for flere – om end ikke alle – mere specifikke områder af pædagogisk praksis. For eksempel har efteruddannelse og faglig udvikling vist sig at være positivt relateret til børns sprog- og læsefærdighedsudvikling, som er underbygget af flere reviewundersøgelser og metaanalyser (Slot et al., 2018). Andre undersøgelser viser stærke sammenhænge mellem personalets kvalifikationer og kvaliteten af interaktioner og organisationsstruktur men ikke mellem personalets kvalifikationer og kvaliteten af læringsaktiviteter (Næsby & Sperling, 2023).

Kvaliteten af interaktioner, målt med det internationalt anerkendte måleværktøj Early Childhood Environment Rating Scale v.3 (ECERS-3) (Harms, Clifford, & Cryer, 2015), er af højere kvalitet i børnehaver, hvor én eller flere blandt personalet har en pædagogisk videreuddannelse (Næsby & Sperling, 2023). Denne sammenhæng kan enten skyldes, at de pædagogiske kandidater leverer pædagogik af højere kvalitet, hvilket kan forklares med, at de gennem videreuddannelse er blevet dygtigere til at reflektere professionelt over deres viden eller omvendt, at sammenhængen kan være produceret af børnehaver af høj kvalitet, der tiltrækker pædagogiske kandidater. Desuden er der sammenhæng mellem lavere kvalitet og jo kortere uddannelse personalet samlet set har (Næsby & Sperling, 2023).

Sammenfattende kan vi sige, at den professionelle ikke alene må have faglig viden, kende feltet og målgrupperne, have kendskab til metoder og interventioner, og så videre, men også kunne træffe etisk forsvarlige beslutninger om, hvilken viden der bruges, og hvilke interventioner der er bedst, set i såvel det samfundsmæssige, pædagogiske som i barnets perspektiv.

Det medfører høje krav til en studerende om at udvikle evnen til refleksion og at kunne handle på sine refleksioner, som for eksempel Donald Schön beskriver det (Schön, 1983). Men det medfører også – i en længerevarende proces i uddannelsen og i flere faser (Alvesson & Sköldbberg, 2018) – at den pædagogstuderende må udvikle en refleksiv kompetence, der sætter den færdiguddannede professionelle pædagog i stand til at kunne vurdere, hvorvidt for eksempel en metode, et koncept eller et kommunalt udviklingsprojekt er gavnligt for praksis og for målgruppen, og hvordan den eller det i givet fald skal implementeres (Eduardsen, 2015; Næsby, 2016). Problemet er imidlertid, som blandt andet en undersøgelse af EVA (2021) indikerer, at pædagoguddannelsen ikke synes at kunne leve op til denne fordring.

De seneste 10 års ændringer i uddannelsen har ifølge Winther-Lindqvist (2020) betydet, at nye pædagoger er dårligt forberedt på rollen i at være reflekterende i praksis. Den fagidentitet pædagoger tidligere havde, hvor der var fokus på viden i handling – at man ikke kun forstår, hvad der er på spil, men også kan handle på det – er efter Winther-Lindqvists vurdering blevet nedprioriteret til fordel for en større akademisk refleksivitet, hvor de studerende nu i stedet skal læse sociologiske teorier: ”Resultatet er, at den nyuddannede pædagog nu er blevet klædt på til rollen som iagttagende diagnostiker, fremfor en handlende refleksiv praktiker, der ved hvad han/hun skal gøre med det der observeres” (Winther-Lindqvist, 2020, s. 28).

Det er en kras kritik Winther-Lindqvist her fremfører, men også i Uddannelses- og Forskningsministeriets (UFM) egne undersøgelser viser det sig, at teoretisk viden og metodisk viden er mere vægtet i uddannelsessystemet og mindre efterspurgt i praksis (UFM, 2020). Det fremgår tilsvarende af et internationalt valideringsstudie (Tietze et al., 2021), at teoretisk og metodisk viden med hensyn til træning af de professionelle er lavt vurderet af aftagerne – og af danske forældre placeret som nummer 42 ud af 48 punkter og endda lavere af de danske fagfolk (pædagoger og forvaltning) selv som nummer 45 ud af 48 punkter (Næsby, 2022; Tietze, Schneider & Lee, 2021).

Skal pædagoguddannelsen løse sin opgave, skal de studerende understøttes i at øve og udvikle evne til refleksion, både i undervisningen og under praktikophold, så den faglige viden og det metodemæssige beredskab ruster dem til mødet med praksis, hvor de skal udøve professionel dømmekraft.

Det forskningsspørgsmål, artiklen besvarer, er: *Hvad er professionel dømmekraft og hvordan udvikler den pædagogstuderende professionel dømmekraft i praksis?*

I artiklen præsenteres begrebet professionel dømmekraft gennem begrebet professionel kapital, der består af human kapital, social kapital og beslutningskapital. Jeg vil argumentere for, at disse kapitalformer tilsammen er afgørende for udøvelsen af dømmekraft, og det er dette perspektiv, jeg analyserer empirien ud fra. Dømmekraft og kapitalbegrebernes forskellige elementer belyses og diskuteres ud fra en analyse af interviews med 7 pædagogstuderende under deres praktik i dagtilbud.

Professionel dømmekraft

Dømmekraft er evnen til at træffe beslutning i situationer med uundgåelig usikkerhed, når evidens eller regler og standarder ikke er kategorisk klare (Hargreaves & Fullan, 2012). Dømmekraft udøves i interaktioner i pædagogisk praksis og gennem fælles refleksioner over praksis: på personalemøder, i fælles praksisudviklingsprojekter, i aktionsforskning eller i efteruddannelse, hvor beslutninger diskuteres og reflekteres i lyset af den for tiden bedste viden og den aktuelt bedste praksis.

Kvaliteten af professionel praksis handler ifølge professionsforskning om den fagprofessionelles kognitive evne til at udøve en afbalanceret vurdering, der både trækker på objektiv generel viden og på subjektiv konkret viden (Møller, 2018). Den professionelle dømmekraft kræver ”personlig inddragelse, social interaktion og refleksion og dermed sociale kompetencer, for eksempel mellem en pædagog og et barn eller mellem en pædagog og barnets forældre, for at kunne klassificere behov og vurdere, hvad der skal til for at opfylde barnets eller familiens behov så præcist som muligt” (Møller, 2018, s. 93).

Mere alment er dømmekraft evnen til at tænke det særlige som indeholdt under det almene, hvilket vil sige at bringe det almene, for eksempel i form af en teori eller en forskrift, i forbindelse med det særlige, som kan være en identificering af en konkret problemstilling i praksis eller selve oplevelsen af problemet i sig selv (Simon, 1969; Kant, 2005).

Aktuel lovgivning, såsom dagtilbudsloven, mål og retningslinjer som udtrykt i den styrkede pædagogiske læreplan samt viden om børns læring og udvikling, trivsel og dannelse, faglig erfaring med og øvelse i udførelse af pædagogisk arbejde og personlig erfaring, er alle vigtige informationskilder for den professionelle. Disse kvaliteter strukturerer, men bestemmer ikke, indholdet eller udøvelsen af en konkret vurdering (Hargreaves, 2007; Næsby, 2016).

Følges de objektive kvaliteter (det almene), som for eksempel beskrives i en manual, er dømmekraften foreskrivende. Det vurderes traditionelt, at for at blive en god fagprofessionel, for eksempel pædagog, er det nødvendigt med en veludviklet dømmekraft, hvor den professionelle kan oversætte abstrakt viden og tilpasse den til konkrete mennesker, problemer og situationer (Grimen & Molander, 2008).

Hvis man undersøger de objektive kvaliteter, eventuelt ved at undersøge baggrunden for at et bestemt koncept skal implementeres i en kommune, eller man distancerer sig fra dem og for eksempel afsøger andre begrundede muligheder for handling end de foreskrevne (såsom en manual), bliver dømmekraften reflekterende, for med Kants ord ”at finde det almene til det givne særlige” (Kant, 2005).

På linje med Kant beskriver Krogh-Jespersen dømmekraft som evnen til at analysere et problem ud fra viden og erfaring, skelne væsentligt fra uvæsentligt, overskue konsekvenser af en handling og tage nødvendige forholdsregler i en vanskelig situation (Krogh-Jespersen, 2009). Dømmekraft er en forudsætning for, at den professionelle praktiker kan reflektere over og udvikle sin praksis. Den professionelle kan ikke alene arbejde ud fra mål og standarder, eller rutiner for den sags skyld, men må hele tiden udøve dømmekraft.

Brante (2011) lægger ifølge Møller (2018) vægt på evnen til at oversætte videnskabelig viden til praktisk handling og evnen til at vurdere, hvordan formålet med regler er omdannet til noget, der giver mening og skaber værdi for barnet: ”Professionel dømmekraft er således en dømmekraft, der hverken er privat eller esoterisk forankret i den konkrete sag, og som ikke kan reduceres til hverken tjeklister eller til generel objektiv viden” (Møller, 2018, s. 92). Møller påpeger desuden skismaet mellem det almene og det særlige, da ”Ekstern målstyring rummer en faldgrube for den fagprofessionelle praksis, ligesom der er en intern faldgrube for professionel praksis, når der ikke trækkes på generel, objektiv viden eller på professionelle eller private diversitetserfaringer i mødet med borgerne” (Møller, 2018, s. 95).

Også Schön påpeger, at fagprofessionel dømmekraft er kendetegnet ved en evne til at kunne hæve sig over sin egen praksis og reflektere over den i generelle, analytiske termer (Schön, 1983). Schön, som i 1980'erne arbejdede videre på baggrund af blandt andet Herbert A. Simons indsigter, skelner mellem to former for refleksion: Den ene er refleksion-i-handling, som er den refleksion, der foregår midt i praksis, og som kan betegnes som en slags kvalificeret improvisation. Den anden er refleksion-over-handling, som er den type refleksion, der foregår efter handling – efter en afsluttet praksis/ et praksisforløb.

Meget forskning viser, at professionelt pædagogisk arbejde blandt andet kendetegnes ved et højt niveau af professionsviden og kompetence til refleksion over denne viden (Nordenbo, 2011). At nå dertil kræver ifølge Andy Hargreaves og Michael Fullan, at der kontinuerligt foregår en generisk proces, som igangsætter og styrker udvikling af den samlede faglige kapacitet (Hargreaves & Fullan, 2012). Det er ikke alene et individuelt refleksivt forehavende men også et socialt anliggende for et fagligt fællesskab.

Hargreaves og Fullan tager afsæt i begreberne human kapital, social kapital og beslutningskapital. Disse tre begreber favner det individuelle, det fælles faglige og den beslutningskraft, som tilsammen udgør professionel dømmekraft. Det forstås i princippet som et sammenhængende hele, men kan også udforskes som forskellige aspekter af dømmekraft. Hargreaves og Fullans forskning om kapitalbegreber er, i øvrigt sammen med andre uddannelsesforskere såsom David Hargreaves og Martyn Hammersley (2007) og skandinaviske forskere (Engsig, 2019; Grimen & Molander, 2008; Nordahl et al., 2020; Rasmussen & Holm, 2012; Qvortrup, 2012), særligt relevante for dagtilbudsområdet. Det er dels fordi der er begrænset empirisk forskning inden for dagtilbudsområdet, og dels fordi de repræsenterer skole-, evidens-, og professionsforskning, der omfatter blandt andet pædagoger og lærere og som derfor også i et vist omfang kan berige denne del af professions- og uddannelsesforskningen.

At undersøge og diskutere professionel dømmekraft inden for pædagogfeltet er særdeles relevant i forhold til aktuelle debatter om brug af observations- og måleværktøjer samt evidens og hvordan dette udfordrer pædagoger og læreres professionelle dømmekraft, som for eksempel Thomas Engsig (2019) og Jan Frederiksen (2020) har forsket i. Det rammer også ind i evalueringen af pædagoguddannelsen (UFM, 2020), herunder diskussioner om forholdet mellem dannelse og uddannelse samt forholdet mellem teori og praksis (Hansen, 2022).

Human kapital

Human kapital handler om, ”hvordan den enkelte skal have og udvikle den viden og de færdigheder, altså de nødvendige kompetencer”, for eksempel erhvervet gennem uddannelse, der skal til, for at udføre et kvalitativt godt arbejde, der både lever op til de fastsatte mål og de standarder, der aktuelt regulerer professionens arbejdsområde (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 89). Det er for eksempel, at den pædagogstuderende skal lære at opsøge og sortere i viden om god og innovativ praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

Som Hargreaves og Fullan forklarer, viser human kapital hen til de personlige dispositioner, der blandt andet drejer sig om følelsesmæssig kompetence, det vil sige at den professionelle er sensitiv og passioneret over for børn og familier og har den moralske forpligtelse til hele tiden at ville det bedste for børn og arbejde på hele tiden at ville udvikle sig selv og praksis (Hargreaves & Fullan, 2012).

Den vigtigste forudsætning for, at læring og udvikling i den forbindelse kan finde sted, er motivation (Wahlgren, 2015). Meget afhænger også af de forventninger, der tidligere har været rettet mod den professionelle praktiker – både personligt, fagligt og professionelt. Hargreaves og Fullan fastslår imidlertid, at human kapital ”is about individual talent” (2012, s. 89). Human kapital betegner således den viden og de færdigheder og erfaringer en pædagogstuderende møder op med i praktikken som grundlag for de beslutninger, denne træffer i mødet med børnene i et dagtilbud.

Social kapital

Social kapital danner rammen om udvikling af praksis. Hvis man vil forbedre praksis og understøtte læring og udvikling, må man koncentrere sig om gruppen (for eksempel personalegruppen) som fællesskab og de sociale og samfundsmæssige betingelser, der skaber rammerne for gruppens udvikling. Det er i Hargreaves og Fullans optik den sociale kapital, der er omdrejningspunktet for praksisudvikling: ”Social capital increases your knowledge – it gives you access to other people’s human capital” (Hargreaves & Fullan 2012, s. 90). Den henviser nemlig til kvantiteten af og kvaliteten i de sociale interaktioner og relationer mellem personer. Social kapital ”expands your network of influence and opportunities. And it develops resilience “ (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 90).

Betydningen af den sociale faktor er betydelig hos Hargreaves og Fullan, hvorimod den i traditionel transferforskning, for eksempel hos Wahlgren (2009), kun udgør 20% af de samlede effekter, der påvirker læring. Det er dog sådan, at ”gode læringsmiljøer fremmer læringen, hvad enten denne sker i en uddannelsessammenhæng, eller den sker som et led i læring på arbejdspladsen” (Wahlgren, 2015, s. 7).

Gode læringsmiljøer med mulighed for fælles faglig refleksion skabes gennem sociale interaktioner og gode relationer. Den sociale kapital virker i relationerne mellem aktørerne i det faglige fællesskab og er en ressource for deltagerne for eksempel for deling af viden, motivation og udvikling af tillid (Hargreaves & Fullan, 2012).

Motivation for læring er ifølge Wahlgren (2015) afhængig af, i hvilken udstrækning den lærende opfatter læringen som personligt relevant i betydningen nyttig. Målet med læringen bør være knyttet til egne valg frem for udefrakommende krav. Relevans eller nytte skaber – hos den lærende – motivation i forventning om, at man bliver bedre til sit arbejde og ”handler mere effektivt i livet og opnår et højere (handlings)potentiale” (Wahlgren, 2015, s. 9).

Tillid er ifølge Luhmann en central forventningsstruktur (Luhmann, 2007; 2013). Det gælder både tillid til hinanden i gruppen, en tillid der er grundlaget for konstruktiv kritik og faglige dialoger, den faglige kommunikation og den tillid i en personalegruppe til hinanden og til ledelsen, der bygger på et fælles fundament, som medfører højere ydelse og udbytte. Institutioner med høj grad af tillid præsterer bedre i personalesamarbejdet og i forhold til kvaliteten af den pædagogiske praksis: ”Det er ikke blot en korrelation – det er årsag og virkning” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 91).

Social kapital betegner således det samlede sæt af betingelser, der danner rammen for den pædagogstuderendes handlinger og beslutninger i praktikken, herunder de muligheder der skabes eller ikke skabes for den studerendes læring.

Social kapital er fundamentet for professionsudvikling

For Hargreaves og Fullan er strategier for udvikling af social kapital en hjørnesteen i professionsudvikling. Det er ikke individerne, men kollektivet der bærer professionsudviklingen. Den vigtigste variabel, der afgør succes af enhver innovation, er mængden af motivation og tillid i gode sociale relationer i den sociale kapital i dagtilbuddets kultur.

Læring og udvikling er en del af den professionelle uddannelse og arbejde, og social kapital er brændstoffet i læreprocessen (Hargreaves & Fullan, 2012; Næsby, 2014). Det udvikler den professionelle dømmekraft, men kræver også, at man som professionel er parat til at sætte sin selvforståelse og identitet på spil. ”Dømmekraften er ikke blot iboende den enkelte... men er derimod indlejret i sociale og kulturelle fællesskaber” som Engsig formulerer det (Engsig, 2019, s. 16). Social kapital bliver således både en del af dømmekraften og en forudsætning for den.

Beslutningskapital

Den professionelle kan ikke udvikle sin dømmekraft alene, da det netop sker i interaktioner i praksis og gennem fælles refleksioner over praksis, hvor beslutninger diskuteres og reflekteres i lyset af den bedste viden og den bedste praksis. Beslutningerne bliver bedre og bedre med tiden, mens mængden af øvelse i praksis og refleksioner over såvel viden som praksis gør forskellen mellem den ivrige amatør og den beslutsomme professionelle. Det vil derfor være forkert at antage, at det handler om simpel teknik at hjælpe folk:

Nowadays no one believes that helping people is merely a matter of a simple technical application. Rather it is a highly skilled process in which a sophisticated judgement matches a professional decision to the unique needs of each client. (Hargreaves, 2007, s. 4)

Professionel dømmekraft er ”evnen til at træffe beslutning i situationer med uundgåelig usikkerhed, når evidens, regler eller standarder ikke er kategorisk tydelige” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 93). Professionel kapital er ifølge Hargreaves og Fullan summen af human og social kapital samt beslutningskapital. Det vil sige, at det er ”at være professionel gennem at have status og autonomi og at være en professionel gennem at være i stand til at træffe informerede beslutninger” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 81).

En måde at udvikle sig på er gennem kollektive refleksioner over den forskning, der eksisterer på området, og den viden, der eksisterer inden for området, og derfra at træffe gode beslutninger og handle derpå. Spørgsmålet heri er, hvad der er dokumenteret viden, og hvad der blot er ”fikse ideer” uden forskningsmæssigt belæg eller dokumenteret virkning? At kunne håndtere denne kompleksitet er

netop en af de største udfordringer for professionerne. Det stiller krav om at kunne analysere og forholde sig kritisk reflekteret til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder tilflyder professionen (Rasmussen & Holm, 2012; Næsby, 2016). Det kan dermed herfra udledes, at beslutningskapital er evnen til at træffe gode og velinformerede beslutninger.

Udøvelse af professional dømmekraft

Den pædagogiske profession arbejder ikke på grundlag af antagelser om simpel kausalitet. For de fleste professioner gælder nemlig den præmis, at omfanget af handlingskapacitet hos den professionelle aktør altid er mindre end omfanget af kompleksitet i det, der skal forandres – det kan for eksempel være børns udvikling af viden og færdigheder gennem leg og læring.

Konsekvensen af denne indsigt, som for eksempel Lars Qvortrup (2012, 2016) henter fra Herbert A. Simon (Simon, 1969), er, at man må handle målrettet men under betingelser af begrænset rationalitet. Reaktionen på begrænset rationalitet er feedback, der fører til korrigerede indsatser, dvs. en praksis, der ikke kan betegnes som kausal-praksis, men som reflektiv praksis (Qvortrup, 2016).

Qvortrup foreslår videre at skelne mellem forskellige praksisniveauer:

1. Umiddelbar praksis, dvs. første ordens praksis
2. Reflektiv praksis, dvs. anden ordens praksis, hvor der foregår refleksion over praksis
3. Praksis-refleksion, dvs. tredje orden praksis, hvor der foregår refleksion over forudsætningerne for praksis og for reflektiv praksis. (Qvortrup, 2016, s. 28)

Qvortrup påpeger, ”at risikoen ved den form for reflektiv praksis, som Donald Schön foreslår, er, at den lukker sig om sig selv og bliver selvbekræftende” (Qvortrup, 2016, s. 29). Det betyder, at når der ikke bringes nye impulser, ny viden eller for eksempel data fra observation eller evaluering ind i personalegruppens refleksioner og arbejde med at forbedre praksis, risikerer refleksionerne at løbe i et lukket kredsløb.

Man kan hermed komme til at bekræfte en praksis, som i realiteten er uhensigtsmæssig (Qvortrup, 2016). I den forbindelse tilføjer Hargreaves og Fullan (2012) et nyt element, nemlig aktionsforskning (Kemmis, 1988). Det er ifølge dem nødvendigt at supplere den reflektive praksis med løbende, systematiske undersøgelser af egen praksis baseret på forskningsviden og på data om praksis og fortløbende afprøvning af ny praksis (Qvortrup, 2012, 2016).

Aktionsforskning forstås i denne sammenhæng som ”selv-reflektiv undersøgelse af praksis for at styrke rationalitet og vurdering af egen praksis” (Kemmis, 2007) og kan også betegnes som den fortløbende og abduktive tilpasning og udvikling af praksis, hvor indhentet viden om praksis, for eksempel gennem observation, reflekteres i praksisfællesskabet som en fælles social handling. Det

stiller naturligvis krav om, at der i praksis eksisterer en evalueringskultur, såsom med løbende dokumentation, og som for eksempel er indarbejdet i den kommunale tilsynspraksis. Eller det kan være organiseret som kompetenceudvikling, der er kollektiv og teambaseret, praksisnær og forankret i personalets og kommunens organisatoriske kultur.

Hargreaves og Fullan understreger, at netop dette kan forhindre den refleksive praksis i at blive selvbekræftende på en uhensigtsmæssig måde. Den professionelle:

... bruger eksternt og internt indsamlet evidens til at stille spørgsmål til deres praksis, bedømme deres effektivitet, identificere årsager til problemer, men også succeser, og til at planlægge, hvordan man kan forbedre og foretage ændringer som et resultat af dette. (Qvortrup, 2016, s. 29)

Det kræver et højt uddannelsesniveau og løbende kompetenceudvikling af den professionelle, og det foregår, som Hargreaves og Fullan skriver, ved hjælp af ”klog dømmekraft der informeres af evidens og erfaring” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 14).

Empiri

Empirien til denne artikel er indsamlet i forbindelse med et forskningsprojekt om undersøgelse af pædagogstuderendes deltagelse i leg. Undertegnede har gennemført interviews med 7 pædagogstuderende i deres 2. praktik inden for specialiseringen i dagtilbudspædagogik (Næsby et al., 2022). De studerende er interviewet online i fokusgrupper med semistrukturerede tilgange i tre hold (2+2+3) i ca. en time pr. gang. Denne interviewtype er valgt for dels at søge at skabe et trygt udgangspunkt for mødet med forskeren og dels for at søge at indfange den dynamik, der kan opstå mellem informanterne, og som for eksempel berører dem følelsesmæssigt, når talen falder på noget, som kan være svært for dem i den praksis (praktik) og institutionskultur, der repræsenteres. Alle interviews er optaget på video og efterfølgende transskriberet.

Formålet med interviewene var blandt andet at undersøge, hvordan de pædagogstuderende selv oplever deres kompetence til at vurdere og deltage i børns leg og med hvilke formål. Målet med dette var at forstå, hvorfor og hvordan de studerende træffer beslutninger, set fra deres perspektiv, vel vidende at interviewet er kontekstafhængigt og at de studerende måske italesætter deres erfaringer og tanker på en måde, som underlægges sproglige begrænsninger (Van Manen, 2001). Der er til undersøgelsen udarbejdet en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2010), der falder i tre dele hvor der blandt andet spørges til (1) deres handlekompetence ifm. leg, (2) hvilke udfordringer og barrierer de oplever i deres praksis, og (3) om de oplever sammenhæng mellem deres handlekraft og undervisningen på pædagoguddannelsen.

Det oprindelige projekt havde som nævnt fokus på deltagelse i leg, hvor begrebet handlekraft beskrives som det at have viden, mod og kompetence til at handle i mødet med børnene og deres leg samt initiere og deltage i leg. Det er begreber, de studerende antages at kende fra deres studie og praktik og som derfor er relevante for undersøgelsen (Næsby et al., 2022).

I forbindelse med efterfølgende undervisningsplanlægning med henblik på formidling af projektets resultater blev transskriptionerne læst igennem igen, og det viste sig, at "handlekraft" i interviewene træder analogt med frem eller i forlængelse af dømmekraft. Det betyder, at dømmekraft netop handler om at opøve evnen til at træffe informerede beslutninger og føre dem ud i livet.

De indsamlede interviews er således genbesøgt, og det er data herfra, der efterfølgende analyseres ud fra kapitalbegreberne. Forskningen er i den forstand kumulativ, idet den bygger videre på viden og data, der allerede er indsamlet (Hargreaves, 2007; Peirce, 1955).

Metode

Det er vanskeligt at undersøge pædagogisk arbejde og pædagogstuderendes viden og kendskab til egen praksis. Praksis er konkret, men den er også sammensat, relativ og kompleks. Det er derfor ikke nok kun at registrere hændelser eller fænomener, men man må også identificere generative mekanismer og forstå dem som tendenser. Dette projekts valg af metode er derfor baseret i den kritiske realisme ud fra genstandsfeltets beskaffenhed (Andersen, 2007).

Metodologisk anvendes abduktion gennem formanalyse, hvilket er et værktøj, der pragmatisk gør det muligt og lettere "at kunne observere, hvordan centrale distinktioner virker eller opererer i praksis" (Jönhill, 2012, s. 54). Det handler dermed om, hvilke konsekvenser i form af refleksioner der kan observeres på baggrund af de pædagogstuderendes valg af tilgange til leg og læring i de konkrete eksempler, de refererer til, og hvilke mønstre der konstitueres på baggrund af, hvordan de studerende formulerer sig om deres handlinger og beslutninger.

Der spørges således i interviewene til, hvordan de studerende udøvede dømmekraft og handlede i en given situation i praksis, og der spørges til, hvad de studerende lagde til grund for deres handlinger eller valg om ikke at handle. Der blev også spurgt konkret til, hvad der informerede deres beslutning for at få viden om, hvorvidt undervisningen på pædagoguddannelsen havde bidraget med viden og i givet fald hvordan.

Analyse

Nærværende analyse bygger på en antagelse om, at der bag de pædagogstuderendes udsagn og beskrivelser af refleksioner og handlinger eksisterer nogle generative mekanismer, der opererer i den konkrete praksis, de beskriver. De kan så søges be- eller afkræftet og får konsekvenser for de antagelser forskningen bygger videre på. Det giver øget indsigt i mønstre og variationer, som kan relateres til hinanden og forklares ud fra begreberne i den professionelle dømmekraft, der således fremanalyseres gennem disse former: human-, social- og beslutningskapital.

Human kapital

Lige præcist om emnet leg, der er vi virkelig dækket godt ind... der har jeg fået rigtig meget med, og jeg synes også selv det er enormt spændende. Jeg har selv søgt og fundet bøger og læst alt muligt. Jeg tror det er en kombination af det. Man kan bare mærke [Underviseren] også brænder for det og synes det er interessant. Der synes jeg ikke vi mangler noget (s. 3, l. 30-33).

I citatet fremtræder eksempler på human kapital, men også hvordan social kapital har befordret den studerendes læring. Den pædagogstuderende er engageret og meget motiveret for at lære og gennemføre praktikken med et godt resultat. I den forbindelse virker engagementet hos de undervisere, den studerende har mødt på uddannelsen, som en motiverende faktor. Det har medvirket til, at centrale læringsmål og deres vidensgrundlag (for eksempel om børns leg) står klart for den studerende, men også at de har haft mod og evne til at sætte deres egne erfaringer i spil i praktikken. De har generelt kunne træffe informerede beslutninger.

Undervisningen har for den studerende i eksemplet ovenfor medvirket til at give et fagligt og teoretisk fundament, og det har blandt andet styrket den humane kapital, hvilket for eksempel vises ved, at den studerende selv har søgt mere viden og det er hjulpet på vej af den sociale kapital. Læreprocessen understøttes af samspillet i undervisningen med en kompetent og engageret underviser.

For en anden studerende synes både undervisning og erfaring at spille ind, men den humane kapital tilskrives – om end med lidt tvivl – den erfaring, den studerende havde i forvejen:

Det synes jeg nok jeg har [viden om]. Men jeg er i tvivl om det kommer af min anden erfaring. Nu har du lige fået interview med to studerende, der lidt minder om hinanden og som elsker at lege. Hvis det var nogle andre... Det falder måske ikke så naturligt for dem (at lege). De ville nok have nogle andre problematikker, det var relevant at tage op. (s. 3, l. 30-38)

For at kunne – og ville – deltage i børns leg synes de personlige forudsætninger, den humane kapital, at være centrale. De studerende fremhæver, at når man ”elsker at lege” eller det ”falder naturligt”, er det ikke udfordrende at deltage i eller initiere børns leg. Der kan dog være elementer i legen, for eksempel hvis der opstår konflikter, der kalder på mere viden.

Således efterspørger en studerende viden om konflikthåndtering:

Jeg kunne godt tænke mig noget mere om for eksempel konflikter der opstår i leg. Jeg er helt bevidst om at jeg er udfordret i de situationer. Måske mere om det med samværsmonstre. Man kan også læse mere om det. Hvordan vi arbejder med og støtter børns sociale kompetencer og samværsmonstre – det er ligesom en slags ”fjernere” for legen [der fjerner vores fokus på den aktuelle leg]. Hvordan skal vi fungere? Hvad ved vi om hvor vigtig legen er for børnenes liv? (s. 3, l. 39-42).

Ifølge denne studerende kan man godt ”læse sig” til at vide, hvad man kan gøre, men det peger på et centralt dilemma om at kunne handle i praksis samtidig med at reflektere over, hvad man skal gøre i situationen. Som den studerende udtrykker det, kan teori og viden i situationen fjerne fokus fra det, der konkret foregår i praksis. Hvis man tænker for meget over, hvordan man arbejder med børns sociale kompetencer i leg, fjerner det fokus fra legen, der foregår. Selv om den studerende er informeret om for eksempel børnegruppens forudsætninger og aktuelle behov, viden og færdigheder, og måske endda også metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret, betyder det ikke, at man kan gøre rede for sine metodevalg og begrunde disse valg teoretisk under handlen.

Human og social kapital

Spørgsmålet er, om denne praksis-refleksion, dvs. praksis i tredje orden, hvor der foregår refleksion over forudsætningerne for praksis og refleksiv praksis (Qvortrup, 2016), kan optræde som human kapital ved evnen til at reagere på den feedback, den studerende får fra børnene i legen, eller om det kun kan optræde som social kapital. Refleksionspraksis forstået som social kapital fordrer feedback på et højere refleksivt niveau, dvs. i praksisfællesskabet, og den kan for eksempel foregå i dialog mellem den studerende og en praktikvejleder, der kan have observeret den studerende og derfra kan bidrage med forskningsviden i analyse af og dialog om observationen. Bidraget af forskningsviden skal netop modvirke simpel 1. eller 2. ordens refleksion, der risikerer alene at være erfaringsbaseret eller at være selvbekræftende, så praksis ikke er åben for forandring.

At reflektere i praksis er også en udfordring for andre studerende:

... alle de her regler, nu skal vi spise, nu skal vi rydde op, det ødelægger mange ting for børnene. Om man så altid lige har det [viden] med i tankerne, når man rammer ind i en hektisk hverdag, det er så en anden sag. Men hver gang jeg har gjort noget eller været med til noget, så kan jeg tænke bagefter, hvordan jeg kan bakke det op, måske kan jeg gøre det her næste gang, for jeg læste jo... eller jeg hørte... Der er hele tiden noget man har med i refleksionerne (s. 6, l. 30-37).

Her fortæller den studerende præcist om, hvordan det kan være svært at reflektere i praksis, hvorimod det synes oplagt at gøre efter praksis. Det er refleksionerne efter og over praksis, der gør det muligt at gøre tingene anderledes fremover. En studerende peger på studiedagene som vigtige i den forbindelse. På studiedagene læres teoretisk viden, hvorimod praktikken træner studerende i, hvordan man gør i praksis og hvordan det man lærte på studiedagene kan anvendes i handlinger og refleksioner over praksis.

Motivation og tillid i gode sociale relationer er som nævnt med til at skabe social kapital i dagtilbuddets kultur og i læringsmiljøet på pædagoguddannelsen. Det er helt afgørende for, om læring og udvikling kan finde sted. Udvikling af professionel dømmekraft kræver, at den studerende er parat til at sætte sin selvforståelse og identitet på spil – og i praktikken ofte i en kompleks og undertiden uforudsigelig praksis, hvor teorien ikke altid giver brugbare svar. Så må man, som en studerende fortæller her, reflektere over praksis – efter praksis.

Den studerende fortæller, at refleksionen synes at være mulig efter og over praksis og ikke *i praksis*. Til gengæld synes undervisningen at have skabt gode forudsætninger for kvalificerede refleksioner over den umiddelbare feedback fra praksis.

Social kapital

Den humane kapital, der beror på hver enkelt studerende, og den sociale kapital, dvs. hvor meget og hvordan de studerende samarbejder og hvordan relationen og tilliden til underviseren eller kollegerne i praktikken er, er også vævet tæt sammen.

Jeg synes også vi teoretisk set er rigtig godt klædt på, vi har fået rigtig meget teori og har drøftet mange ting på studiedagen. Der hvor man bliver udfordret, det er på denne her praksisdag, det er jo ikke sådan en man kan øve, så skal vi i hvert fald til at lege inde på UCN og det bliver nok lidt svært og på en anden måde, end man alligevel vil lege med børnene (s. 6, l. 38-48).

Det efterspørges således, at man på uddannelsen leger noget mere og/eller lærer nogle lege eller hvordan man gør, så man står bedre rustet til mødet med børn og deres leg i praksis. Det sker ifølge Hargreaves og Fullan næppe som ”individuel læring eller som foredrag/undervisning på store hold... men afhænger af graden af social kapital i kulturen på uddannelsen” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 92). Det skal øves og prøves, der skal understøttes og gives feedback af såvel medstuderende og undervisere og tages fælles ansvar for det, man gerne vil lære eller udvikle.

En studerende formulerer det på følgende måde:

Lidt mere fokus på hvilke lege, man lige nemt kunne tage frem. Ikke alle har børn selv. Det der med at skulle igangsætte noget, det er svært oveni alt det andet. Lav en lille folder eller noget, værsgo' her er 10 lege, inklusive instruktioner: sæt i gang. Det ville i hvert fald have gjort det nemmere for mig når vi kommer ud på legepladsen. Jeg kan jo ikke huske dem. Jeg har lånt bøger og sådan. Men det er noget jeg har savnet (s. 9, l. 37-42).

I modsætning til hvordan nogle studerende (ovenfor) beskriver, at de bruger egne erfaringer, når de leger med børn, peger andre på, at de savner viden om og metoder til, hvordan de praktisk skal og kan gøre, når der skal inviteres til leg med børn. Der er dertil også spørgsmål om, hvad kolleger eller forældre tænker om dem, hvis og når de ser de studerende lege, for eksempel på gulvet på stuen (Næsby et al., 2022). Nogle studerende mangler altså ikke alene viden og handlekraft, når de skal møde børnene i leg, de føler også, at det kan være pinligt at andre voksne observerer eller bare ser dem, mens de leger. De stiller så at sige spørgsmål til, om den nødvendige tillid i relationerne i praksis er til stede – og om den sociale kapital er svag eller stærk nok, hvad for eksempel angår tillid og forventningsafstemning.

Der er således elementer i den humane kapital (de studerendes individuelle viden og erfaring), der ikke understøttes af eller udvikles gennem den sociale kapital.

Det modsatte er dog også tilfældet. En studerende fremhæver, at undervisningen har skabt grundlag for refleksion, men udtrykker også, at kollegaer i praktikken har vist vej:

Jeg synes det har været rigtig godt at have fået skemaet om legebaseret pædagogik, så jeg hele tiden under mine egne refleksioner kan gå ind og se, hvad er det, det hedder, der hvor jeg placerer mig nu og også videns dele med mine kolleger. For eksempel med en kollega der er supergod til at lege, men som ikke har haft det sådan visuelt, det med at gå foran, ved siden af osv. Og de har brugt den der [artikel] om legebaseret pædagogik [i institutionen]. Hvad betyder det? Det har været godt at have med til min institution (s. 9, l. 43-47).

Det implicerer, at gode kolleger, såsom i form af fagligt dygtige praktikvejledere og et i øvrigt veluddannet personale i praktikinstitutionen, skaber gode betingelser for kvaliteten af den sociale kapital. Det medvirker dertil også til bedre trivsel og højere kvalitet (Næsby & Sperling, 2023).

Beslutningskapital

De studerende refererer indimellem til specifikt undervisningsindhold, der har hjulpet dem i praktikken, men også mere generelt til hvordan faglig metodisk viden understøtter deres refleksioner og handlinger:

Jeg tænker generelt... når man har viden om hvad leg er og hvordan den foregår på forskellige alderstrin, kan man få det der faglige overblik... man ser om de leger... om alle er med og ikke går rundt... når et barn sidder med et stykke legetøj, hvor barnet prøver at sanse..." (s. 1, l. 18-20).

Hvad betyder det for barnets liv, udvikling, læring og trivsel, og hvor meget fylder jeg i deres liv... hvordan positionere mig i forhold til deres leg. Jeg har prøvet at introducere rollelege for de mindste børn (1 år) og lavet et rollelegshjørne, med dukker og forskellige ting, hvor de leger og hvor jeg vurderer og hvor jeg undersøger: Hvordan skal jeg positionere mig, trække mig tilbage...? Den... undervisning vi har fået, har givet mig forståelse og handlemuligheder (s. 1, l. 21-25).

Som det er beskrevet tidligere, er evnen til at træffe gode beslutninger i pædagogisk arbejde bygget på både human og social kapital. Hvis den studerende har brug for at konsultere sin vejleder eller underviser, eller kigge i en lærebog, før der kan træffes en beslutning (eller ikke tillades at træffe en beslutning), er den studerende ikke i besiddelse af tilstrækkelig beslutningskapital for at kunne betegnes som professionel. Det kræver øvelse, erfaring, viden og evne til refleksion at træffe beslutninger. Det kan trække på kollegers og underviseres viden og erfaring, så social kapital er også en del af og somme tider en forudsætning for beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Alternativet er, at den studerende må træffe beslutninger ud fra egne og måske utilstrækkelige erfaringer (eller "synsninger" som det populært kaldes). Beslutningerne bliver bedre og bedre, når de afvejes og overvejes gennem interaktion med kolleger, medstuderende eller undervisere.

Professionel kapital

De tre begreber om human, social og beslutningskapital udgør tilsammen professionel kapital. Det er fundamentet, ”der definerer og samler de kritiske elementer for hvad der skal til for at skabe høj kvalitet i professionel praksis” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 102).

Pædagogstuderende vil mangle professionel kapital, hvis de tilbringer for meget studietid alene, hvis de i praktikken må forlade sig på egne og måske sparsomme erfaringer, hvis de ikke får feedback fra medstuderende og/eller undervisere, ikke får støtte af praktikvejlederen eller ikke er del af en kultur (på uddannelsen og i praktik), hvor der er mulighed for og tid til at reflektere i fællesskab over aktuel viden, aktuelle udfordringer og problemer i praksis.

Diskussion

Pædagogisk praksis i dagtilbud og pædagoguddannelsen er aktuelt udfordret af blandt andet problemer med rekruttering, at der (stadig) er mange børn med særlige behov og at kvaliteten er lav (EVA, 2021; EVA, 2023). Kapitalbegreberne og eksemplerne fra analysen ovenfor kan bidrage til at øge forståelsen for, hvor *skoen (måske) trykker* i uddannelsen og praktik.

Pædagoguddannelsen har som vekseluddannelse gode muligheder for at sætte viden i spil sammen med de studerendes praktikker og de sociale kapitaler, der kan formes om såvel undervisning som praksis. Uddannelsens aktuelle opbygning har dog nogle andre implikationer. At blive uddannet som generalist kan forårsage, at den pædagogstuderende udvikler utilstrækkelig viden om børns udvikling, og for eksempel får for lidt øvelse i den specifikke kommunikation og håndtering af interaktioner med børn, viden om leg og deltagelse i leg. Det kan dertil være udfordrende under uddannelse, når studerende er på blandede hold, som det for eksempel ses på grundforløbet, hvor flere interesser er på spil. Her kan det være svært at følge individualiserede mål og det kan forårsage konflikter i at tilpasse uddannelsen til at arbejde med en specifik målgruppe (Næsby & Sperling, 2023).

Kompleksiteten reduceres betragteligt, når pædagoguddannelsen tilbyder specialisering rettet mod bestemte pædagogiske arbejdsområder eller målgrupper. Der kan hermed i højere grad skabes forbindelser mellem den studerendes egne forventninger og motivation og uddannelsens indhold – og for så vidt også mellem aftagernes forventninger og de faktiske kompetencer den studerende udvikler. Kriterierne for en god pædagoguddannelse (i begrebets videste forstand) må være, at den understøtter den studerendes evne til at skabe refleksion over egne refleksioner (herunder den studerendes egne grundantagelser og egne værdier). Den skal give mulighed for, at den studerende kan vurdere sig selv og sin professionsudøvelse i forhold til praksis (og dermed at undersøge egen praksis og egen læring). Den skal opøve evnen til at reflektere over praksis og forskningsviden (og således skabe nye begrundelser og antagelser og understøtte udvikling af refleksiv kompetence) samt give den studerende mulighed for at vurdere sig selv i forhold til professionen og andres professionsudøvelse (og deraf udvikle professionel dømmekraft og professionsviden) (Næsby, 2016).

Anvendelse af forskningsviden eller implementering af ny viden i praksis er generelt udfordret af, om den nye viden også reelt kommer til at gøre en forskel i en pædagogisk praksis med mange uuddannede – hvilket er et dårligt grundlag for deling og anvendelse af forskning og viden (Næsby & Sperling, 2023). De studerende fortæller i interviewene, at de kan bruge viden fra undervisningen, når de reflekterer over praksis i praktikken, og for eksempel over sig i, hvordan de organiserer og deltager i børns leg. Det beror dels på erfaring, deres humane kapital, og på undervisningens indhold og form, den sociale kapital, der hjælpes på vej af engagerede undervisere. For at kunne udøve beslutningskapital – og altså tage de rette beslutninger i praksis – har de studerende imidlertid brug for at kunne spejle sig i og sparre med dygtige uddannede pædagoger og praktikvejledere (Grimen & Molander, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012). De kan dele erfaringer med en uddannet pædagogmedhjælper, men for at styrke den sociale kapital og drage nytte af det, så fælles viden bruges i refleksion over praksis i en faglig dialog som forudsætning for den professionelle dømmekraft, har de brug for professionelle uddannede kolleger.

Når social kapital øger vores viden, fordi det giver adgang til andres humane kapital, som Hargreaves og Fullan formulerer det (2012), må andres humane kapital være formet af en professionsuddannelse – ellers bliver der alene tale om at dele erfaringer. Uddannelse giver netop adgang til værktøjer, der både kan bruges til at undersøge og reflektere over praksis. De studerende giver eksempler på, hvordan den sociale kapital i praksis kan sættes i spil, når for eksempel en kollega, ”der er supergod til at lege”, går foran og viser den studerende vejen – og når det er suppleret af, at personalet i fællesskab reflekterer over praksis og også arbejder med litteratur, der har været anvendt på uddannelsen. En sådan mere systematisk praksis kan understøtte, at der sker refleksion over praksis, og det kan bane vejen for, at der også foregår refleksion over forudsætningerne for praksis og refleksiv praksis, som Qvortrup (2012, 2016) med henvisning til Schön peger på.

Konklusion og perspektivering

Indledningsvist spurgte jeg: Hvad er professionel dømmekraft og hvordan udvikler den pædagogstuderende det i praksis? Jeg har i artiklen redegjort for professionel dømmekraft og for hvordan social kapital er *driver* for, hvordan de studerendes gennem undervisning og praktik arbejder med at håndtere teori-praksis-forholdet – og med at udvikle professionel dømmekraft. Professionel dømmekraft er evnen til at træffe gode beslutninger og handle på baggrund af erfaringer og faglig viden, både når feedbacken fra en kompliceret praksis kræver umiddelbar handling og når der reflekteres over denne feedback.

Den sociale kapital giver adgang til andres humane kapital, hvilket implicerer et systematisk samarbejde om refleksion og faglige dialoger, der åbner for videndeling og fælles refleksioner over viden og praksis. Det kræver motiverende og praksisnær undervisning på uddannelsen og tillid fra gode professionelle kollegaer i praktikken at nå et niveau, hvor egne erfaringer og forskningsviden fra uddannelsen kan spille sammen og kan reflekteres.

Der er i artiklen kun udsagn fra og analyse af interviews med 7 pædagogstuderende, men de studerendes udsagn er gode eksempler på det store arbejde i at gøre brug af den viden og de værktøjer, uddannelsen tilbyder – og ikke blot at forlade sig på egne og måske sparsomme erfaringer. For at kunne udvikle professionel dømmekraft, har de studerende brug for en stærk social kapital, der kan åbne for og stimulere deres og kollegernes humane kapital og gennem gentagelse og afprøvning opøve beslutningskapital. Det sker gennem refleksion i og over praksis og som den fortløbende og abduktive tilpasning og udvikling af praksis, hvor indhentet viden om praksis, for eksempel gennem systematisk observation af praksis, reflekteres i praksisfællesskabet som en fælles social handling – en 3. ordens refleksion (Qvortrup, 2016).

De studerende udviser handlekraft, der både er erfaringsbaseret og vidensbaseret. Den bygger på viden, de har med sig, og viden der er udviklet på uddannelsen som human kapital. Der er dog noget, der tyder på, at de studerende i praktikken står alene med ansvaret for deres læring og udvikling eller at deres handlekraft i nogle tilfælde svækkes af mangel på social kapital – fælles refleksioner over viden og handlemuligheder i praksis, som studiedage ikke alene kan råde bod på, men som kalder på en fælles forpligtelse og et fælles projekt mellem uddannelses- og praktikinstitutioner.

Winther-Lindqvist (2020) fremhæver, at pædagoger tidligere havde en tydelig fagidentitet, hvor der var fokus på viden i handling, men det er efter min vurdering *ikke* blevet nedprioriteret til fordel for en større akademisk refleksivitet. Til gengæld er den udfordret af en forståelse for, at hvis denne viden skal kunne udvikles, må det ske i et praksisfællesskab eller et undervisningsmiljø, hvor den sociale kapital på et tredje ordens refleksionsniveau er det, der driver udviklingen.

En mulighed for at styrke og udvikle arbejdet med handlekraft, den pædagogiske dømmekraft i praksis og uddannelse og for at nå et sådant tredje refleksionsniveau kunne være at arbejde pædagogisk eksperimenterende, reflekteret og vidensbaseret i et partnerskab mellem pædagogisk personale i en institution, praktikstuderende på pædagoguddannelsen og forskere. Der kan eksperimenteres med nye organiseringer af praktikken i udvalgte institutioner (for eksempel flere studerende ad gangen på samme praktiksted i 2. og 3. praktik), og som arena for udvikling, afprøvning og indsamling af ny viden og etablering af refleksionspraksis kan der etableres praksis- og forskningscirkler med deltagelse af pædagoger fra praksis, studerende, adjunkter/lektorer og forskere fra professionshøjskolen. Det kan understøtte den studerendes og det pædagogiske personales evne til at udøve en afbalanceret vurdering, der både trækker på objektiv generel viden og på subjektiv konkret viden (Møller, 2018).

De studerende fortæller i interviewene, at de kan bruge og bruger viden fra undervisningen i deres refleksioner i praktikken. Til det kan man tilføje, at det er vigtigt ikke blot at bruge viden, men at bruge forskningsviden. Allerede er der viden i praksis, men hvis denne viden og de studerendes refleksioner skal udfordres til gavn for børnenes udvikling, skal denne viden ikke alene udfordres af praktikernes erfaringer men også, og især, af forskningsviden, der kan give både faktuelle data og som kan stille

spørgsmål til praksis på en anderledes måde. I forlængelse af de observationsbaserede tilsyn kommunerne er forpligtet på at gennemføre, kan partnerskaber danne ramme om mødet mellem pædagogers erfaringsbaserede viden og forskningsbaseret viden. Her kan det pædagogiske personale bruge professionel dømmekraft til i fællesskab at vurdere, hvilke handlemuligheder der er hensigtsmæssige og som bør tages i anvendelse. Det er netop ikke hensigten, at forskningsbaseret viden skal give anvisning på, hvad der skal gøres i praksis. Forskningsviden skal udfordre pædagogiske problemer og mobilisere viden hos personalet (Nordahl, 2020). I den forbindelse spiller også ledelsen og den kommunale forvaltning en stor rolle.

Ledelse og forvaltning skal understøtte med faglig viden og skabe rum for at de reflektive processer kan finde sted. Ud fra fastsatte rammer, for eksempel lovgivning og kommunale målsætninger, skal forvaltningen skabe rum og sætte en retning, hvorunder den lokale autonomi kan udfolde sig (Facijs et al., 2020). Forvaltningen skal derfor understøtte udvikling af den lokale ledelse og personalets humane og sociale kapital i retning af professionelle læringsfællesskaber. Udvikling af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer kræver, som Facijs et al. (2020) påpeger, opmærksomhed på den samlede professionelle kapital for fx at kunne udvikle selvstændige læringsmiljøer, og forvaltningsmæssige strukturer og organiseringer, der understøtter samarbejdskulturen og mulighederne for praksisudvikling.

Abstract

The article presents the concepts of human capital, social capital, and decisional capital, which are crucial for the development of professional judgement. The various elements of judgment are highlighted and discussed based on an analysis of interviews with 7 students in pedagogical practice in preschool. The students demonstrate judgment that is both experience-based and knowledge-based. But there is some indication that the students in the internship themselves bear responsibility for their learning and development, or that their judgment is weakened by a lack of social capital - i.e., shared reflections on knowledge and options for action in practice, which the teaching on the education alone cannot compensate for. To develop the students' knowledge and judgment it must take place in a community of practice or a teaching environment, where social capital and a high level of reflection are the drivers of development.

Referencer

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K.** (2018). *Reflexive Methodology: new vistas for qualitative research* (3rd edition). Sage.
- Andersen, S. A.** (2007). Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde - en introduktion og forskningsoversigt. *Social skriftsserie nr 8*.
- BEK nr 968 af 28/06/2018.** (n.d.). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. Børne- og undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968>
- Brante, T.** (2011). Professions as Science-based Occupations. *Professions and Professionalism 1*, pp. 4-20. <https://doi.org/10.7577/pp.v1i1.147>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L.** (2010). *Kvalitative metoder [Qualitative Methods]*. København: Hans Reitzels Forlag.
- DEA.** (2021). *Daginstitutioners løftepotentiale*. København: DEA. <https://dea.nu/publikationer/daginstitutioners-loftepotentiale/>
- Dietrichson, J., Kristiansen, I. L., & Nielsen, B. C.** (2018). Universal preschool programs and long-term child outcomes: A systematic review. *Reihe/Nr.: Working Paper 2018:19. Uppsala: Working Papers, IFAU - Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy*. <https://doi.org/10.1111/joes.12382>
- Eduardsen, H.** (2015). *Refleksiv praksislæring - uddannelse i virkeligheden*. Aalborg: UCN.
- Engsig, T. T.** (2019). Har den evidensbaserede videnskab taget magten over den professionelle dømmekraft? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 6-15.
- EVA.** (2021). *Ekspertrvurdering af fagligt niveau på pædagoguddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/ekspertvurdering-fagligt-niveau-paa-paedagoguddannelsen>
- EVA.** (2023). *Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*. EVA & VIVE. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/undersogelse-kvalitet-dagtilbud-0-2-aarige-boern>
- Facijs, J. B., Gregersen, L., Petersen, I. J., Krøger, A., & Kristensen, K. K.** (2020). Et forvaltningsmæssigt perspektiv på spredning mellem dagtilbud og skoler i Program for Læringsledelse. In O. Hansen, & A.-K. Sunnevåg, *Hvordan bliver vi bedre med data* (pp. 171-192). Frederikshavn: Dafolo.
- Frederiksen, J. T.** (2020). I et spejl, I en gåde. Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, nr 30, pp. 38-49. <https://doi.org/10.7146/TFP.v16i30.119283>
- Grimen, H., & Molander, A.** (2008). Profesjon og skjønn. In A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Hammersley, M.** (2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: Sage.

Hansen, H. B. (2022). Kompetenceforståelser og råderum i pædagoguddannelsen: Et empirisk blik på aktuelle temaer i evaluering af pædagoguddannelsen. *Cepra-sriben* (28), pp. 64-75.

<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.430>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, D. (2007). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. In M. Hammersley, *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 3-17). London: Sage.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale*, 3rd Edition. New York: Teachers College Press.

Jönhill, J. I. (2012). *Inklusion och exklusion. En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.

Kant, I. (2005). *Kritik af dømmekraften*. Det lille forlag.

Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (red.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 167-180). London: Sage.

Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft - lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn* (9). *Tidsskrift for professionsuddannelser*, 9, pp. 6-14.

Luhmann, N. (2007). *Indføring i systemteorien*. København: Unge Pædagoger.

Luhmann, N. (2013). *Tillid - en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Gyldendal.

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, T. W. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. *Campbell Systematic Review*, 1. Campbell Institute.

Melhuish, E., & Gardner, J. (2018). *Study of early education and development (SEED) - Impact study on early education use and child outcomes up to age four years*. London: National Centre for Social Research. UK Government.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., & Petrogiannis, K. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care upon child development. *WP4.1. EU CARE project*.

Møller, M. Ø. (2018). Styring, professionel dømmekraft og faldgruber for fagprofessionel værdiskabelse. *Tidsskrift for professionsstudier* 14(26), pp. 86-97.

<https://doi.org/10.7146/TFP.v14i26.104812>

Nordahl, T. (2020). Brug af kartleggingsresultater og forskningsbasert kunnskap i profesjonelle læringsfellesskab. In O. Hansen, & A.-K. Sunnevåg, *Hvordan bliver vi bedre med data* (pp. 11-24). Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, T., Hansen, L., Ringsmose, C., & Drugli, M. (2020). *Systematisk arbejde over tid betaler sig: Resultater fra Program for Læringsledelse - dagtilbud*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag FULM.

- Nordenbo**, S. E. (2011). *Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.
- Næsby**, T., Okslund, H., Pedersen, B., & Skytte, K. (2022). Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik. *Cepra-sriben no 28*, pp. 26-39. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n28.470>
- Næsby**, T. (2014). Den forskningsinformerede professionsuddannelse. *UCN Seriebæfte no 8*, pp. 48-65.
- Næsby**, T. (2016). Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi. *Cepra-sriben no 20*, pp. 42-51. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.196>
- Næsby**, T. (2022). *Forældre, pædagoger og pædagogstuderendes holdning til kvalitet i dagtilbud*. Aalborg: UCN.
- Næsby**, T., & Sperling, L. L. (2023). Structural and process quality in Danish preschools in connection with three preschool teacher generations. *Scandinavian Journal of Educational Research* (67)23, pp. 928-949. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114542>
- Næsby**, T., Okslund, H. B., Pedersen, B. S., & Skytte, K. B. (2021). *Legebaseret pædagogik – Forskning om pædagoger og pædagogstuderendes deltagelse i leg*. Books on Demand GmbH.
- Peirce**, C. S. (1955). *Abduction and Induction. Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover Publications.
- Qvortrup**, L. (2012). *Den myndige lærer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup**, L. (2016). *Forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen**, J., & Holm, C. (2012). In Pursuit of Good Teacher Education: How Can Research Inform Policy. *Reflecting Education* (8)2, pp. 62-71.
- Schön**, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simon**, H. A. (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Pres.
- Slot**, P., Bleses, D., Justice, L., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development* 29:4, pp. 581-602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Tietze**, W., Schneider, M., & Lee, H.-J. (2021). *Research Report on the International Validation Study*. PädQuis.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet** (2020). *Temaer i evalueringen af pædagoguddannelsen*. København: UFM.
- Wahlgren**, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Wahlgren**, B. (2015). *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse*. Undervisningsministeriet.
- Winther-Lindqvist**, D. A. (2020). *Kort og godt om leg*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

WHAT IF SCHOOL AS WE KNOW IT TOOK ON A DIFFERENT STRUCTURE?

DISRUPTED EDUCATIONAL STRUCTURES AS CATALYSTS FOR RETHINKING OPPORTUNITIES FOR PREVENTING SCHOOL ATTENDANCE PROBLEMS WITHIN A PEDAGOGICAL FRAMEWORK

Wilma Walther-Hansen, Ph.D., Assistant Professor, University College of Northern Denmark (UCN)

Thomas Szulevicz, Associate Professor, Aalborg University, Department of Communication and Psychology

Abstract

Unexplained and involuntary school attendance problems have become an increasing concern in educational systems over the past decade. The issues often lead to professional interventions based on a clinical oriented within-child-deficit model that overlooks the pedagogical surroundings in which the student is situated, potentially alienating students through existing educational structures. Drawing on qualitative interviews with students and staff from two Danish public schools, this article explores how the pandemic- as an unprecedented disruption of school practices- has provided insights into the connection between school attendance issues and pedagogical practices within learning environments. We hypothesize that these insights can inform future strategies for preventing attendance problems. Based on empirical reflections on changed educational structures, the analysis highlights how the concepts of Pedagogical Tact and Collective Transformative Agency could play a key role in preventing school attendance issues within more resonant learning environments.

Keywords: School Attendance Problems; Prevention; Disrupted Educational Structures; Resonant Learning Environments

Introduction

I think public school is generally crap, and it's just not for me. I've never understood the point of spending so much time in school. I don't get the point of the whole eight-to-three thing. You can't concentrate, have seven different subjects, and can't remember half of them by the time you get home. Plus, you've got a ton of homework waiting for you. I can't handle sitting on a chair for eight hours in school (...) So I just stopped going to school (...) and also because of bullying and stuff like that. I just didn't want to go anymore.
(Eskild, 14 years old)

The opening quote is drawn from a qualitative interview with Eskild (pseudonym), who reflected on his experiences in the Danish public school system and the reasons behind his increasing school absences. This article draws on findings from a Ph.D. research project investigating the prevention of school attendance problems (SAPs) within learning environments (Walther-Hansen, 2025), with a particular focus on students' perspectives on absenteeism. Eskild's account of his experiences with teaching resonates with other student narratives from the empirical material, supporting this article, about the challenges of attending school - often attributed to a perception of alienating learning environments and group dynamics within the classroom community (Lund et al., 2024; Walther-Hansen, 2023, 2025). The following quotes illustrate variations of these narratives, frequently emphasizing the nonverbal, embodied, and intangible experiences related to the development of school absenteeism:

I was hit by a lot of anxiety. It's really hard to explain, but it was kind of like living in a constant anxiety attack. It was really bad, and it came on very suddenly. I wasn't really prepared for it, but it was as if my body just said 'stop'. That was when I was in eighth grade. (Anna, 15 years)

Yeah, well, when you move into the upper grades, and, like, you go from having a break every half hour or so to only getting one every hour and a half, and... the breaks are shorter, there's more homework, more pressure, and then there are tests all the time and... yeah... and people are starting to figure out who they are and what they want, and then... you know, all that teenage stuff, and yeah, it was just a lot. And I had really been trying to keep up with the others for so many years, even though I didn't really manage to... so that's when it just got too much, and I slowly stopped going to school (...) I felt empty inside. (Eliza, 14 years).

There was always something. Yeah. There was just something that felt wrong. It was like... a lot of things. The teachers, the classes, stuff like that. (Signe, 15 years)

Drawing on these statements and the broader set of qualitative interviews with students, this article underscores the need for a more nuanced understanding of how didactic and pedagogical practices shape both barriers to and enablers of school attendance.

A substantial portion of the dissertation's empirical data was collected immediately following the COVID-19 lockdowns. As such, the material is shaped by experiences from that period, which also prompted notable shifts in established didactic and pedagogical structures. The article centers on empirical insights from educational professionals concerning shifts in attendance patterns during the COVID-19 pandemic. It further examines how these changes impacted teachers' everyday practices and discusses their implications for a broader understanding of the complex social and institutional dynamics underlying school attendance problems. We are thus led to ask: *what if school as we know it took on a different structure?*

Drawing on qualitative interviews with school personnel from two public schools in Denmark, the article examines how the global pandemic affected patterns of attendance, specifically focusing on two middle-school classes. The aim is to explore how these shifts inform our understanding of SAPs and their prevention within a pedagogical and didactic context. Accordingly, we undertake an explorative analysis of two selected school settings to investigate how broader insights into school attendance may contribute to the development of future pedagogical approaches.

Contrary to solely adverse outcomes, the pandemic prompted hopes that schools would "build back better" post-lockdowns, with proposals like more outdoor education, smaller group teaching, fewer changes in teachers and subjects, and shorter school days receiving positive feedback (Carboni, 2022). Qvortrup et al. (2023) suggest that these temporary changes positively affected student well-being, noting a correlation between well-being and the learning environment. However, they also emphasize that "we are less good at determining the impact of malleable factors of schooling such as teaching activities" (Qvortrup et al., 2023, p. 737). Although existing research has highlighted the problems and tensions in schooling during the pandemic (See, i.e., Werner & Woessmann, 2023; Pokhrel & Chhetri, 2021) our aim is to identify openings for structural transformation within education, following Zhao and Watterston (2021) who advocate for educational changes in the wake of the COVID-19 pandemic.

Contextualizing school attendance problems

Unexplained and involuntary school absenteeism represents one of the most significant global educational challenges. While the causes vary across cultural and demographic contexts, the issue persists: an increasing number of students struggle to attend school regularly. In Denmark, 21,6% of students recorded an absence rate exceeding ten percent of the total number of school days in the 2023/2024 academic year¹. Even though the number of absent students is decreasing since the year 2021/2022, it remains a thought-provoking fact that relatively high proportion of students are unable to attend school consistently.

Research on school absenteeism has expanded significantly, particularly since the early 2000s, when psychologist Christopher Kearney conceptualized the issue as a psychological phenomenon termed *school refusal* (see Kearney, 2002, 2003, 2008). Since then, diverse approaches, interpretations, and terminologies have emerged, complicating the field. Researchers employ various terms such as truancy (Ramberg et al., 2019), *school exclusion* (Havik et al., 2014; Havik et al., 2015a; 2015b), *school avoidance* (Wilkins, 2008), *school non-attendance* (Baker & Bishop, 2015), and *school attendance problems* (Heyne et al., 2019; Gren-Landell, 2021; Gentle-Genitty et al., 2020) to describe student absenteeism.

In a literature review on school absenteeism, Knage and Kousholt (2023) use the term *prolonged problematic absences* as an umbrella concept to capture the multi-dimensional issues affecting students, such as family dynamics, friendships, socioeconomic status, classroom inclusion, academic performance, and mental health. They emphasize that both the definition of problematic absenteeism, as well as its causes, remain ambiguous. Regardless of the terminology, scholars agree that school non-attendance negatively impacts future academic performance, individual well-being, and personal development (Allison et al., 2019; Finning et al., 2022; Kearney et al., 2022; Gren-Landell, 2023; Keppens, 2023). In this article, the term *school attendance problems* (SAPs) is adopted to conceptualize these issues as pedagogical and school-related phenomena.

Students with SAPs are often offered reduced timetables, individual education plans, and various forms of emotional support. However, practitioners frequently feel powerless, struggling to understand the underlying problems (Finning et al., 2018). There is a risk that support from educational psychology and social services is limited and slow to materialize, with interventions typically based on the assumption that SAPs are linked to anxiety or depression (Kearney, 2008; Thastum et al., 2019; Biswas & Sahoo, 2023). While anxiety-based treatments benefit some students, this approach risks pathologizing the issue reframing it as a clinical condition requiring treatment (Knage, 2021; Walther-Hansen, 2025).

More recent research indicates that educational psychology practices are increasingly focusing on contextual factors (Jensen & Szulevicz, 2025). Nevertheless, the dominant individualized lens can stigmatize students, leading to a negative identity centered on being abnormal or maladjusted (Knage, 2023).

¹Statistik om Elevfravær | Børne- og undervisningsministeriet, visited 05/26/2025

Several scholars (Andersen et al., 2019; Lund, 2020; 2021; Knage, 2021; 2023; Frydenlund, 2022; Walther-Hansen, 2023; 2025; Lund et al., 2024; Enderle et al., 2024) challenge this individualized perspective, arguing that absenteeism often stems from the broader culture of the educational institution, of which the student is an integral part.

Viewing SAPs solely as a matter of physical absence can risk overlooking the complex and underlying reasons why some students face challenges in attending school (Frydenlund, 2022). As a result, responses to SAPs may become non-pedagogical, offering a limited understanding of cause and effect. Furthermore, some teachers feel sidelined when absenteeism escalates and is transferred to school counselors (Walther-Hansen, 2023).

Advocating pedagogical sensibility toward SAPs

Research on SAPs is marked by tensions between individualized, clinical, and pedagogical-existential perspectives (Walther-Hansen, 2025), reflecting the challenges of understanding and intervening in the phenomenon (Knage, 2021; Frydenlund, 2022). This article explores the potential for preventing SAPs by examining school professionals' experiences of school attendance factors within classroom communities. While this represents only one perspective on SAPs, a central argument is that pedagogical understandings of non-attendance should be more prominent in research on SAPs.

For example, a recent study by Lund et al. (2024) links SAPs to feelings of insecurity within the classroom, frequent teacher changes, high rates of substitute teachers, bullying, and ineffective classroom management. SAPs emerged as a research term relatively recently (Heyne et al., 2019; Gentle-Genitty et al., 2020; Gren-Landell, 2021), encompassing a range of definitions and understandings of school absenteeism. While changing terminology cannot halt the rise in SAPs, the semantic shift – from "absence" to "attendance" – signals a potential for change. This reorientation emphasizes facilitating students' re-engagement with education rather than merely addressing their absence (Walther-Hansen et al., 2024).

The development-oriented, multifaceted perspective supports a situated framework for understanding SAPs, treating these issues as solvable rather than fixed. The goal is not necessarily to reintegrate students into the same problematic educational settings, but to create new opportunities for re-engagement by forging effective pathways between stakeholders (Matthiesen, 2019). This perspective shifts the focus from viewing students as pathologically unable to manage school to understanding them as excluded from alienating school cultures or classroom environments (Knage, 2021; 2023; Lund, 2021; Frydenlund, 2022; Walther-Hansen, 2025).

Critiques of the "within-child" deficit approach have been raised by several scholars (Lund, 2021; Knage, 2021, 2023; Frydenlund, 2022; Walther-Hansen, 2023, 2025), who argue that school absences are tied to exclusion processes within the classroom community. The shift in terminology also acknowledges the unique, complex, and multi-causal nature of each case of SAPs, involving patterns of intertwined events, explanations, and subjective experiences.

This complexity presents a challenge for both practitioners and researchers, as every intervention brings new issues. Addressing SAPs thus requires a situated understanding rather than one-size-fits-all solutions. Nonetheless, recurring themes of exclusion, hopelessness, and loneliness are often present in students' narratives (Walther-Hansen et al., 2024; Knage, 2023; Lund & Winslade, 2018).

A key aspect of SAPs is that school professionals are often the first to recognize early signs of non-attendance within classroom communities and to communicate with families. Viewing attendance problems as linked to learning environments and classroom dynamics implicitly frames SAPs as situated phenomena, where understanding the problem and actions must be contextually grounded (Lave & Wenger, 2012; Matthiesen et al., 2024).

School-related factors play a key role in SAPs. Research highlights issues such as strained teacher-student relationships, lack of school belonging, inadequate support, and difficulties faced by neurodivergent, immigrant, or minority students (e.g., Hansen & Højmoose, 2019; Lund et al., 2024; Melin et al., 2022). Bullying and emotional well-being are also frequently involved (Havik et al., 2015b; Klan et al., 2024). These perspectives shift the focus toward school practices and call for a more critical approach to pedagogy and classroom dynamics. Recent studies further suggest that SAPs may reflect a form of quiet resistance to school structures, raising questions about the goal of reintegrating students into the same environments that contributed to their disengagement (Knage, 2023; Walther-Hansen et al., 2024; Walther-Hansen, 2025).

Labeling absences as SAPs reflects an inherent belief that students can re-engage with alternative school structures, avoiding reliance on a single narrative about a student. From this perspective, relatively small structural adjustments hold the potential to significantly improve school attendance, aligning with Van Manen's (2016, p.75) notion of the "tact of teaching," which emphasizes care as a fundamental element of pedagogical practice. Care, as Van Manen (2016) argues, can manifest in two dominant perspectives regarding school absences: 1) concern that students are developing well-being issues, leading to individualized clinical responses, or 2) concern that classroom practices are excluding students from participation. Rather than choosing between these perspectives, we advocate for a more nuanced approach that questions the starting point of analysis to better understand the goals of intervention and prevention.

From a situated perspective, SAPs can be viewed as a triangulation of subjective, objective, and intersubjective factors, where no single perspective should dominate at the expense of others (Allesøe, 2024). Although qualitative studies on SAPs that incorporate student perspectives remain relatively rare, some do engage with student narratives (Wilkins, 2008; Baker & Bishop, 2015; Knage, 2021, 2023; Lund, 2021; Wright, 2023; Walther-Hansen, 2023; Frydenlund, 2022, 2023; Enderle et al., 2024). These studies consistently point to the school and classroom environment as the primary factors contributing to student absences, framing the prevention and management of SAPs primarily as pedagogical and didactic challenges.

A key issue in addressing SAPs, as discussed by Brochmann and Madsen (2022) in *Skolevegringsmysteriet* (The Mystery of School Refusal), is the tension between viewing SAPs as an individual or community-based phenomenon. They argue that the issue is complex and often not fully explainable, noting how some students respond negatively to current educational structures.

In this article, we posit that a learning environment is shaped by the selection of didactic structures (Lijnse, 2007) and pedagogical approaches within the classroom community, supported by scholars as Szulevicz and Arnfred (2022, 2023) and Tange (2023). Consequently, we use the term structures to discuss the pedagogical and didactic decisions and adaptations linked to ruptures in educational practices, exemplified in this case by the COVID-19 pandemic. We argue that these ruptures may catalyze advancements in the study of SAPs.

The COVID-19 pandemic: An example of a disrupting force challenging ruling educational structures

During the pandemic and the gradual reopening of schools, students engaged in alternative educational structures compared to pre-pandemic routines. These shifts – some of which were experimental – provided valuable insights into didactics and pedagogy, particularly in relation to SAPs. For students already struggling with SAPs, the lockdowns and resulting changes exacerbated attendance issues (McDonald et al., 2023). However, we argue that the pandemic also highlighted educational alternatives worth exploring for the early prevention of SAPs.

Although the educational consequences of the pandemic should not be overinterpreted, the lockdowns and the gradual reopening of schools were nevertheless significant from the perspective of prolonged school absence. The COVID-19 pandemic, despite being a global crisis, introduced a sudden disruption to educational practices and revealed the potential for alternative school structures. Both students and school professionals encountered radically different educational environments, which exposed pre-existing exclusion processes and unveiled new patterns of school exclusion (Daniels et al., 2020; Bond et al., 2024). Given the rarity of such large-scale disruptions, we argue that the pandemic offered a valuable case for exploration.

During the phased reopening of schools, participation dynamics shifted, with smaller student groups and fewer teacher transitions throughout the day (Szulevicz, 2021). Allen et al. (2022) argue that forced pauses - such as those caused by crises - present opportunities for restructuring educational practices, revealing both barriers and facilitators to improved schooling. While many challenges from pandemic-era restructuring have been studied, the factors facilitating improved attendance in the post-COVID context remain largely underexplored. In a sense, the entire world experienced school absenteeism during the pandemic, providing a collective experience of being unable to attend school, although the reasons behind this absenteeism were clearly different from typical SAPs. Despite the differing circumstances, school attendance patterns related to educational structures in the empirical material merit further investigation to better understand how to prevent school absences within learning environments and in a pedagogical framework.

Peters et al. (2022) noted that COVID-19 acted as a much-needed disruption to university pedagogy, creating an opportunity to reassess educational norms. This article builds on the idea that the pandemic prompted a broader re-evaluation of school practices (Szulevicz, 2023). While the structural changes were temporary, we assert that they revealed how altered school structures could foster new patterns of belonging and participation for some students, with both positive and negative implications. Therefore, this article is not about the pandemic itself, but rather the rupture it caused in school practices and how these disruptions shaped patterns of inclusion and exclusion – critical factors for understanding the relationship between SAPs and didactic structures.

We posit that SAPs are not inherent to the individual student, but rather emerge as triangulated phenomena shaped by sociocultural conditions that exclude some students while including others within existing educational structures. These situated structures relate both to students' unequal opportunities for participation and to the professional conditions under which teachers exercise pedagogical judgment (Mardahl-Hansen & Højholt, 2025).

Methodology

The empirical material for this article consists of four semi-structured qualitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2009) conducted in the spring of 2022. These interviews were conducted with school professionals (N=6) - (teachers (N=4) and school leaders (N=2)) - at two public schools in a larger city in Denmark. The interviews are part of a bigger set of empirical material, which also includes participating observations (Szulevicz, 2020) and student interviews on barriers and facilitators for school attendance (N=39). School A is a small rural institution with classes up to sixth grade and approximately 80 students, while School B is a larger urban school with classes up to ninth grade and around 700 students.

This study does not claim to provide universally applicable principles but instead seeks to generate educational insights through an inductive and exploratory analytical process based on exemplary cases (Kvale & Brinkmann, 2009). The analysis is used to nuance the research field on SAPs, and to explore the role of educational structures in preventing school exclusion processes.

The thematic analysis is rooted in hermeneutic phenomenology (Van Manen, 2007a, 2007b, 2014, 2016, 2022) and aims to describe the phenomenon of SAPs as openly as possible before identifying specific thematic aspects. In this context, we align with Van Manen's (2014, pp. 87-88) view of themes as the "experience of focus," involving a process of "making sense, simplifying complex lived experiences, and shaping what is otherwise formless." The analysis follows hermeneutic principles of interpretation, involving a continuous movement between parts and the whole, acknowledging pre-understandings, and seeking deeper insights into the research theme (Gadamer, 2007). In conjunction with Van Manen's (2014) thematic analysis, this interpretive approach allows for an open, attentive engagement with the interview material.

Phenomenological themes, as Van Manen (2014, p. 90) explains, "are not objects or generalizations... Themes are the stars that make up the universes of meaning we live through. By the light of these themes, we can navigate and explore such universes." While we recognize that themes may not fully capture the richness of a phenomenon (Van Manen, 2014, p. 92), we nonetheless agree that "any lived-experience description is an appropriate source for uncovering thematic aspects of the phenomenon it describes" (Van Manen, 2014, p. 92).

Given that the article primarily aims to reflect on structural dynamics in learning environments, the analysis focuses on interviews with school professionals. Teachers and pedagogues play a vital role in shaping pedagogy and didactics within the classroom community, while school leaders have the authority to implement structural changes. Thus, the perspectives shared in these interviews are crucial for understanding SAPs prevention. The semi-structured interview guide allowed for flexibility, with questions evolving to explore didactic issues related to SAPs. In the interviews, school staff were asked about their key lessons and pedagogical reflections following the return to normalized school structures after the pandemic, with a particular focus on facilitators for school attendance.

Ethical considerations

All informants have been pseudonymized and provided written consent to participate in the project. All interviews with school professionals were validated with the participants by showing them the interview transcriptions, allowing them to rephrase or delete content. The validations were conducted to ensure that the informants acknowledged the empirical material and to fulfill the ethical demands of qualitative research. The first author translated all empirical material from Danish to English.

In exploring first-person perspectives on lived experiences with pedagogical issues, ethical dilemmas arise at multiple levels of the process. These dilemmas exist both within the practice field itself and are inherent to the concept of SAPs as an ontological part of a socially sensitive phenomenon (Sieber & Stanley, 1988). Socially sensitive areas often carry direct societal interest, which is particularly important when investigating SAPs. This requires ethical competencies on the part of the researcher (Kvale & Brinkmann, 2009), enabling navigation through 'fields of uncertainty' while continuously refining the project through an open, questioning, and reflective ethical practice.

Research findings in the field of SAPs have the potential to bring about both positive and harmful changes in practice. Therefore, presenting the empirical material as transparently and comprehensively as possible is essential. Communicating this ethical transparency can be challenging within the constraints of an article format. However, we emphasize that the research process adhered to the principles outlined in The Danish Code of Conduct for Research Integrity², including its core principles of honesty, transparency, and accountability.

[2] <https://ufm.dk/en/publications/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>, visited 11th June 2025

Additionally, we align with the ethical guidelines for empirical exploration of practice, as articulated by Banyard and Flanagan (2013, p. 35): "The purpose of conducting any research is to establish knowledge that may be used to improve the society in which we live or to understand ourselves and our behavior better." Accordingly, we emphasize the importance of viewing our analytical discussions and conclusions as pedagogical reflections that open possibilities for future educational changes. Although these reflections remain as budding experiments in this article, they warrant further investigation and critical discussion.

Empirical findings

In analyzing the empirical material, we adopted Max Van Manen's concept of *lived existential* – spatiality, corporality, temporality, and relationality (Van Manen, 2014) – as our framework. These existentials encompass lived experiences which, in a pedagogical context, are connected to the notions of gestures, atmospheres, non-verbal communication, speech, and the look in the eyes (Van Manen, 2007a).

Our findings reveal that the gradual reopening of schools during the COVID-19 pandemic led to new participation dynamics shaped by these existential dimensions. These dynamics touched upon phenomenological themes such as atmospheres, feelings, senses, and existential experiences. School professionals reported the following observations:

- A more relaxed approach to teaching, enabling adjustments to daily learning activities based on students' specific needs
- Greater emphasis on fostering student interaction and coherence within the classroom community
- Observations that students had more energy to engage in play and be children
- Increased flexibility, contributing to more positive atmospheres within learning environments
- Teaching in smaller groups was experienced as more flexible, present, and attentive

In the following section, we explore these themes in greater depth, focusing on their potential for preventing SAPs. We analyze teachers' experiences with altered educational structures during the pandemic to extract lessons regarding didactics and pedagogy and their relationship to school attendance.

The ways in which school professionals experience and respond to spatiality, temporality, corporality, and relationality within the learning environment significantly influence inclusion and exclusion processes within the classroom community. The hypothesis presented in this article is that structural changes related to one or more of the existential dimensions can alter group dynamics and subjective experiences, thereby impacting participation possibilities. In other words, we hypothesize that educational structures play a critical role in preventing and intervening SAPs.

Alternative educational structures during the pandemic

The pandemic forced educators and school leaders to restructure the school day to comply with COVID-19 restrictions. This analysis focuses on the experienced positive effects of these altered school structures and highlights how such changes created new patterns of student participation - particularly for those who had previously struggled with a sense of belonging. As one school leader explained:

Many children thrived in this structure [the gradual reopening of schools during the pandemic], with more calmness, cleanliness, and regularity. The increased adult presence among the students significantly reduced conflicts. Of the 900 students, those who typically exhibited problematic behaviors or required parental interventions were almost entirely absent from these issues. It was pretty remarkable and thought-provoking.

Naturally, there were also significant negative effects. Many students were challenged by the pandemic, and in some cases SAPs even escalated. However, interviews reveal that fewer changes in classroom routines, increased co-teaching resources, and enhanced collegial collaboration were key characteristics of the altered school structures. These changes facilitated greater student participation for some, supported by lowered curricular demands and increased adult engagement. A teacher from School A added: "I believe the children had more energy to be themselves during Corona because they didn't have to adjust to the adults and rigid structures constantly." In focusing on the structural facilitators for school attendance during the pandemic, we emphasize the analytical nature of this approach, to avoid romanticizing a worldwide crisis. While school professionals reported increased well-being and improved access to education during lockdowns, these outcomes can also be interpreted as paradoxical effects – where what appears as a positive development simultaneously reveals underlying exclusion processes embedded in everyday school life. In this sense, the very conditions that enabled some students to thrive better during the gradual re-opening may underscore the ambivalence of institutional inclusion, pointing to a school culture from which disengagement became a form of relief rather than resistance.

Nevertheless, we reflect on these empirical findings to develop pedagogical understandings of SAPs, which is why we highlight the reported positive effects. A school leader from the same school, overseeing two institutions, reflected on how these altered structures also provided insights into school attendance:

One benefit was that professional expectations were lowered—the range of subjects narrowed. The focus shifted entirely to ensuring the students were present, learning in smaller groups, with a consistent, structured schedule throughout the day.

We argue that three empirical categories emerged on the altered educational structures during the pandemic:

1. Deceleration
2. Flexibility
3. A strengthened focus on classroom communities.

These categories will be elaborated in the following sections and relate to both students' individual experiences of a more resonant school day (Rosa, 2019; Rosa & Endres, 2017) and to new possibilities for school professionals to remain present and attentive toward the group of students in their care. We find this closely aligned with Van Manen's (2022) notion of *pedagogical tact*.

Deceleration – empirical finding #1

The interviewed teachers valued the additional time available for fostering student interaction and collegial cooperation, which, in turn, enhanced their ability to provide more tailored teaching. The interviews suggest that teachers experienced increased freedom during the pandemic, allowing deeper connections with students. A teacher from School B emphasized: "It was easier to give the children what they needed on any given day." She elaborated on how this flexibility enabled her to adjust plans based on the students' needs: "If German didn't feel right that day, I could push it to tomorrow and focus on something else, giving me a chance to go deeper into the material – it was amazing."

Another teacher from School A reflected on how frequent teacher turnovers during the day typically affect student attendance and engagement:

Children expend much energy adapting to different teachers, even though we aim for consistency. My expectations may differ from those of my colleagues, and what is acceptable in one class may not be in another.

Experiences of time and pace within social contexts affect how students perceive the possibilities for stability, peace, and tranquility during a school day. At schools that succeeded in creating a safe space for transformation during the pandemic, students and teachers may have experienced better circumstances for developing moments of resonance (Rosa, 2019).

Flexibility – empirical finding #2

The school leader from School B highlighted the unexpected benefits of remote teaching, which led the school to experiment with more adaptable structures, particularly for students with special attendance needs:

We have a student dealing with severe anxiety, and we are testing remote learning for her. Initially, her anxiety was too overwhelming even to allow her to participate virtually, as she was too conscious of the other students knowing she was there. So, we tried having the teacher record lessons, and she could watch them immediately after. This method allowed her to receive instruction while maintaining a connection with her teacher, eventually allowing her to return to the classroom.

Structural flexibility was mentioned across several arenas within pedagogical practices, including fewer transitions throughout the school day, lowered curricular demands, increased opportunities for improvisation in the pedagogical moment, and a greater sense of professional freedom. The call for more flexible educational structures is echoed in an interview with a teacher at school B:

I think the public school system is too rigid; we're far too bound by rules, and there is a lack of flexibility in how we run the best school. I'd like us to have a much more open school where a rigid schedule of subjects doesn't dictate classes, but instead are much more flexible (...) I think there's a lack of creativity.

It is noteworthy how this teacher linked flexibility to creativity, suggesting that having time to create more adaptable and imaginative schedules enabled more individualized pedagogical solutions. The example of remote teaching during the pandemic illustrates how educational structures can affect SAPs. However, the flexibility and creativity inherent in critically reflecting on prevailing didactics require professional judgment in each case. Moreover, the ability to apply such judgment depends on both didactic and political structural conditions.

Assuming that schools aim to maintain a post-pandemic 'new normal', sustaining structural changes has proven challenging due to the involvement of multiple stakeholders and the political dynamics shaping curricular decisions. Furthermore, the changes implemented during the pandemic were not necessarily optimal, and one might question whether an overly optimistic narratives obscure the frustrations and difficulties experienced. Nevertheless, teachers reported that many reverted to previous practices once schools returned to normal operations. Some informants expressed frustration at the difficulty of maintaining the flexibility and professional autonomy they had experienced during the pandemic, although others welcomed the return to familiar structures.

A teacher from School B recounted a situation where she felt constrained by institutional expectations, despite her professional judgment suggesting otherwise: "I wish I had just said, 'let's go outside instead,' when I saw the students weren't up for a lesson. They would have benefited from the fresh air and conversation, but I pushed the lesson through instead." This anecdote highlights the paradox teachers face between meeting institutional expectations and responding to students' immediate needs. The pandemic illuminated the potential for teachers to exercise greater professional judgment when working within more flexible structures and with fewer curricular constraints. However, as regular schedules resumed, many of these opportunities disappeared. One teacher reflected on the difficulties of sustaining these innovations:

We talked a lot about how we should keep some flexibility – like forgetting the books now and then and doing something different. Still, those ideas faded when next year's schedule was made and everything returned to the usual rush.

The pandemic emphasized the importance of empowering teachers to act on their professional judgment in response to students' needs. However, sustaining this level of flexibility in regular school settings remains a challenge. A stronger focus on flexibility and pedagogical tact would likely require that school professionals are given the opportunity to rely and act more on their professional judgement – what Van Manen (2016, pp. 184, 190) describes as "to know what to do when they do not know what to do".

Van Manen further defines the classroom atmosphere as "composed of modulating waves of attention and distraction, washing over the complex life and dynamics of interiorities and exteriorities within which teaching and learning occur" (2016, p. 25).

Pedagogical tact should not be understood solely as the individual responsibility of the teacher within the confines of the classroom; rather, it is also a structural and societal concern shaped by the conditions under which schools operate – such as political mandates and the time allocated for professional development. These contextual factors render the transformation of didactic and pedagogical practices both complex and, at times, paradoxical.

Coherence within classroom communities – empirical finding #3

The pandemic disrupted classroom communities, prompting teachers to rethink how to maintain a sense of belonging despite social distancing and remote learning. As this article focuses on facilitators for school attendance, we have examined statements from the empirical material that highlight positive impacts. We acknowledge that negative and adverse experiences may compromise the analysis. Nevertheless, the purpose of this article is to explore an under-researched argument: that the pandemic revealed structural issues indicating the need for a change in the school day, particularly for students who struggle with school belonging.

A teacher from School B elaborated on why she found the educational structures during the pandemic conducive to better teaching and expressed concern about the increasing focus on individual learning outcomes at the expense of the classroom community:

Social aspects have always been a priority for me. Students who do not thrive socially or feel part of the classroom community cannot learn effectively. There is more focus now on communal activities, but the external pressures for better academic outcomes often overshadow this. We should focus on both simultaneously.

For this teacher, the pandemic underscored the tension between individual academic performance and fostering a communal classroom environment. She noted the increased effort to maintain the community during lockdowns, recognizing that many students would feel isolated without a specific focus on well-being. She described her strategy of ensuring that no student worked alone during remote learning, organizing small group activities in breakout rooms and emphasizing the social aspects of schooling. In another dialogue in the interview, she elaborated on her approach to teaching:

I can accept kids lying on the floor, sitting on the windowsill, or not staying in their seats during group instructions. Honestly, I couldn't care less if they're even hanging from the curtains as long as they're engaged in learning. I don't care where they are because that's not what matters to me. My job isn't to teach them to sit nicely on a chair or anything like that.

Another critical issue that emerged during the pandemic was the challenge of meeting individual students' needs in larger classrooms. A teacher from School A reflected on how working with smaller groups allowed for more personalized attention:

As part of special needs support, when only three students attended, we could provide them with close academic assistance. It was almost a luxury. The smaller groups allowed for lowered academic demands and more time for outdoor activities, which the students appreciated.

Experiencing the benefits of teaching in smaller groups reinforced his belief in the value of working with fewer students during a school day.

An overall finding in the interviews suggests that the ruptured educational structures demanded school professionals to be more attentive to students' well-being within the classroom communities.

This shift prompted reflection on how a stronger focus on the classroom community could foster a more positive atmosphere in the learning environment. The empirical material reveals that teachers associated a slower-paced school day, attention to classroom dynamics, smaller group instruction, time for teachers' critical reflection, and reliance on professional judgment with improved school attendance.

Paradoxically, our findings illustrate how the social restrictions ultimately revealed something fundamental about the significance of community. The pandemic, while disruptive, exposed the essential role of classroom coherence in supporting student engagement and attendance.

Bridging the Gap Between Individual and Community Perspectives

Deceleration, flexibility, and coherence are situated factors within the tension field of subjectivity, intersubjectivity, and objectivity. Structural changes will inevitably include some students while excluding others. While these parameters cannot resolve all exclusion processes, we argue that focusing on them may create new participation opportunities for a broader range of students.

As noted in the introduction, a binary understanding of SAPs – framing them as either individual or community-based phenomena—continues to dominate both research and practice. However, the empirical material suggests that certain didactic approaches, or even rethinking school as an institution, may soften this binary. The following quote is part of a response from a school leader when asked how schools might prevent SAPs in the future:

What if we created a school where some students didn't have to start until nine? It's just a small adjustment. Or where the schedule looked different, or there was no fixed schedule at all. We currently employ many people, including DSA staff, co-teachers, counselors, etc. Essentially, we could experiment with alternative approaches – and I believe this is worth exploring, considering there is something about the communities we've built and the way we run schools that makes some students feel, 'I don't want to be there.' In response, we try to encourage, coax, stabilize, scaffold, and adapt them to fit into a structure they initially sought to escape. To me, that approach lacks integrity.

This reflection points to the potential for creating educational structures that are more responsive to the needs of individual students while simultaneously supporting classroom communities. In the same interview, the school leader elaborated on his critique of normative structures:

Back when I was in school, we had a set school schedule. And when my dad went to school, they had a school schedule. And when my grandparents went to school, they probably had one, too (...) We need to look at the data we have, the artistic intuition, you know, the judgment to determine what will work, and then figure out what actions and practices will make that happen and which structures will support it. It's the reverse of the municipal logic (...) There's one way to go to school – you have German here, math there, from ten till noon, then recess, and so on. That's fine for the 600 kids who benefit from it, but we also have 100 who clearly don't.

No matter how much we coach, meet with parents, hold network meetings, reduce school hours, and so on, if the main issue is that the structure doesn't work for them, it's our responsibility to figure out what these middle forms could look like (...) I believe many kids who don't feel like they fit in with their classmates struggle because the structures shape communities that, by design, aren't accommodating (...) Right now, we have a group of twelve kids who've been close to school refusal or have had excessive absences; they're starting to come back, but they're coming back to what they initially wanted to escape.

The quote touches on several educational debates, but most notably it underscores the need for a critical examination of how schools might be reinvented. Both the quote and our analysis suggest that the educational structures themselves may offer a pathway for addressing SAPs – not by forcing students to adapt to rigid systems, but by reimagining those systems to better accommodate diverse needs and foster inclusive communities.

Discussion

The slower-paced school day, attention to classroom dynamics, smaller group instruction, and time for teachers' critical reflection, documented in our empirical findings as positive factors during the pandemic, facilitated what could be described as more resonant learning environments (Rosa & Endres, 2017). These environments were characterized by a decelerated, flexibility, room for improvisation and creativity, a stronger focus on well-being within the classroom community, and increased sensitivity to both individual and group needs. However, focusing solely on positive outcomes might obscure the fact that a more sensitive approach to these dynamics can also introduce new challenges within classroom communities. Nevertheless, we find it relevant to consider whether shifts in perspectives on structural conditions could foster a stronger sense of school belonging for some students.

According to Rosa (2014, 2017, 2019), the counterbalance to acceleration – which leads to alienation – is the creation of resonance. Rosa (Rosa & Endres, 2017, p.9) describe resonance in education as "relations between individuals and their relations to the world", linking it to the triangulation between subjective, intersubjective, and objective factors within a learning environment. Alienation occurs when people no longer experience the world as meaningful and cohesive but rather as fragmented and fleeting, leading to a sense of lost control and disconnection (Rosa, 2014). Similarly, Rahel Jaeggi (Jaeggi et al., 2014) argues that alienation occurs when individuals feel disconnected or unable to identify with their activities, relationships, and social structures. Importantly, Jaeggi argues that alienation contains a transformative potential – if one's relationship to the environment is reconfigured.

We argue that the conditions and frameworks within educational structures during the gradual reopening of schools created a stronger foundation for resonant learning environments. These were exemplified by increased opportunities for deceleration, flexibility, and coherence within classroom communities. As one teacher noted, students had more energy to be themselves and thus “approach learning situations that crackle,” as Rosa (Rosa & Endres, 2017, p. 8) describes.

Rosa further explains optimal learning environments as: "...being open to encountering something new or different, something that can touch, captivate, or move you, and allowing yourself to be changed by it. This also involves a certain vulnerability. Therefore, the school can and should create a safe space for this transformation." (Rosa & Endres, 2017, p. 29).

While our intention is not to romanticize the pandemic period, we argue that the altered structures served as a reminder that alternative ways of organizing learning environments may contain certain pedagogical qualities that tend to be underprioritized in current educational practices.

The empirical categories in the interviews revolve around the tension between individual needs and community interests. In addressing this binary, we follow Mørck et al. (2023) in defining collective transformative agency as participation created within social practices. Similarly, Mardahl-Hansen & Højholt (2025), emphasize the crucial role of teachers in creating conditions for transformative agency and participation. The classroom community is understood as a socio-material learning environment where participation opportunities are developed. Meaning and agency are inherent human capacities that enable students to contribute to transformative actions within the classroom (Stetsenko, 2016). Embedded in socio-material practices, the community simultaneously constitutes and is constituted by students' participation.

Social practices shape the opportunities and positions individuals perceive as available to them, and "who belongs and who does not" is often reproduced within these same practices, despite efforts to counteract exclusion (Mørck et al., 2023, p. 20). This insight highlights a potential limitation in normative approaches to SAPs. From the perspective of *collective transformative agency*, preventing and intervening in SAPs requires school professionals to foster conditions that enable students to act as co-creators of collective social practices. From a situated perspective (Lave & Wenger, 2012), group dynamics within learning environments shape both the community and the individual student's experience of belonging, agency, and potential for transitioning from legitimate peripheral participation to more active engagement.

Within a hermeneutic-phenomenological framework, our discussion of collective transformative agency and resonance may be expressed through Van Manen's (2016) words:

At the end of the day, what matters to pedagogically sensitive teachers is that they provided students with academically significant and psychologically relevant learning experiences, that there was a good atmosphere in their classes, that students felt safe and successful in their learning, that personal difficulties could be worked out, and that the day was satisfying, meaningful, or good for them and their students (p. 89).

Van Manen emphasizes the importance of pedagogical tact, classroom atmosphere, agency, and belonging. He argues that the tension between dependence and independence in education is a false dichotomy from binary thinking. He advocates for a balance rooted in concepts like pedagogical atmosphere, contact, and reflectivity (Van Manen, 2022).

Building on these ideas, we argue there is an analytical connection between *deceleration*, *flexibility*, and *coherence* and the concept of *pedagogical tact* and *collective transformative agency* within learning environments – an approach that could advance research on SAPs. We acknowledge that the structural changes proposed require sustainable societal shifts in education. This issue can be presented through the relationship between *I-framing* (individual understandings and solutions) and *S-framing* (systemic understandings and solutions) in the development of societal problems (Chater & Lowenstein, 2023; Andreas & Jabakhanji, 2023). This relationship illustrates the contingent link between social structures at individual and societal levels, showing how change depends on the perspective from which action is taken.

In hermeneutic-phenomenological research, this can also be described as the relationship between figure and ground. Knowledge development and approaches regarding SAPs are thus not a question of choosing between systemic or individual solutions but rather understanding their dialectical relationship. The structural ruptures during the pandemic serve as an exemplary example of how this dialectic process is interdependent. In the following section, we focus on the dynamics within the classroom community to further elaborate on the role of school professionals in preventing SAPs.

Pedagogical tact in preventing SAPs within resonant learning environments

The empirical categories and subsequent discussion revealed that the pandemic highlighted how changes in educational structures can reshape ‘the grammar of participation’ in education. This insight led us to question whether broader structural changes might reduce SAPs - or at least reconfigure the framework for participation. By posing the question of what if schools were different from today? we hypothesize that preventing SAPs requires structural, didactic and pedagogical transformation.

Exploring pedagogical tact within resonant learning environments offers a way to move beyond the binary approach of focusing solely on individual students or the entire classroom community. The theoretical concepts presented support our argument that preventing SAPs is not merely about increasing attendance but about rethinking how educational systems are structured to support meaningful participation for as many students as possible.

To foster collective transformative agency, school professionals must remain continuously reflective of the didactic and pedagogical landscape while actively engaging with the specific school culture. We argue that this approach requires educational deceleration, structural flexibility, and sound pedagogical judgment – qualities that became more visible during the COVID-19 pandemic. Given current governance structures, we question whether school professionals are sufficiently authorized to enact these pedagogical values.

Enforcing rigid structures, rather than adapting pedagogical strategies to the needs of students and the context, overlooks the situated nature of SAPs as a dynamic phenomenon. A strict adherence to ‘one-size-fits-all’ models risks prioritizing conformity over agency, relationships, and coherence.

The pandemic underscored that school structures should not be assumed to be fixed. The strongest argument for increased structural flexibility lies in the hermeneutic-phenomenological analysis of our empirical data. This analysis highlighted a decelerated school day enabled more professional reflection and a stronger emphasis on pedagogical judgment – factors that some teachers found deeply fulfilling. These elements, tied to the existential dimensions of time, space, relationships, and embodiment, shape our hypothesis that structural attentiveness is essential in addressing SAPs.

We argue that shifting didactics toward a more situated and relational understanding empowers school professionals to better address SAPs. Education must be understood as contingent upon the pedagogical moment, and the role of educators in navigating these moments is vital. Flexibility in structuring the classroom community – particularly in terms of group size – also significantly impacts school attendance. This calls for moving beyond a rigid dichotomy toward a more organic understanding of the relationship between the individual and the collective needs.

New paradoxes emerge when examining *collective transformative agency* and *pedagogical tact* as didactic categories relevant to SAPs. First, school professionals must understand each student's unique lifeworld while recognizing the student are embedded in communities that shapes emotions, behavior, and cognition. Second, they are expected to create the right didactic conditions for *resonant learning environments*, which requires both professional expertise and careful planning. This also demands an open, curious, reflective, and self-critical stance that allows for in-the-moment improvisation - relying on pedagogical tact to determine the best course of action.

This dynamic interplay between structure and flexibility may be the essence of resonant learning environments, where intentionality and movement are integral to reflective practice. We argue that maintaining awareness of the connection between *resonance* and *alienation* is essential for preventing SAPs in the classroom. *Collective transformative agency* as a didactic category can support this professional awareness and help mitigate SAPs through pedagogical tact.

However, this claim potentially places a significant responsibility on teachers - a balance that must be further investigated methodologically and addressed politically, to avoid placing an unsustainable burden on school professionals.

Conclusion

A key insight from our analysis is that the choice of didactic and pedagogical approaches can play a significant role in preventing school attendance problems (SAPs). This is particularly relevant given the normative nature of educational systems, where the traditional model – students following a fixed schedule, seated in rows facing a blackboard – remains dominant. A more flexible approach requires school professionals to engage in critical reflection and collegial dialogue to identify when and where alternative educational structures might be beneficial. Sensitivity and adaptability are crucial when addressing SAPs.

This article has examined how the disruption of everyday school life caused by the COVID-19 pandemic sparked a necessary discussion about current educational structures and their impact on SAPs. Our aim is not to glorify the pandemic or suggest that ongoing disruptions are desirable. Rather, the pandemic created an opportunity to explore the pedagogical and didactic consequences of structural change. It also opened space for a more pedagogically oriented understanding of SAPs, which has traditionally been dominated by individualized and clinical approaches.

Our empirical findings indicate that educational structures significantly influence participation factors related to processes of *resonance* and *alienation*. Increased professional and societal awareness of these structures may help prevent SAPs. We argue that the focus should not be on choosing one specific structure, but on fostering sensitivity and flexibility to create alternative structures that enhance participation for a broader range of students. SAPs prevention should be balanced between community-based and individualized approaches. Each case of SAPs requires a tailored response grounded in curiosity and understanding of the student's situated context.

We emphasize the importance of continually questioning dominant educational structures. Structural choices and participation opportunities are situated, context-dependent, and interactional phenomena. A one-size-fits-all approach is insufficient. What fosters belonging and resonance for some students may alienate others, underscoring the need for *pedagogical tact* and attentiveness to individual cases.

We also explore the concept of *collective transformative agency* as a didactic category emerging from the empirical tension between individual and community approaches. Drawing on Van Manen's work, we suggest that this category requires knowing how to act in uncertain situations, demanding sensitivity to the classroom atmosphere and a tactful understanding of each student's lived experience within the classroom community.

In addressing and preventing SAPs, it is essential to investigate multiple explanations and interventions while continuously reflecting on the didactic approaches used within the learning environment. Time, professional dialogue, pedagogical awareness, and openness to doubt and curiosity may pave the way for a more inclusive school that accommodates a wider range of students. We argue that adopting *pedagogical tact* as a guiding principle in the pursuit of *resonant learning environments* offers a promising approach to preventing SAPs in the future.

References

- Allen, K., Waters, L., Arslan, G., & Prentice, M. (2022). Strength-based parenting and stress-related growth in adolescents: Exploring the role of positive reappraisal, school belonging, and emotional processing during the pandemic. *Journal of Adolescence* (London, England.); *J Adolesc*, 94(2), 176-190. doi:10.1002/jad.12016
- Allesøe, B. (2024). Situeret psykologi som triangulering. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 52(1)

- Allison**, M. A., Attisha, E., Lerner, M., De Pinto, C., Cheryl Duncan, Attisha, C. E. E., Beers, N. S., Gibson, E. J., Gorski, P., Kjolhede, C., O'Leary, S. C., Schumacher, H., & Weiss-Harrison, A. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics* (Evanston), doi: 143(2), 1. 10.1542/peds.2018-3648
- Andersen**, M.J., Berthelsen, L., Fisker, T.B., Hansen, M.F., Hansen, H.R., Havik, T., Højmoose, G.L., Hørlyck, R.B., Johnsen, D.B., Lenchler.Hübertz, L., Lomholt, J.J., Niclasen, J., Paarup, N., Rønne, G.R., Stokholm, M., Sørensen, S. & Thastum, M. (2019). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo
- Andreas**, M., & Jabakhanji, S. B. (2023). The I-frame vs. S-frame: How neoliberalism has led behavioral sciences astray. *Frontiers in Psychology*, 14, 1247703. doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247703
- Baker**, M., & Bishop, F. L. (2015). Out of school: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, (4), pp. 354–368. doi:10.1080/02667363.2015.1065473
- Banyard**, P., & Flanagan, C. (2013). *Ethical Issues in Psychology*. Routledge. doi: 10.4324/9780203180983
- Biswas**, H., & Sahoo, M. K. (2023). A study on psychiatric conditions in children with school refusal- A clinic-based study. *Journal of family medicine and primary care*, 12(1), 160–164. doi: 10.4103/jfmpe.jfmpe_1200_22
- Bond**, C., Kelly, C., Atkinson, C. & Gulliford, A. (2024). School non-attendance. *Educational & Child Psychology*, 41(1), doi: 10.53841/bpsecp.2024.41.1.5
- Brochmann** G., & Madsen O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet*. Cappelen Damm
- Carboni**, M. (2020). Corona-skolen var ret fantastisk. *Skolebørn*. <https://skoleborn.dk/corona-skolen-varret-fantastisk/>
- Chater**, N. & Loewenstein, G. (2023). The i-frame and the s-frame: How focusing on individual-level solutions has led behavioral public policy astray. *Behavioral and Brain Sciences*. doi: <https://doi.org/10.1017&am>
- Daniels**, H., Thompson, I. & Porter, J. (2020). School exclusion risks after COVID-19. Retrieved from: https://Daniels-et-al.-2020_School-Exclusion-Risks-after-COVID-19.pdf (accessed October 24, 2024)
- Enderle**, C., Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å, Isaksson, J., Fredriksson, U., & Ricking, H. (2024). Secondary school students' perspectives on supports for overcoming school attendance problems: a qualitative case study in Germany. *Frontiers in Education* (Lausanne), doi: 910.3389/feduc.2024.1405395
- Finning**, K., Harvey, K., Moore, D., Ford, T., Davies, B. & Waite, P. (2018). practitioners' experiences of school attendance problems and interventions to address them: a qualitative study, *Emotional and Behavioral Difficulties*, 23:2, 213–225. Doi: 10.1080/13632752.2017.1414442
- Finning**, K., Ford, T. & Moore, D.A. (2022). *Mental Health and Attendance at School*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781911623151

Frydenlund, J. H. (2022). How an Empty Chair at School Becomes an Empty Claim: A Discussion of Absence from School and Its Causality. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 658-671. doi: 10.1080/00313831.2021.1897883

Frydenlund, J. H. (2023). " Help them follow the proper path": A qualitative study of the normative context of interventions for absence from school. *International Studies in Sociology of Education*, 1–18. doi: 10.1080/09620214.2023.2185902

Gadamer, H.G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2nd ed.). Academica

Gentle-Genitty, C., Taylor, J., & Renguette, C. (2020). A Change in the Frame: From Absenteeism to Attendance. *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/educ.2019.00161

Gren-Landell, M. (2021). *School Attendance Problems – A Research Update and where to go*. Jerringfonden. Forlaget Stemler

Gren-Landell, M. (2023). *När barn och unga är borta från skolan: Socialt arbete med skolfrånvaro och studieavbrott*. Lund: Studentlitteratur AB

Hansen, M.F. & Højmosé, G.L. (2019). *Skolevægring hos børn og unge med autismspektrumforstyrrelser. Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Frederikshavn: Dafolo

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19(2), 131-153. doi: 10.1080/13632752.2013.816199

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K. (2015a). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal* 18(2), 221-240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015b). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336. doi:10.1080/00313831.2014.904424

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, (1), pp. 8–34. doi: 10.1016/j.cbpra.2018.03.006

Jaeggi, R., Smith, A. E., & Neuhouser, F. (2014). *Alienation*. Columbia University Press. 10.7312/jaeg15198

Jensen, S.K., Szulevicz, T. (2025). Situating Educational Psychology Practice. Exploring the Call for a 'Practice Turn' in Contemporary Danish Educational Psychology Practice. *Integr. psych. behav.* 59, 50. <https://doi.org/10.1007/s12124-025-09915-6>

Kearney, C.A. (2002). Case Study of the Assessment and Treatment of a Youth With Multifunction School Refusal Behavior. *Clinical Case Studies* 1(1), 67–80. doi:10.1177/1534650102001001 006

Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>

- Kearney, C. A.** (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review; Clin Psychol Rev*, 28(3), 451–471. doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.012
- Kearney, C. A., Benoit, L., Gonzálvez, C., & Keppens, G.** (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education* (Lausanne). doi: 10.3389/feduc.2022.1044608
- Keppens, G.** (2023). School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter? *Learning and Instruction*. doi: 10.1016/j.learninstruc.2023.101769
- Klan, A., Whitley, J., Krause, A., McBrearty, N., Rogers, M.A. & Smith, D.** (2024). An exploration of school attendance problems by children receiving mental health services. *Educational & Child Psychology*, 41(1), doi: 10.53841/bpsecp.2024.41.1.73
- Knage, F. S.** (2021). Beyond the school refusal/truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance. *International Studies in Sociology of Education*, 32(4), 1013-1037. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966827>
- Knage, F.S.** (2023). Becoming an Absent Student: Analysing the Complex Entanglements in Persistent School Absence. *Human Arenas*. doi: 10.1007/s42087-023-00329-7
- Knage, F.S. & Kousholt, D.** (2023). Langvarigt bekymrende skolefravær. *Pædagogisk Indblik* 21. Februar 2023 DPU, Aarhus Universitet Nationalt Center for Skoleforskning Aarhus Universitetsforlag
- Kvale, S., & Brinkmann, S.** (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (3rd ed.). Kbh: Hans Reitzel
- Lave, J., & Wenger, E.** (2012). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Lijnse, P.** (2007). Didactical structures as an outcome of research on teaching–learning sequences?, *International Journal of Science Education*, 26:5, 537-554. doi: 10.1080/09500690310001614753
- Lund, G. E. & Winslade, J.** (2018). Responding to interactive troubles - implications for school culture. *Wisdom in Education*, 8(1)
- Lund, G. E.** (2021). *Fra fravær til fællesskab: Hvad kan skolen gøre?* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Lund, G. E., Fisker, T. B., & Hansen, H. R.** (2024). Deltagelses(u)muligheder og skolefravær. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 8(2-3), 7–22. doi: 10.18261/nost.8.2-3.2
- Manen, M. v.** (2007a). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). The Althouse Press.
- Manen, M. v.** (2007b). *The tact of teaching*. Althouse Press.
- Manen, M.v.** (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge. 10.4324/9781315422657
- Manen, M. v.** (2016). *The tone of teaching: the language of pedagogy*. Routledge. 10.4324/9781315416977

Manen, M. v. (2022). *Pædagogisk takt: at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre* (1st ed.). Akademisk Forlag

Mardahl-Hansen, T.L. & Højholt, C. (2025). Teacher Professionalism. Understanding the Exploratory and Collaborative Aspects of Teachers' Professionalism. *Integr.psych.behav.* 59,51. doi: 10.1007/s12124-025-09914-7

Matthiesen, N. C. L. (2019). Producing pathways: The production of change for ethnic minority socially marginalized families. *Annual Review of Critical Psychology*, 16. doi:1311-1329. <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/1311.pdf>

Matthiesen, N., Birk, R., Allesøe, B., Cavada-Hrepich, P., Jensen, S.K. & Szulevicz, T. (2024). Situeret Psykologi. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 52(1)

McDonald, B., Lester, K. J., & Michelson, D. (2023). 'She didn't know how to go back': School attendance problems in the context of the COVID-19 pandemic—A multiple stakeholder qualitative study with parents and professionals. *British Journal of Educational Psychology; Br J Educ Psychol*, 93(1), 386–401. doi:10.1111/bjep.12562

Melin, J., Jansson-Fröjmark, M., & Olsson, N. C. (2022). Clinical practitioners' experiences of psychological treatment for autistic children and adolescents with school attendance problems: a qualitative study. *BMC Psychiatry*, 22(1) doi: 220. 10.1186/s12888-022-03861-y

Mørck, L. L., Schwartz, I., Christensen, T.W. & Nissen, M. (red). (2023). *Fællesskabende praksisser* (1st ed.). Frydenlund Academic

Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Kalantzis, M., Cope, B., Fataar, A., Conroy, J., Misiaszek, G., Biesta, G., Pandric, P., Choo, S., Apple, M., Stone, L., Tierney, R., Tesar, M., Besley, T. & Misiaszek, L. (2022). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19: An EPAT Collective Project. *Educational Philosophy and Theory*, 54(6), 717–760. doi: 10.1080/00131857.2020.1777655

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481> (Original work published 2021)

Qvortrup, A., Lomholt, R., Christensen, V., Lundtofte, T. E., & Nielsen, A. (2023). Playful Learning During the Reopening of Danish Schools After Covid-19 Closures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 725-740. doi: 10.1080/00313831.2022.2042850

Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Fransson, E. & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth* 24(2), 185–198. doi: 10.1080/02673843.2018.1 503085

Manen, M. v. (2022). *Pædagogisk takt: at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre* (1st ed.). Akademisk Forlag

Mardahl-Hansen, T.L. & Højholt, C. (2025). Teacher Professionalism. Understanding the Exploratory and Collaborative Aspects of Teachers' Professionalism. *Integr.psych.behav.* 59,51. doi: 10.1007/s12124-025-09914-7

Matthiesen, N. C. L. (2019). Producing pathways: The production of change for ethnic minority socially marginalized families. *Annual Review of Critical Psychology*, 16. doi:1311-1329. <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/1311.pdf>

Matthiesen, N., Birk, R., Allesøe, B., Cavada-Hrepich, P., Jensen, S.K. & Szulevicz, T. (2024). Situeret Psykologi. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 52(1)

McDonald, B., Lester, K. J., & Michelson, D. (2023). 'She didn't know how to go back': School attendance problems in the context of the COVID-19 pandemic—A multiple stakeholder qualitative study with parents and professionals. *British Journal of Educational Psychology*; Br J Educ Psychol, 93(1), 386–401. doi:10.1111/bjep.12562

Melin, J., Jansson-Fröjmark, M., & Olsson, N. C. (2022). Clinical practitioners' experiences of psychological treatment for autistic children and adolescents with school attendance problems: a qualitative study. *BMC Psychiatry*, 22(1) doi: 220. 10.1186/s12888-022-03861-y

Mørck, L. L., Schwartz, I., Christensen, T.W. & Nissen, M. (red). (2023). *Fællesskabende praksisser* (1st ed.). Frydenlund Academic

Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Kalantzis, M., Cope, B., Fataar, A., Conroy, J., Misiaszek, G., Biesta, G., Pandric, P., Choo, S., Apple, M., Stone, L., Tierney, R., Tesar, M., Besley, T. & Misiaszek, L. (2022). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19: An EPAT Collective Project. *Educational Philosophy and Theory*, 54(6), 717–760. doi: 10.1080/00131857.2020.1777655

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481> (Original work published 2021)

Qvortrup, A., Lomholt, R., Christensen, V., Lundtofte, T. E., & Nielsen, A. (2023). Playful Learning During the Reopening of Danish Schools After Covid-19 Closures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 725-740. doi: 10.1080/00313831.2022.2042850

Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Fransson, E. & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth* 24(2), 185–198. doi: 10.1080/02673843.2018.1 503085

Werner, K., & Woessmann, L. (2023). The legacy of COVID-19 in education. *Economic Policy*, 38(115), 609-668.

Wilkins, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *The High School Journal* 91(3), 12–24. doi.org/10.1353/hsj.2008.0005

Wright, S. (2023). *School is awful, horrible and like a prison. A reflexive thematic analysis of primary school pupils' perceptions of the factors which influence their school attendance.* (Thesis) UK: The University of Nottingham.

Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *J Educ Change* 22, 3–12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

DISKURSIVE POSITIONERINGER I PROFESSIONSHØJSKOLERNES VIDENSPRODUKTION

Verner Larsen , VIA University College

Anders Buch, VIA University College & Jönköping University

Abstract

Med dannelsen af professionshøjskolerne blev der formuleret nye krav om deres vidensproduktion. Professionshøjskolerne skulle selv producere praksisnær og anvendelsesorienteret forskning og udvikling. Viden skulle cirkulere i et kredsløb mellem tre områder: forskning, uddannelse og praksis. Evalueringer og undersøgelser har imidlertid vist, at forsknings- og udviklingsbegrebet ikke er entydigt defineret: Det bliver artikuleret forskelligt i en række vidensdiskurser. Der hersker således uklarhed om karakteren af professionshøjskolerens forskningsindsats. På baggrund af fire forsknings- og udviklingsprojekter, identificerer artiklen forskellige diskursive positioner, der indtages af forskere på professionshøjskolerne. Projekterne er initieret i samspil mellem et professionsbehov, en intern videnskabelig/akademisk interesse og et uddannelsesbehov, og viden produceres på baggrund af forskellige rationaler. Dette giver mulighed for etablering af forskellige relationer mellem forskning, uddannelse og praksis. Projektets diskursive positioner fremanalyses, og afslutningsvis diskuteres, hvordan disse knytter an til og udfordrer dominerende vidensdiskurser på området. Fælles for projekterne er en stærk orientering mod professionspraksis-behov, men svagere fokus på forsknings-uddannelses-relationen.

Nøgleord: Professionshøjskoler; forskning; viden; diskurser; situational analysis

Indledning og baggrund¹

I 2008 blev professionshøjskolerne og erhvervsakademierne etableret på baggrund af en lovgivning, der ændrede rammerne for vidensarbejdet i institutionerne. Lovgivningen formulerede sig eksplicit om samarbejdet med forskningsinstitutioner, idet den foreskrev et samarbejde mellem universiteter og professionshøjskoler, hvor professionshøjskolerne fik en aktiv rolle i forhold til at omsætte universiteternes forskning gennem udviklings- og anvendelsesorienterede tiltag. I 2013/14 blev lovgrundlaget igen ændret og termen 'forskning og udvikling' (FoU) blev introduceret med henvisning til den såkaldte Frascati-manual (2002)². Professionshøjskolerne kom på finans-loven med en særskilt bevilling, og fik dermed det, som man i sektoren har omtalt som 'forskningsret og -pligt' (Jensen & Lund, 2019).

De lovgivningsmæssige forandringer i perioden har betydet, at institutionerne har skullet finde en ny rolle som vidensproducerende institutioner – især i forhold til universiteternes etablerede rolle som vidensproducenter. FoU-begrebet dækker ifølge Frascati-manualen over *grundforskning*, *anvendt forskning* og *udviklingsarbejde*, hvor man fra politisk hold peger på de to sidstnævnte, som professionshøjskolerens særlige indsatsfelt (UFM, 2012). Fra 2013/14 blev FoU-arbejde introduceret

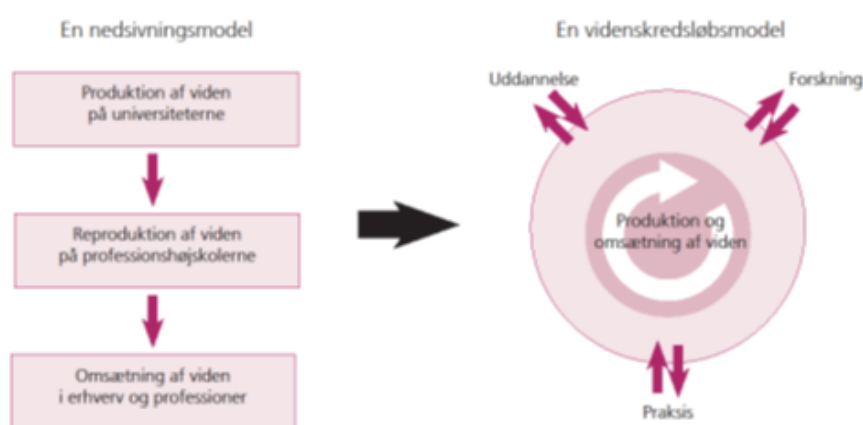
¹Dette introducerende afsnit gengiver passager fra Larsen & Buch 2024

²Frascati-manualen er et politisk dokument, der introducerer en metode til at indsamle statistik om forskning og udvikling. Manualen klassificerer således forskellige aktiviteter på institutionelt niveau med henblik på afgøre om aktiviteterne kan henregnes som grundforskning, anvendelsesorienteret forskning, udviklingsarbejde, med mere. Manualen er udarbejdet og præsenteret af Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD). <https://www.oecd.org/innovation/frascati-manual-2015-9789264239012-en.htm>

som et samlende begreb for professions-højskolernes vidensproduktion.

I forbindelse med disse ændrede rammevilkår blev den såkaldte videnskredsløbsmodel introduceret (se Figur 1). Fra politisk hold ville man nedbryde den hierarkiske opfattelse af viden som noget, der siver ned fra universiteterne og anvendes af professionshøjskolerne til fordel for en mere horisontal opfattelse, hvor professionshøjskolerne – stadig i samarbejde med universiteterne – udvikler viden, men nu i et flow mellem forskning, praksis og uddannelse. Forskningsbegrebet var ikke længere reserveret til universiteterne. Med FoU- begrebet bliver det mere ubestemt, hvad forskning og udvikling kan være. Tidligere forskning viser, at substantivistiske og mere proces-orienterede diskurser om viden optræder side om side (Larsen & Buch, 2024). Dette medfører, at vidensbegrebet bliver mere flydende og derfor et potentielt kampfelt for, hvordan man nærmere skal forstå viden, og hvad der anses for være forskningsaktiviteter.

Figur. 1 Videnskredsløbsmodellen (EVA, 2013, s. 9)



Phasellus vel ex leo. Morbi viverra posuere metus, ac facilisis metus mattis vel. Etiam at nibh id elit euismod imperdiet et sed tortor. Orci varius natoque penatibus et magnis dis parturient montes, nascetur ridiculus mus. Suspendisse sodales, lectus non consetetur fringilla, ante nisl rhoncus elit, eu porttitor quam turpis ut orci. Etiam pellentesque tellus at risus facilisis ultrices. Quisque in mi faucibus, venenatis lectus in, sollicitudin lorem. Morbi dignissim ultricies libero, non condimentum sem aliquet ac.

Rapporter udarbejdet af Danmarks Evaluerings-institut (EVA) har undersøgt, hvordan professionshøjskolerne løser ”videnopgaven” og dermed fortolker FoU-begrebet (EVA, 2013, 2017, 2019). Rapporterne har anlagt videnskredsløbsmodellens idealer som grundlag for analyser af vidensproduktion i sektoren. Rapporterne fokuserer på, hvordan der kan skabes mest mulig omsætning mellem forskning, uddannelse og praksis. Omsætningen skal i sidste ende styrke uddannelsernes såkaldte ”vidensgrundlag”.

I den internationale forskningslitteratur har problematikken om ”vidensopgaven” været diskuteret som en såkaldt ”nexus” problematik (cf. Clark 1994; Kyvik 2007; Laredo 2007; Lepori & Kyvik 2010; Tight 2015 & 2016), og der er observeret forskellige samtidige, men også modsatrettede, tendenser i forhold til, hvordan institutioner ser og forsøger at løse opgaven. Blandt ikke-universitære uddannelsesinstitutioner har der været observeret en akademiseringstendens (såkaldt ”academic drift”), hvor institutioner stræber efter højere status ved at indføre akademiske standarder og videnskabelige praksisser. Dette hænger sammen med fremvæksten af videnssamfundet, hvor både uddannelse og forskning spiller en fremtrædende rolle i samfundsøkonomien. Ikke-universitære institutioner er blevet omdannet til såkaldte ”Universities of Applied Science” for at tilgodese arbejdsmarkedets behov og øge konkurrenceevnen. Dette har omvendt også resulteret i et større fokus på anvendbarheden af forskning og uddannelse i den traditionelle universitetssektor (en såkaldt ”practical drift” eller ”applied drift”) og en stigende besindelse på, at universiteter ikke blot skal producere ny viden og uddanne kvalificeret arbejdskraft, men også mere direkte engagere sig med og forsøge at løse samfundsmæssige problemer (en såkaldt ”third mission drift”). Disse dynamikker ændrer den traditionelle opfattelse af forsknings- og uddannelsesinstitutionernes rolle.

Videnskredsløbsmodellens ideal betoner, at ”produktion og omsætning” af viden sker i en cyklus, hvor alle tre arenaer indgår. Vidensfrembringelse skal ideelt set placere sig i midten af modellen og inddrage alle tre arenaer med lige stor vægt. EVA’s rapporter fra 2013 og 2017 har dog vist, at det er ret forskelligt, hvordan de tre arenaer inddrages. Dette understøttes af andre studier, som viser, at det er vanskeligt for professionshøjskolerne at leve op til idealet om, at viden cirkulerer sømløst mellem de tre arenaer (Buch et.al., 2022). Disse fund kalder på yderligere studier, som går bag om idealforestillingen i videnskredsløbsmodellen og i stedet konkret udforsker, hvilke prioriteringer der foretages i FoU-projekter på professionshøjskolerne, hvorfor de foretages, og hvordan prioriteringerne påvirker udviklingen af viden i sektoren.

Denne artikels forskningsspørgsmål er derfor: Hvilke diskursive positioner indtages gennem FoU-projekter på professionshøjskolerne, og hvilke forhold betinger disse positioner? Artiklen er således et bidrag til forskningen i nexus-problematikker, både mellem forskning og praksis og mellem forskning og uddannelse (cf. Tight, 2016; Clark, 1994).

Empirisk grundlag

Artiklen trækker på data fra et udviklingsprojekt på VIA University College igangsat 2020, som senere har ført til et egentligt forskningsprojekt. Udviklingsprojektet med titlen ”Formater for videnomsætning” var en udløber af VIA’s ramme-kontrakt med ministeriet, hvori det blandt andet hed:

Det er VIAs mål at være en stærk udviklingspartner for praksis. Det forudsætter blandt andet et stærkt samarbejde mellem forskningsmiljøer, VIAs uddannelses og praksis – hvor VIAs studerende aktiveres i videnkredsløbet. (Internt VIA notat).

Ifølge et opfølgende internt notat fra 2020³ skulle formater for vidensomsætning ”understøtte en bevægelse fra omfanget af formidling (kvantitativt) til karakteren af den (kvalitativt), med henblik på impact” (s. 1). I notatet blev ’formater’ defineret som:

et generaliserbart videndelingkoncept (transparent, genanvendelig og delbart), der har afsæt i en aktivitet med fokus på aftagermiljøer (fx virksomheder, kommuner mv.) og som sigter mod at omsætte viden hensigtsmæssigt til praksis, så det sætter spor og har effekt. (Internt VIA notat).

Som en del af opgaven skulle der foretages en vurdering af, hvorvidt der skulle ”etableres en digital (delings)platform som en del af nærværende indsats” (Internt VIA notat).

Opdraget formulerede således en forventning om, at der kunne udvikles en generel model for vidensomsætning, som kunne deles mellem forskellige forsknings- og udviklingsmiljøer og derved befordre videnskredsløbet mellem både forskning, uddannelse og praksis. Der blev nedsat en arbejds- og redaktionsgruppe, som skulle varetage en udvælgelse af FoU-projekter, der kunne tjene som gode eksempler på formater. En skabelon blev først udsendt til alle forskningscentre og programmer på professions-højskolen med opfordring til at beskrive gode eksempler på projekter med vidensomsætning. Der blev i alt indsendt 33 projektbeskrivelser. Heraf udvalgte redaktions-gruppen fem projekter ud fra kriterier om repræsentation af forskellige fagområder, projektstørrelse, forskningstype, resultatformer, formidlingsmetoder og transfermuligheder. Under udvælgelsesprocessen, som blandt andet omfattede dialogmøder med projektholderne, blev det klart for redaktionsgruppen, at diversiteten blandt projekterne var stor, og tanken om at finde frem til én generisk model for vidensomsætning, som kunne være relevant for alle typer FoU-projekter, måtte opgives. I stedet fremhævede redaktionsgruppen mangfoldigheden og diversiteten i professionshøjskolens måder at omsætte viden på.

De nævnte dialogmøder blev gennemført online på Zoom mellem medlemmer af redaktionsgruppen og en nøgleperson fra hver af de fem udvalgte projekter. Møderne blev optaget og indgår som empirisk materiale for denne artikel. På basis af dialogmøderne, der hver var af 45 minutters varighed, blev der efterfølgende udarbejdet et manuskript til en kort video, som skulle præsentere de fem projekter⁴. Den store diversitet i de fem projekter kunne dog vanskeligt formidles i det korte videoformat, så derfor blev det besluttet at etablere et forskningsprojekt, der i højere grad kunne undersøge og udforske forskelligheder, nuancer og detaljer i de nævnte projekter. Denne artikel formidler resultater fra dette forskningsprojekt.

Som en del af forskningsprojektet gennemførte artiklens forfattere yderligere dybdegående interviews med nøglepersonerne fra de udvalgte FoU-projekter. Det empiriske grundlag for artiklen består

³Er ikke offentlig tilgængeligt

⁴https://youtu.be/aqZ_lErd_ao

således af dokumentet ”Vidensformater for videnomsætning” baseret på rammekontrakten, de udvalgte FoU-projekters projektbeskrivelser, de videooptagede Zoom-dialogmøder samt dybdegående interviews med informanter fra de fem udvalgte projekter. I artiklen har vi af pladmæssige hensyn valgt at bringe fire ud af de oprindelige fem projekter, idet der i forhold til vores forskningsspørgsmål om diskursive positioneringer er et betydeligt overlap mellem et par af projekterne. De fire projekter, som præsenteres i det følgende, viser forskelle, der er relevante i forhold til forskningsspørgsmålet, det vil sige hvilken prioritering, det enkelte projekt gør i forhold til forsknings-, uddannelses- og praksisarenaen, jævnfør videnskredsløbsmodellen. Vi understreger dog samtidig, at projekterne ikke nødvendigvis udgør et repræsentativt udsnit af forskningsprojekter på professionshøjskolen.

I det følgende præsenteres artiklens teoretiske grundlag og de metoder, vi har anvendt til at bearbejde det empiriske materiale, som artiklen bygger på. Herefter bringes resultater af analysen – først beskrives de potentielle diskursive positioner som FoU-projekter *kan* indtage i videnskredsløbet, og dernæst fremanalyserer vi FoU-projekternes faktiske diskursive positioneringer i forhold til videnskredsløbsmodellen.

Teori og metode

Grundlaget for artiklens teori og metode er inspireret af Adele E. Clarkes situationsanalyse (Clarke et al., 2018). Tilgangen har bestemte implikationer for forståelsen af viden, samt hvordan den undersøges. I denne teoretiske forståelse anses viden ikke som noget substantielt – en *ting* der uproblematisk ’findes’ og kan overføres mellem kontekster. Derimod betragtes viden som noget, der foregår i processer og interaktioner mellem aktører i og på tværs af kontekster. I forlængelse af forskningsspørgsmålet er begrebet *’enactments’* et centralt omdrejningspunkt (Freeman & Sturdy, 2014) – altså hvordan aktører igennem deres (tale)handlinger praktisk og konkret manifesterer, vurderer og tilskriver viden i konkrete situationer. Vi er særligt interesserede i, hvordan aktører tilskriver mening og betydning til ’forskning’, ’uddannelse’ og ’praksis’ i videnskredsløbsmodellen og forbindelserne mellem dem. Diskursbegrebet indtager derved en central rolle, idet vi undersøger de betydninger og meninger, der tilskrives FoU-arbejdet. Vi forstår ’diskurs’ bredt, som ”...forms of representation, conventions and habits of language use producing specific fields of culturally and historically located meanings.” (Brooker 1999, 66-67).

Vores undersøgelse af diskursive enactments af vidensproduktion fokuserer på sociale ’situationer’. Det er i situationer, at aktører mobiliserer diskursive ressourcer og positionerer sig under indflydelse af strukturerende processuelle påvirkninger. Med udgangspunkt i amerikansk pragmatisme (fx John Dewey 1938 og George Herbert Mead 1934) og post-strukturel teori (fx Michele Foucault 1980) har Adele E. Clarke og hendes kolleger udviklet ’situational analysis’ (SA) som en teori-metode-pakke, der integrerer interaktionistisk funderet teori med post-strukturalistiske indsigter (Clarke et al., 2018, s. 77-85). Disse indsigter fremhæver, at situationer altid (re)konstrueres som sociale ’enactments’ gennem aktørers konkrete fortolkninger af den ’hele situation’, de befinder sig i, og at disse fortolkninger er styret af sociale praksisser og diskursive formationer. Situationsanalyse (SA) decentrerer ’det vidende

subjekt' og retter i stedet blikket mod de diskursive og materielle sociale praksisser, der er konstituerende for subjektiviteter (Clarke et al., 2018, s. 81). Ud fra dette perspektiv fokuserer vores udforskning af vidensproduktion ikke på aktørernes individuelle og subjektive karakteristika, men derimod på deres diskursive udlægninger af de situationer, de fremstiller. Decentreringen af 'det vidende subjekt' giver mulighed for et skarpere fokus på de sociale dynamikker i kontekster for vidensproduktion, når disse dynamikker manifesterer sig gennem situerede udformninger af social praksis og diskurs.

I vores analyse har vi inddraget metoder og teknikker fra Clarkes situationsanalyse, der særligt fokuserer på at kortlægge diskursive positioneringer (Clarke et al., 2018, s. 217 ff.). Arbejdet frem mod kortlægningen af de diskursive positioneringer har bestået af flere trin:

For hvert FoU-projekt har vi optegnet forskellige typer kort. Første trin har omfattet optegnelsen af såkaldt 'rodede' situationelle kort (Clarke et al., 2018, s. 252), dernæst 'ordnede' situationelle kort (Clarke et al., 2018, s. 254), og endelig 'relationelle' situationelle kort (Clarke et al., 2018, s. 260). Sidstnævnte har bidraget til at se, hvordan de enkelte elementer i situationen (såvel humane som non-humane) påvirker hinanden. Denne del af kortlægningsarbejdet er undervejs suppleret med såkaldte memos (Clarke et al., 2018, s. 247), hvor vi beskriver og dokumenterer analysearbejdet og forankrer vores læsninger i det empiriske materiale. I forlængelse af kortlægningsarbejdet og affattelsen af memos har vi kunnet fremstille en række kort over diskursive positioneringer (Clarke et al., 2018, s. 263). Med henblik på at samle materialet og gøre det tilgængeligt for de interviewede personer, har vi udarbejdet tætte datanære beskrivelser for hver af FoU-projekterne (Freeman, 2014). De interviewede personer har haft lejlighed til at gennemlæse og kommentere beskrivelserne og eventuelt korrigere misforståelser og uklarheder. Som det sidste trin i analysen har vi sammenholdt de diskursive positioner med videnskredsløbsmodellens tre arenaer for at se, hvordan de enkelte FoU-projekt orienterer sig mod henholdsvis praksisarenaen, uddannelsesarenaen og mod forskningsarenaen. Resultaterne heraf gengives i næste afsnit.

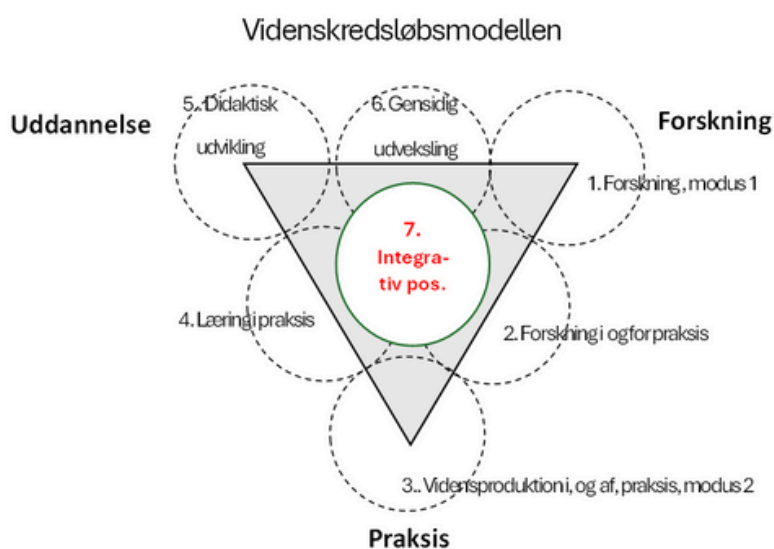
Videnskredsløbsmodellens potentielle positioner

I en tidligere artikel (Larsen & Buch, 2024) har vi undersøgt, hvordan centrale politiske dokumenter diskursivt har begrebsliggjort vidensproduktion i professionshøjskolesektoren, og hvordan videnskredsløbsmodellen er blevet et centralt omdrejningspunkt i begrebsliggørelsen af professionshøjskolernes forskning. Som betegnelsen udtrykker, etableres vidensgrundlaget for professionshøjskolerne ideelt set i et kredsløb mellem de tre arenaer, der billedligt udgør en trekant inden for cirklen som vist i Figur 1. Pilen i midten skal indikere, at vidensproduktionen ideelt set dannes ved at viden kredser/cirkulerer mellem alle tre arenaer, hvor nøgleordene er "samarbejde", "integration" og "koblinger" (Larsen & Buch, 2024). Logikken i kredsløbsmetaforen indikerer, at jo mere de tre arenaer forbindes med hinanden, des bedre forløber kredsløbet og desto bedre kvalificeres institutionernes vidensproduktion. Ifølge modellens logik er den ideelle position derfor midten af trekanten, som kan kaldes for den integrative foretrukne position (Buch et al., 2022).

Studier har imidlertid vist (EVA 2013, 2017, 2019), at aktører og aktørgrupper i praksis indtager forskellige positioner afhængig af kompetencer, interesser, og institutionelle strukturer. Studierne viser, at FoU-miljøerne på professionshøjskolerne i forskelligt omfang orienterer sig mod henholdsvis professionspraksis og uddannelse. Dette gælder både på et individuelt aktørniveau og et diskursivt niveau. Duch et al. (2021) samt Larsen et al. (2022) viser, hvordan individuelle undervisere, der er involveret i FoU-arbejde, forholder sig forskelligt ved at orientere sig mod henholdsvis professionernes behov, forsknings-interesser eller didaktiske hensyn. Buch et al. (2022) viser endvidere, hvordan aktører indtager forskellige diskursive positioner i professionshøjskolernes vidensproduktion afhængigt af deres primære institutionelle forankring som henholdsvis forskere, undervisere eller ledere.

Videnskredsløbsmodellen danner grundlag for vores analysemodel (figur 2). Imidlertid udbygger vi modellen. Kanterne udtrykker relationer mellem de tre arenaer, og hvordan disse orienterer sig mod hinanden.

Figur 2. Potentielle diskursive positioner



Derved bliver modellen et kort, hvor projekterne kan positioneres i forhold til det kontinuum, der udspændes mellem trekantens hjørner. De empiriske data danner alene grundlag for at vurdere, hvor på kontinuummet, et projekt placerer sig. Markeringerne med cirkler på kanterne kan alene udtrykke graden af orientering mod en arena, mens orienteringens kvalitative karakter er sprogligt fremstillet under beskrivelsen af de enkelte projekter. I figur 2 indikerer positioner midt på akserne (2, 4 og 6) stærk forbindelse mellem de pågældende arenaer, mens positioner tæt på ét af hjørnerne af trekanten (1, 3 og 5) indikerer svag forbindelse til andre arenaer. Positionen midt i figuren (7) indikerer kredsløbsmodellens ideal om, at forskning, uddannelse og praksis er gensidigt forbundne. Jo mere en position nærmer sig et hjørne, des mere vægtes én arena frem for de andre to, og desto mindre attraktiv vil positionen være i forhold til modellens ideal om at forbinde forskning, uddannelse og

praksis i et dynamisk forhold. Analytisk vælger vi at afmærke syv overordnede positioner i videnskredsløbs-modellen inden for hvilke projekter kan placere sig forskelligt, men hvor yderpositionerne mangler legitimitet i forhold til kredsløbsidealet. Da vores empiriske data har sit afsæt i FoU-arenaen, vil vi principielt ikke få øje på positioner i 3, 4 og 5-kontinuummet, selvom positionerne måske reelt enacts af aktører fra uddannelses- og/eller praksisarenaen.

Tabel 1. Potentielle diskursive positioner og deres karakteristik.

Overordnede positioner	Uddybende karakteristik
1. Forskning i egen ret	Vidensproduktion skal have høj forskningskvalitet og har værdi i sig selv. Det er vigtigt at gøre sig gældende i et forskersamfund og øge sin forskningskapital, blandt andet ved publicering i videnskabelige tidsskrifter.
2. Forskning i og for praksis	Vidensproduktion skal have relevans for virksomheder, brancher eller samfundet.
3. Vidensproduktion i praksis	Vidensproduktion har størst værdi i det omfang praksisaktører selv udvikler viden.
4. Læring i praksis	Studerendes læring bør være centrum for udvikling af viden. Studerendes samarbejde med praksisfelter uden for skolen gennem projekter, praktik med mere prioriteres højt.
5. Didaktisk udvikling	Vidensproduktion bør først og fremmest vægte udvikling af uddannelsernes indhold og form.
6. Gensidig udveksling mellem forskning og uddannelse	Forskningsmetoder og -resultater bør indgå i uddannelse, og undervisere og studerende bør deltage i forskningsprojekter.
7. Den integrative (foretrukne) position	Alle arenaer bør indgå (ligeligt) i videnskredsløbet.

FoU-projekternes diskursive positionering

I det følgende adresserer vi denne artikels første forskningsspørgsmål om, hvilke diskursive positioner de fire analyserede FoU-projekter i professionshøjskolerne indtager. Vi undersøger, hvordan de orienterer sig mod videnskredsløbsmodellens tre arenaer. Vi uddyber, hvordan hvert projekt konkret positionerer sig diskursivt i forhold til de beskrevne potentielle diskursive positioner. I figur 3, 4, 5 og 6 illustrerer vi de enkelte FoU-projekters diskursive positioneringer med cirkler. En cirkels afstand til hjørnerne indikerer, hvordan FoU-projekterne placerer sig i det spektrum, der udspændes mellem hjørnepositionerne på trekantens akser, og vi angiver, hvad der trækker positionerne i den ene eller den anden retning

FoU-projekt 1: Mad og måltidudfordringer hos patienter med KOL - Studerende som forskningsressource

Fakta om projektet

FoU-projektet omhandler måltidsudfordringer for patienter med kronisk obstruktiv lungesygdom (KOL). Der er tale om et relativt lille projekt med et samlet timeforbrug på ca. 400 timer. Projektet blev igangsat i 2018 og løb over cirka 2 år. Det er alene internt finansieret ved hjælp af professionshøjskolens Frascati-midler, bortset fra et mindre tilskud fra Lungeforeningen til en konferencedeltagelse. Projektet blev etableret på foranledning af professionspraksis. En forskningsansvarlig sygeplejerske fra et sygehus i regionen henvendte sig til et forskningsprogram på professionshøjskolen om en problematik, som drejede sig om, at indlagte KOL-patienter ofte har svært ved at spise og ikke får næring nok. Sygeplejersken oplevede, at KOL-patienter har svære vilkår med megen uro og mange forstyrrelser, når de skal indtage måltider på sygehuset.

Praksisorientering

FoU-projektet var initieret af professionspraksis, og derfor var der stor opmærksomhed i projektet på at producere løsningsorienteret viden, der kunne omsættes i den konkrete kontekst af de forskellige pleje- og hospitalspersonalegrupper. Aktører fra praksis var meget involveret i opstarten og udformningen af projektet og udvalgte professionspraksisser har dannet grundlag for projektet, mens forskningsarbejdet i form af observationer og interviews alene blev udført af forskergruppen fra professionshøjskolen. Som formidlingsmateriale var der udarbejdet et skriftligt produkt kaldet 'dialogredskab' til brug for praktikere. Projektet producerede kontekstualiseret viden på et relativt lavt abstraktionsniveau. På akse mellem forskning og praksis vægtes position 2: 'Forskning i og for praksis' derfor betydeligt.

Uddannelsesorientering

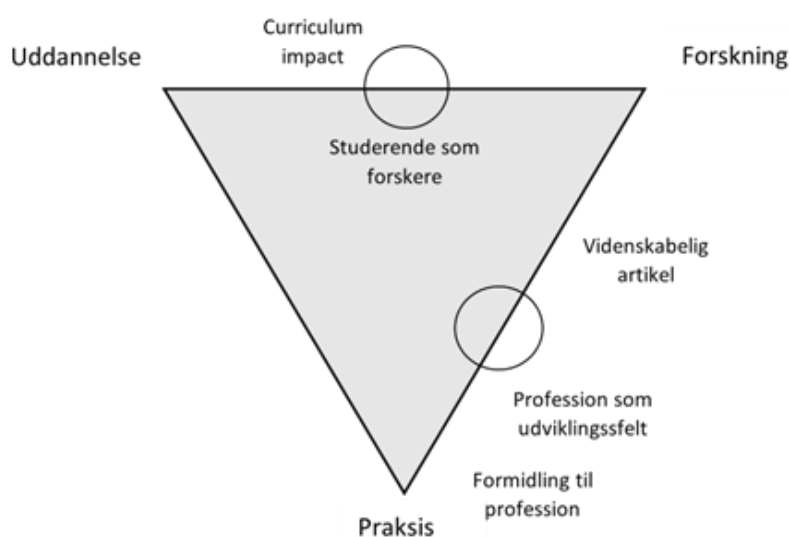
Projektets interesse i relation til uddannelsesarenaen var flersidig. Projektet inddrog studerende i forskningsarbejdet. Få særligt talentfulde studerende – i dette tilfælde fra sundhedsuddannelserne – fik tilbudt at indgå i forskningsarbejdet med vejledning fra de mere erfarne forskere og de hospitalsansatte. I interviewet med lederen af FoU-projektet fremføres det: ”der lover vi jo lidt at, altså

vi siger, de studerende skal samle nogle af data ind. Vi klæder dem på til det”. Selvom de studerende var novicer, blev de anset som en vigtig ressource for FoU-projektet, idet de gjorde det muligt at gennemføre projektet med dets lave budget. Projektlederen anfører: ”vi får faktisk løst nogle opgaver, som vi enten selv skulle have lavet og dårligt havde tid til. Eller slet ikke ville få lavet. Altså på den måde er de en ressource, ikke?” En anden forbindelse mellem forskning og uddannelsen handlede om projektets afsmittning i undervisningen, selvom dette ikke var styrende for selve forskningsprocessen. I betragtning af KOL-projektets størrelse, fik det en mærkbar afsmittning på sygeplejerskeuddannelsens curriculum, idet publicerede materialer blev optaget på pensumlisten, som er fælles for alle professionshøjskolens uddannelsesudbud. På akse mellem forskning og uddannelse indtages position 6: ’Gensidig udveksling mellem forskning og uddannelse’ på baggrund af disse to forhold: Dels at forskningen fik indvirkning på sygeplejeuddannelsens curriculum, og dels at studerende blev inddraget i forskningsprojektet.

Forskningsorientering

Lederen af FoU-projektet anså det for vigtigt, at projektet kunne dokumentere en videnskabelig tyngde gennem videnskabelige tidsskriftartikler. Dette øger angiveligt aktørernes forskerkapital, som er vigtig og nødvendig for generelt at opnå fondsmidler. I projektet havde man derfor produceret en forskningsartikel i et anset videnskabeligt tidsskrift. Forskningslederen anså imidlertid ikke artiklen som en del af formidlingen til professionspraksis. At skrive en sådan artikel krævede ifølge forskerne, at de brugte en del ekstra ufinansieret tid på dette. Position 1: ’Forskning i egen ret’ tilskrives derfor en vis vægt, men dog lavere prioriteret end formidlingen til praksis.

Figur 3. KOL-projektets diskursive positioner



FoU-projekt 2: Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud - Bevidstgørelse om praksis via etnografiske interventioner

Fakta om projektet

Formålet med FoU-projektet var at anlægge et kritisk blik på traditionelle normer og opfattelser knyttet til køn, etnicitet, med videre. Projektet blev igangsat på initiativ af projektlederen selv. Vedkommende havde tidligere arbejdet inden for området og blev opmærksom på at fagforeningen BUPL havde et udbud af projektmidler, som omhandlede køn og normkritik. Projektet var planlagt til at skulle vare 1½ år, men blev forlænget på grund af Corona-pandemien. Projekt blev gennemført af tre personer: To ansatte fra professionshøjskolen samt én studerende fra pædagoguddannelsens talentspor. Der blev produceret fem publikationer fra projektet rettet mod forskellige målgrupper.

Praksisorientering

Fra starten var det meningen, at projektet skulle inddrage pædagoger på daginstitutioner aktivt i forskningsprocessen. Dels havde de to forskere erfaring med dette, og dels var det noget, BUPL lagde vægt på som baggrund for projektbevillingen.

Projektet blev derfor designet til at intervenere i daginstitutionspraksisser og gøre ansatte i daginstitutioner til medforskere i projektet. En af forskerne udtaler: ”Vi er jo optaget af at lave noget, der er inspireret i aktionsforskning, sådan partcipatorisk forskning, interventionsforskning”. Vedkommende havde før arbejdet med at udvikle noget hun kalder ’interventionsetnografi’.

Fire daginstitutioner blev inddraget som case-institutioner og pædagoger indgik aktivt i projektets forskningsprocesser. Projektlederen betonedede, at det med denne type forskning handler om at være meget reflekteret og bevidst om de metoder og positioner, man indtager i feltet. I projektet blev der gjort meget ud af på forhånd at ”etablere en forståelse” blandt alle medvirkende af den type forskningssamarbejde, der blev benyttet. Det konkrete forskningsarbejde på institutionerne foregik ved, at de medforskende pædagoger skulle lave såkaldte prøvehandlinger, som de selv og forskerne skulle observere. Der blev afholdt workshops på case-institutionerne, hvor man drøftede pædagogernes ”praksisfortællinger”. Her holdt man så forskernes observationer og tolkninger op mod pædagogernes ditto. En af forskerne forklarer:

Og det vil så sige, at vi har noget teori med os, vi har nogle teoretiske forståelser om det her med normkritik og mangfoldighed og sådan noget, som vi bidrager med, sætter i spil, SAMMEN med dem. Så prøver vi at skabe en forståelse for, hvad betyder ligestilling egentlig? Hvad betyder mangfoldighed egentlig? Hvad er normkritik?

Praktikerne gives en stemme i forskningsprocessen, som indebærer en særlig adgang til de forskningspraksisser, hvor data analyseres og fortolkes.

En måde at styrke forskningen indadtil og udadtil var afholdelse af såkaldte langbordssamtaler. Disse var bygget op efter en middagsselskabsmetafor, hvor forskerne inviterer gæster til at deltage i en dialog. Deltagerne kunne være pædagoger fra praksis, pædagogstuderende og personer fra interesseorganisationer. Langbordssamtalerne fungerede ifølge forskerne ikke kun som en løbende formidling til en større kreds, men gav samtidig også input til projektet, så samtalerne blev en del af empiriproduktionen, dog uden at data fra langbordssamtalerne blev nærmere analyseret.

Projektet tilstræbte at generere og formidle en vidensform, som fokuserede på det segment som BUPL repræsenterer, idet flere mindre publikationer blev udarbejdet og gjort tilgængelige på BUPLs webside. Materialet kom med bud på, hvordan pædagoger og udviklere kan arbejde med ligestilling, mangfoldighed og normkritik. FoU-projektet indtager således position 3: 'Forskning med praksis' i kraft af den 'interventionsetnografiske' forskningsmodel.

Uddannelsesorientering

FoU-projektet har haft både formelle og uformelle gennemslag på pædagoguddannelsen. I lighed med KOL-projektet havde dette projekt også inddraget talentstuderende i forskergruppen, dog kun en enkelt person. Denne samt en af de to øvrige erfarne forskere havde holdt oplæg på pædagoguddannelsen og havde inddraget og henvist til det skriftlige materiale fra projektet, hvilket efterfølgende blev efterspurgt af studerende og undervisere. Projektet havde dog ikke givet anledning til curriculum-justeringer. Langbordssamtalerne var en anden måde at inddrage studerende på ved at invitere udvalgte aktører til at deltage i dialogen. Uddannelsesperspektivet havde dog mindre vægt i projektet, hvorfor projektets placeringen på akse mellem forskning og uddannelse ligger tættest på forskningsarenaen.

Forskningsorientering

Den ene af forskerne uddyber projektets kobling til den akademiske forskning: "Ja, altså vi har jo lavet en forskningsrapport og den står på skuldrene af en hel masse arbejds papirer. Det er sådan et 30-siders dokument, hvor vi har fundet ud af, hvilke normer fremtræder egentlig af vores materiale." Forskningsrapporten omtales dels som "noget man skal", fordi forskningen skal være "transparent", men også fordi:

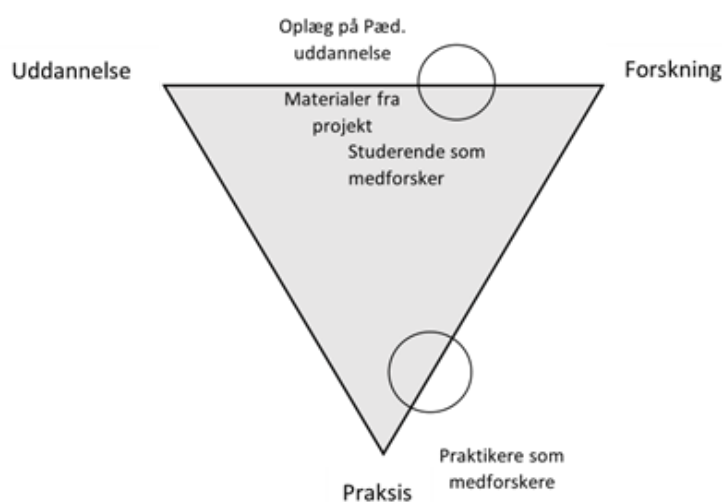
...vi bliver også nødt til at vide noget om, hvad der knytter sig mere til det teoretiske afsæt om, hvad det egentlig er vi gør [...] Altså bygge vores viden op, sådan lidt mere systematisk, så folk selv kan gå ind og forholde sig til det. Så jeg tænker da, at det har flere forskellige funktioner.

Også i praksisorienterede formidlingssituationer havde forskerne gavn af rapporten som et videnskabeligt fundament:

Hvis jeg skal formidle det her til BUPLs etiske råd, hvad ser vi af mønstre i det her? Hvad ser vi af muligheder i det her? Så står jeg mere stærkt, fordi jeg ved, at jeg har... Jeg kan næsten visuelt se alle de der kæder, jeg lavede i de her kodninger, ikke? Altså. Så mener jeg, at jeg står på et mere stærkt fundament.

At udarbejde videnskabelige artikler og rapporter anses ikke for at have den store værdi i sig selv, men mere som en nødvendig del af den videnskabelige proces, for at stå på sikker grund i formidlingssituationer. Position 1: 'Forskning i egen ret' har derfor lav vægt i projektet.

Figur 4. Diskursive positioneringer i projektet "Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud"



FoU-projekt 3: Kom med ud – det store formidlingsprojekt

Fakta om projektet

Forskningsprojektet var et stort landsdækkende FoU-projekt, som forskningslederen fra professionshøjskolen havde taget initiativ til. Organisatorisk var det forankret i professionshøjskolen, men involverede en række partnere. Projektet fokuserede på pædagogers arbejde med børn i naturen på institutionsniveau. Projektet strakte sig over 5 år. Hovedfaserne i projektet drejede sig om 1) kortlægning af danske børneinstitutioners udetid, 2) udvælgelse af såkaldte fyrtårnsinstitutioner og beskrivelse af deres erfaringer, 3) et større litteraturreview, samt 4) et omfattende antal formidlingsaktiviteter. Projektet var finansielt støttet af Nordea Fonden med et større millionbeløb. Kernen i projektgruppen bestod af en projektleder og to medarbejdere fra samme professionshøjskole. Derudover var der i visse faser tilknyttet en elitestuderende, syv studentermedhjælpere og en forskningsbibliotekar. På grund af projektets geografiske spredning var der desuden inddraget eksterne forskere fra andre professionshøjskoler og universiteter.

Praksisorientering

Projektets orientering mod praksis var rettet mod daginstitutioner og det lå i selve projektets målsætning at udvikle viden, der kunne kvalificere udendørstiden med børnene. Den stærke professionsorientering kom også til udtryk gennem det omfattende empiriske arbejde, hvor alle børneinstitutioner i Danmark var inddraget i kortlægningsfasen, hvorefter der blev udvalgt 37 fyrtårnsinstitutioner til nærmere kvalitative undersøgelser. Dertil kom det omfattende formidlingsarbejde med cirka 150 fyraftensmøder/webinarer, en række publikationer, informationsvideoer, med videre.

Ifølge forskningslederen var der et spænd mellem den viden, som forskerne udviklede i processen og den viden, som skulle formidles til praktikerne på børneinstitutionerne. Det var professionshøjskolernes opgave at ”bygge bro” mellem den ”videnskabelige viden” og den ”erfaringsbaserede viden”. Projektlederen gav udtryk for, at den teoretiske videns rolle i professionskonteksten skulle være informerende frem for foreskrivende – men også gerne forstyrrende:

Du forstyrrer noget med en vidensoversigt [litteraturreviewet] nogle gange. Men der er stor forskel på at vide noget om, hvad der er godt for børn alment ud fra et stort statistisk projekt og så på at forholde sig til en 3-årig der står og gør et eller andet. Selvfølgelig er der stor forskel på det. Så det bliver veje i den pædagogiske praksis, som sådan noget kan støtte.

Viden gøres derfor anvendelig for pædagoger ved at sætte de nye indsigter på spil ude på institutionerne. Dette skete i særdeleshed gennem de dialogbaserede aktiviteter – fyraftensmøderne – men også gennem en række publikationer, der løbende blev udarbejdet til målgruppen. Især i kraft af det meget store dialogbaserede formidlingsarbejde i og for daginstitutioner placerer projektet sig tættest på praksis på akse mellem forskning og praksis.

Uddannelsesorientering

FoU-projekt havde som det eneste pædagoguddannelsen som et direkte forskningsmæssigt genstandsfelt, omend det udgjorde en mindre del af det samlede projekt. Forskerne undersøgte spørgsmålet: ”hvordan ser det faktisk ud på pædagoguddannelsen med brug af grønne omgivelser”. Der viste sig at være et gab mellem, hvad institutionerne gjorde, og hvordan pædagoger blev uddannet. Det var dog ikke projektets opdrag at komme med løsningsforslag, men alene at foretage en afdækning af, hvordan natur og omgivelser blev behandlet i undervisning og praktik.

Projektets indflydelse på uddannelserne kom til udtryk gennem anvendelsen af publikationerne, herunder særligt vidensoversigten og publikationen om fyrtårnsinstitutionernes erfaringer. Det kommer blandt andet til syne gennem de Copydan-midler, der blev udløst til forfatterne. Herudover blev der afholdt 6-7 oplæg om emnet på professionshøjskolers pædagoguddannelser samt nogle oplæg for undervisere på uddannelserne. Desuden var der som nævnt tilknyttet én talentstuderende og syv studentermedhjælpere til projektet.

Projektets opdrag om at undersøge pædagoguddannelsens indhold og form sammenholdt med publikationsmaterialernes anvendelse i uddannelserne trækker projektet mod position 6: 'Gensidig udveksling mellem forskning og uddannelse'.

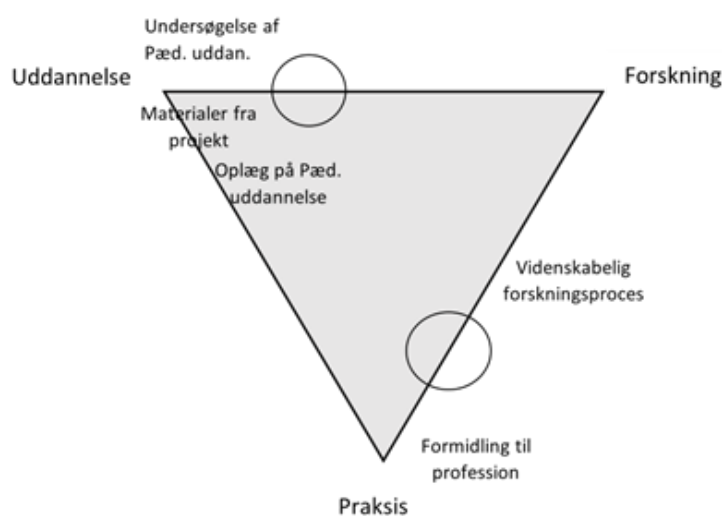
Forskningsorientering

Projektets interesse for at positionere sig videnskabeligt var relativt lav, selvom forsknings-processens videnskabelige arbejdsmetode har klassiske forskningsmæssige karakteristika. Projektlederen præciserer, at det hænger sammen med projektets stærke professionsorientering:

Det giver ikke meget mening i sådan et projekt alene at lave en peer-reviewed artikel. Jo, det kan godt give mening ved at der er nogen, der citerer den, og der er credit til organisationen, men jeg kender rigtig mange videnskabelige artikler, der er skrevet i det her hus, som ikke har det store gennemslag. Som ikke har betydet ret meget. Vi arbejder med professioner og her i det projekt, har vi gjort os umage med at tale med folk fra professionen om det. Satte det på spil og kommunikativt validere det vi har fundet ud af.

Forskningsforumet Center for Børn og Natur spillede en vigtig rolle for projektet. Forskningslederen omtalte det som et stærkt fagligt miljø og netværk, der blev oprettet i forbindelse med projektet. Indadtil fungerede centret som et sted, hvor projekterfaringer og viden blev udvekslet og kvalificeret. Udadtil fungerede det som et sted, hvor viden, i form af publikationer og filmklip, blev gjort tilgængelig for fagpersoner via centrets hjemmeside. Centeret var et forum, som byggede bro mellem professions- og forskningsinteresser. Projekt tillagde altså ikke 'forskning i egen ret' betydning. Forskningen skulle give "gennemslag" i praksis. Til gengæld var forskningsproces relativt akademisk med blandt andet et stort litteraturreview.

Fig. 5. Diskursive positioneringer i "Kom med ud"-projektet



FoU-projekt 4: Smart ReDesign af drikkevandsbehandling – et innovationsorienteret og samskabende projekt

Fakta om projektet

Smart Re-design af Drikkevand var et projekt, der drejede sig om at udvikle metoder til sofistikeret prøvetagning i sandfiltres forskellige lag, som gør det muligt at undersøge, forstå og manipulere de kemiske, mikrobiologiske og procesteknologiske elementer i drikkevandsbehandling. Projektet var opbygget som et partnerskab bestående af en række virksomheder og institutioner på landsplan, herunder forsyningsselskaber og vandværker. Projektet havde et tocifret millionbudget, hvor halvdelen var eksternt finansieret fra Miljøstyrelsens udviklingspulje. Projektet var femårigt, men blev forlænget på grund af Corona-pandemien.

En forskningsleder og en medarbejder fra professionshøjskolen indgik i forskergruppen, og projektet var initieret af forskningslederen. Ideen udsprang i et samspil mellem professionshøjskolen og flere eksterne partnere på bagkant af et tidligere projekt, som også omhandlede drikkevand. Data blev genereret fra de medvirkende vandværker, og der blev etableret to fuldskalaforsøg på vandværkerne.

Praksisorientering

FoU-projektet retter sig mod vandværksbranchen. Partnere blev ”valgt med omhu”, som forskningslederen udtrykker det flere gange. Forskningslederen pointerede vigtigheden af et godt partnerskab. Det opbygges gennem et netværk hvor ”nogen kender nogen” og man har gode erfaringer med tidligere samarbejde. Projektet var organiseret som et såkaldt partnerskab og delt op i 12 arbejdsplaner, hvor hver partner fra branchen havde ansvar for at udføre en eller flere arbejdsplaner. Selvom professionshøjskolen havde projektledelsen, blev ansvaret og arbejdet distribueret mellem partnerne. Betegnelsen ”partnere” udtrykker denne bestræbelse.

Forskningslederen gav udtryk for, at projektet var designet i ”fællesskab”. Virksomhederne var både bidragsydere i vidensudviklingen og målgruppe for resultatet. Selvom virksomhederne ikke selv havde defineret problemstillingen i projektet, var de alligevel involveret aktivt i vidensproduktionen. ”Samskabelse” er et udtryk som forskningslederen kredsede om:

Det er ikke os der kommer med noget som de skal gøre, som de så skal levere til os og som de så ikke ser igen, vel? Altså på den måde. Eller som de først ser resultatet når det er strikket helt færdigt til den der bluse, som så er for stor eller for lille.

Som et led i vidensproduktionen nævnte forskningslederen et antal rapporter, som i mindre grad havde en formidlingsfunktion, men i stedet var noget de betragtede som et led i at producere viden. Der er tale om 12 rapporter – én for hver arbejdsplan. De blev udvekslet mellem parterne for at give feedback, og de var nødvendige for forskerne selv, fordi: ”Vi bliver først skarpe, når vi skriver det ned. Det er først dér, vi selv forstår, hvad vi har lavet”.

Kommercielle interesser spillede ind for nogle af partnerne, som derfor var optaget af at beskytte deres produktudvikling. Dette gjorde nogle af rapporterne sparsomme i omfang, idet man ikke ønskede at redegøre for detaljer i produktudviklingen – for eksempel vedrørende opbygningen af filtermaterialer. Beskyttelse af forretningsinteresser og forskningsformidling skulle balanceres.

Selvom forskningslederen gav udtryk for at projektet har skabt resultater ”der ikke er set før”, så er der alligevel tilbageholdenhed med at kalde vidensformen for grundforskning. Forskningslederen anførte, at projektet i højere grad søgte at skabe viden, der fører til praktisk vandbehandling.

Den høje grad af praksisinvolvering, hvor prakti-kerne var medproducenter på tekster og artefakter, sammenholdt med projektets klassiske tekniske forskningsinteresse, placerer projektet midt på forsknings-praksis akse.

Uddannelsesorientering

Forskningslederen påpegede vigtigheden af at være bevidst om sine målgrupper. Drikkevandsprojektet havde ikke noget umiddelbart mål om at give input til ingeniøruddannelserne. Forskningslederen pegede på, at det kan være svært at påvirke undervisere, som ikke har en interesse i FoU-emnet, og derfor ”skal det ikke være en fiasko, at de ikke er blevet påvirket”.

Nogle enkelte bachelor-projekter i ingeniøruddannelserne havde knyttet an til FoU-projektet - ”altså parallel-projekter til noget af det vi laver, er der studerende på. Men når du spørger ind i undervisningen, ikke? Så kommer det jo ind, men det er jo ikke på nogen systematisk vis, vel?”

Forskningslederen gav udtryk for, at data fra projektet kan anvendes til at lave cases i undervisningen:

Men det er jo fordi, at det er mig, der har de data, og det er mig der har den idé og det er mig der laver den undervisning. Det kommer jo ikke ind i ANDEN undervisning, hvis du forstår hvad jeg mener.... Det er personbåret, ikke?

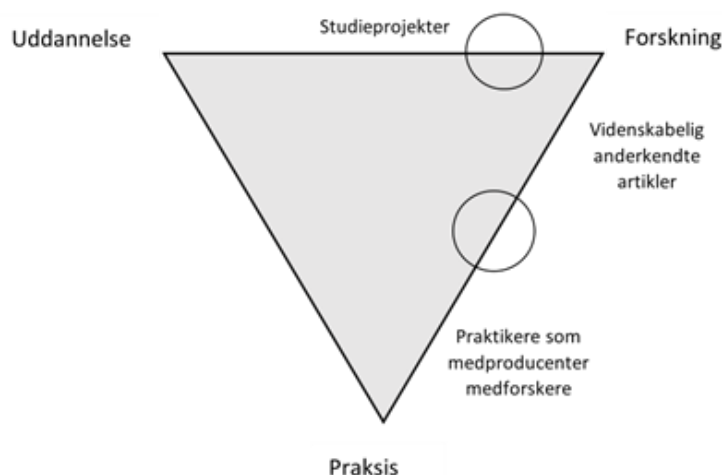
Alternativet ville være at ”det skal konverteres fra idéer i mit hoved over til den, der skal undervise”, men i så fald skulle nogen facilitere dette. Det lå ikke i selve forskningsprojektet, men skulle udføres separat som uddannelsesudvikling, ”og så skal det jo komme der fra”. På forskning-uddannelses-aksen har projektet ikke vægtet impact i uddannelse. Det havde mere fokus på forskningskvalitet, hvorfor positionen på akse ligger tættest på forskningsarenaen.

Forskningsorientering

FoU-projektet sigter mod at gøre sig gældende i internationale forskningsmiljøer. Dele af projektet har løbende været formidlet igennem peer-reviewede artikler og til videnskabelige konferencer både nationalt og internationalt, blandt andet på verdens største konference for drikkevand ”IWA Congress and Exhibition”. Affatningen af de tidligere nævnte rapporter blev anset for at være nødvendige skridt på vejen. Først derefter kunne de peer-reviewede artikler skrives, ”hvor det skal ’skrumpes ned’ og

'skæres ind til benet'". Denne proces affødte nye erkendelser. Projektet vægtede både at skrive fyldige rapporter for erkendelsens skyld og at kunne udgive artikler i internationale anerkendte videnskabelige tidsskrifter. Dette trækker projektet i retning mod forskningsarenaen.

Fig. 6. Diskursive positioneringer i projektet "Smart Redesign af drikkevand"



Konkluderende diskussion

Vores undersøgelse af de diskursive positioneringer i professionshøjskolerne har taget udgangspunkt i, hvordan fire FoU-projekter i en professionshøjskole konkret har produceret (enacted) viden. De fire FoU-projekter fremskriver hver på deres måde en begrundelse af denne videns relevans og vigtighed (altså hvorfor den er relevant), og studiet af dem giver ikke mindst indsigt i, hvordan denne viden er produceret (altså i hvilket samspil den er produceret). Med udgangspunkt i videnskredsløbsmodellen (Figur 1), og med henvisning til modellen over de potentielle diskursive positioner, der kan indtages (Figur 2), vil vi nu diskutere den anden del af vores forskningsspørgsmål – nemlig hvilke forhold, der betinger FoU-projekternes positioneringer.

Relationen mellem uddannelse og praksis

professionshøjskolerne har en lang tradition for at uddanne studerende til at indtræde i lærer-, pædagog-, sygeplejerskeprofessionen med mere. Uddannelserne har således traditionelt en stærk kobling til professionspraksissen, for eksempel i forbindelse med praktikperioder i uddannelser, ligesom professionelle med erhvervs erfaring ofte finder ansættelse som undervisere på professionshøjskolerne. Da vores undersøgelsesdesign har FoU-projekter som afsæt for vores analyser, er akserne i videnskredsløbsmodellen mellem uddannelse og praksis uden for det analytiske perspektiv, og vi kan derfor ikke med dette forskningsprojekt sige noget konkret om, hvordan relationen mellem uddannelse og praksis praktiseres.

Relationen mellem forskning og praksis

De fire FoU-projekter positionerer sig alle nær midten på akserne mellem forskning og praksis – position 2 (forskning i og for praksis) og position 6 (gensidig udveksling mellem forskning og uddannelse). Dette hænger sammen med, at alle projekter som udgangspunkt netop er diskursivt identificeret og udvalgt som FoU-projekter af aktørerne selv og af os som forskere. Men projekterne retter sig også alle mod praksis som genstand for deres forskningsproces. Hertil kommer, at projekterne også i større eller mindre omfang inddrager aktører fra praksis i forskningsprocessen. Professionshøjskolerne har ikke fri forskningsret. De skal derimod udføre praksisnær og anvendelsesorienteret forskning. Position 1, som vi har kaldt 'Forskning i egen ret', er derfor ikke en legitim diskursiv position at indtage for forskerne i professionshøjskolerne. Forskningen skal altid legitimeres under henvisning til praksis og/eller uddannelserne. Derfor er aktørerne henvist til at positionere sig et sted på akserne mellem forskning og praksis og/eller mellem forskning og uddannelse.

I forhold til relationen mellem forskning og praksis viser vores undersøgelse, at de fire FoU-projekter alle var legitimeret under henvisning til et praksisbehov, som projekterne identificerede i professionerne, i institutioner i kommuner eller blandt virksomheder. Legitimeringen i et praksisbehov er væsentlig, idet det åbner for interne og eksterne finansieringsmuligheder for projekterne. Det er ikke muligt at finde finansieringsmuligheder til FoU-projekter, der diskursivt indtager position 1 (forskning i egen ret). Projekterne må derfor altid motivere deres formål i relation til praksis eller uddannelserne. Ligeledes har de private (og i vidt omfang også de offentlige) forskningsfonde indbygget incitamentstrukturer, der favoriserer FoU-projekter, der involverer eller tydeliggør relevansen for praktikere.

Grafisk kan positionerne midt på akserne komme til at udtrykke et kompromis mellem hjørnepositionerne, men det bør understreges, at flere projekter faktisk tilgodeså både forskningsinteresser og praksisinteresser ved blandt andet at formidle viden på forskellige abstraktionsniveauer til forskellige målgrupper. Dette gælder særligt FoU-projekt 1, KOL-projektet, og FoU-projekt 4, Smart Redesign af Drikkevand, hvilket illustrerer at dette forhold er uafhængigt af projektvolumen og uafhængigt af videnskabstradition.

Videnskabstraditionerne spiller imidlertid generelt en væsentlig rolle for, hvordan FoU-projekterne diskursivt positioneres i relation til praksis. Inddragelse af praktikere og informanter i forskningsprocesser har en vis udbredelse i kvalitativ forskning (fx i FoU-projekt 2, Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud), mens mere kvantitativt orienterede forskningstraditioner primært interagerer med praktikere som informanter eller på anden vis som 'genstande' for forskningsprocesserne – eller via disseminationen af forskningsresultater (som fx i FoU-projekt 3, Kom med ud). I FoU-projekt 4, Smart Redesign af Drikkevand projektet, som indskrives sig i den kvantitative og tekniske forskningstradition, ser vi dog, at forskerne i vid udstrækning inddrager

praktikere fra vandværkerne i forskningsprocessen. Dette skyldes, at praktikerne her indgår som 'partnere' i den samme ingeniørfaglige ekspertkultur som forskerne. Der opstår således en arbejdsdeling mellem forskere og (ekspert) praktikere i forskningsprocessen. FoU-projekt 2, Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud, fokuserer på demokratiseringsaspektet, og her gøres praktikere til medforskere i en form for aktionsforskning, hvor aktørerne selv indgår i den kritiske refleksion over normer i dagtilbud.

Relationen mellem forskning og uddannelse

Det er et fællestræk for de fire FoU-projekter, at positioneringerne på forskning-uddannelsesaksen har relativ lav vægt og i de fleste tilfælde er sekundær i forhold til forsknings- og praksisinteresserne. Projekternes relativt svage vægtning begrundes i nogle af interviewene med, at det ikke var projekternes opgave at gøre forskningen uddannelsesegnet, men at det var uddannelsernes opgave at transformere og kontekstualisere forskningsresultater til undervisningen.

Alligevel havde de fire FoU-projekter en vis kobling til uddannelserne – dels indgik en mindre gruppe af talentstuderende i forskningsprocessen (i FoU-projekt 1 og 2), og dels havde forskningsresultaterne en vis afsmitning på uddannelsernes curriculum (FoU-projekt 1 og 3), idet publikationer fra projekterne blev anvendt i undervisningen. Men det er kendetegnende for projekterne, at koblingen mellem forskning og uddannelse i vid udstrækning er sporadisk og personrelateret. I FoU-projekt 4 (Smart ReDesign af drikkevandsbehandling) brugte en af forskerne for eksempel materiale fra FoU-projektet som case-materiale i undervisningen. Kun ét af de fire projekter (FoU-projekt 3, Kom med ud) gjorde delvist uddannelserne til genstand for forskningen.

Erfaringerne fra projekterne viser, at koblingen mellem forskning og uddannelse ikke er systematisk endside den primære ambition for FoU-projekterne. Begrundelsen for dette hænger naturligvis sammen med FoU-projekterne genstandsfelter, som altså ikke var uddannelserne. Men en anden begrundelse handler om, at en (stærk) kobling mellem forskning og uddannelse ikke er en prioritet for eksterne bevillingsgivere. Det eksterne offentlige og private finansieringssystem retter sig i vid udstrækning enten mod forskning eller uddannelse, men sjældent begge arenaer samtidig. Succesfulde FoU-projekter, der skal opnå finansiering, har derfor sjældent eksplicite og systematiske målsætninger for, hvordan forskningen skal få afsmitning på eller kobles med uddannelsesaktiviteter i professionshøjskolerne. Det bliver derfor i vid udstrækning overladt til de enkelte forskere (og som en sekundær målsætning), at skabe en kobling.

Et andet forhold, der kan gøre sig gældende, handler om at professionshøjskolerne kun uddanner til bachelorniveau. Det kan være vanskeligt for underviserne at integrere ny og relativt specialiseret forskning i bacheloruddannelsernes mere elementære og introducerende undervisning til et fagligt felt. Hverken position 7 (Forskning i egen ret) eller position 5 (Didaktisk udvikling) er legitime positioner for FoU-projekterne i professionshøjskolerne, og de må derfor forsøge at nærme sig position 6 (Gensidig udveksling mellem forskning og uddannelse), men erfaringerne fra de fire projekter viser, at dette er vanskeligt, og at det kun lykkes sporadisk og i begrænset omfang.

Integreringen af forskning, praksis og uddannelse – hvorfor er det svært?

Rapporterne fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2013,2017, 2019) fremstiller et ideal for videnskredsløbet i professionshøjskolerne: Den foretrukne position i videnskredsløbsmodellen er den integrative position 7, idet positionen ser alle tre arenaer forbundet i dynamiske processer i professionshøjskolernes praksis (Larsen & Buch, 2024).

De fire FoU-projekter viser at idealet forsøges realiseret af forskerne på professionshøjskolerne: De bestræber sig alle på, at FoU-projekterne får afsmitning i uddannelserne, og at de retter sig mod praksis, forstået som virksomheder og offentlige institutioner. Imidlertid forbliver forskningens kobling til uddannelserne en sekundær prioritering for FoU-projekterne, ligesom de stort set ikke beskæftiger sig med, hvordan uddannelse og praksis kobles sammen.

Det er et fællestræk for projekterne, at de insisterer på en stærk kobling mellem forskningen og praksis. Koblingen etablerer et nexus, der omhandler både organisering af forskningsprocessen samt formidlingsprodukter og -aktiviteter, hvor praktikere i de fleste tilfælde er aktivt involverede i det hele. Vi hævder ikke, at de fire projekter er repræsentative for institutionens eller professionshøjskolesektorens FoU-arbejde i sin helhed, men en stærk kobling mellem forskning og praksis synes at være udbredt. Der findes naturligvis FoU-projekter i professionshøjskolerne, som har uddannelse som deres primære gentandsfelt, og som derfor vil indtage positioner på akse mellem forskning og uddannelse (tæt på position 6) uden nævneværdig involvering af professionspraksis. Men samlet set peger vores undersøgelser på, at FoU-projekter har svært ved at realisere den integrative position, hvor alle tre arenaer får lige stor vægt i tråd med kredsløbsmodellens ideal. Afslutningsvis vil vi pege på en række forhold, der kan begrunde denne vanskelighed.

Finansieringen af FoU-projekter

I flere af projekterne fremgår det, at ekstern finansiering er afgørende for igangsætning og realisering af nye projekter. Det betyder, at der med finansieringen følger en række krav til projekterne, der vedrører fokus og anvendelighed. Generelt er finansieringsmulighederne størst, når forskningsresultater kommer praksis til gavn. De eksterne finansieringsmuligheder til uddannelsesudvikling er langt mere begrænsede. De eksterne finansieringsmuligheder er i høj grad bestemmende for typen af FoU-projekter, der igangsættes og for måden hvorpå praksis involveres i forskningsprocessen. De fire FoU-projekter har således alle en udpræget aktiv praktiker-involvering.

Forskningsindikatorer

I de såkaldte strategiske rammekontrakter mellem professionshøjskolerne og ministeriet blev der i 2014 introduceret forskningsindikatorer til at måle professionshøjskolernes FoU-indsats. Disse spiller formentlig en rolle for udviklingen af og fokus for professionshøjskolernes FoU-arbejde. I kontrakterne tales om 'kapacitetsopbygning' i form af antal ansatte med ph.d.-grader, medarbejdere, som har påbegyndt et ph.d.-studieforløb, mål for antal publikationer i videnskabelige tidsskrifter, med mere. I de seneste rammekontrakter er der føjet en ny indikator til, som handler om omfanget af

ekstern finansiering af FoU-aktiviteter (UFM, 2022, s 20). Rammekontrakterne har efterhånden knyttet an til flere af de traditionelle forskningsindikatorer, der gælder for universitetssektoren. FoU-arbejdet på professionshøjskolerne har således fået sine egne strategiske mål på linje med uddannelsesindsatsen. I flere af de aktuelle rammekontrakter fremgår det dog, at uddannelsernes vidensgrundlag skal udvikles ”gennem mere relevant og praksisnær forskning og udvikling samt styrke videnkredsløbet mellem uddannelse, forskning og praksis” (UFM, 2022, s.5). Som fremhævet i lovgivningen om professionshøjskolerne fra 2008 skal FoU-indsatsen således også stå i uddannelsernes tjeneste. Sammenholdes de nævnte forskningsindikatorer med ministeriets seneste opgørelse over udviklingen i professionshøjskolerne FoU-indsats (EVA 2019,s. 38), ses det, at de fire FoU-projekter i udstrakt grad afspejler de eksisterende rammer som finansieringsmuligheder og forskningsindikatorer tilsammen sætter. Dette bidrager til at forklare FoU-projekternes overvejende positionering på forskning-praksis-aksen.

Vanskeligheder med koblingen mellem uddannelse og forskning

Den viden som professionshøjskolernes FoU-projekter producerer er imidlertid ikke altid lige relevant for deres uddannelser. En øget akademisering og specialisering af professionshøjskolernes FoU-aktiviteter kan medvirke til, at der bliver længere mellem forskningsresultater og uddannelsespraksis. Men selvom FoU-projekterne producerer viden, der har faglig relevans for uddannelserne, kan der stadig være udfordringer med at koble de to arenaer sammen. Der vil være behov for at omsætte og kontekstualisere ny forskningsviden til en uddannelsesramme. Dette sker ikke af sig selv, men må understøttes af et didaktisk arbejde, hvilket der i reglen ikke er afsat plads til i FoU-projekter på grund af finansielle begrænsninger i bevillingssystemerne. Her kan dog opstå et dilemma, for hvis vidensomsætningsprocesser sættes for meget i system, er der fare for bureaukratisering i form af standardiserede regler og procedurer. Et godt afsæt vil være at etablere finansieringsmuligheder, der kan befordre at ny forskningsviden, der er relevant for uddannelserne, finder vej dertil.

Abstract

With the establishment of the University Colleges of Applied Sciences, new demands were formulated regarding their knowledge production. The University Colleges of Applied Sciences were expected to produce practice-oriented and application-oriented research and development themselves. Knowledge was intended to circulate in a circuit between three areas: research, education, and practice. However, evaluations and studies have shown that the concepts of research and development are not unequivocally defined: They are articulated differently in a range of knowledge discourses. There is thus ambiguity about the nature of the research efforts of the University Colleges of Applied Sciences. Based on four research and development projects, the article identifies different discursive positions taken by researchers at the University Colleges of Applied Sciences. The projects are initiated in interaction between a professional need, an internal scientific/academic interest, and an educational need, and knowledge is produced based on different rationales. This allows for the establishment of various relationships between research, education, and practice. The article analyzes the discursive positions of the projects, and finally discusses how these positions relate to and challenge dominant knowledge discourses in the field.

Referencer

- Brooker, P.** (1999). *A Concise Glossary of Cultural Theory*, New York: Oxford University Press.
- Buch, A., Ramsay, L. M., Løje, H.** (2022) Discursive Enactments of Knowledge Production in Engineering Education, *Engineering Studies*, 14:3, 195-215, DOI: 10.1080/19378629.2022.2141639
- Clark, E.** (1994). The Research-Teaching-Study Nexus in Modern Systems of Higher Education, *Higher Education Policy*, 7(1), 11-17. <https://doi.org/10.1057/hep.1994.2>.
- Clarke, A. E., Friese, C., Washburn, R. S.** (2018). *Situational Analysis - Grounded Theory After the Interpretive Turn*, SECOND EDITION, London: Sage
- Dewey, J.** (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: H. Holt.
- Duch, H., Larsen, V., & Lund, B.** (2021). FoU i lektorkvalificering og dets betydning for undervisning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og professioner i udvikling*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.3909>
- EVA.** Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Videnarbejde i praksis - Afsluttende rapport fra projektet om professionshøjskolers og erhvervsakademiers videngrundlag og vidensomsætning*. Hentet 06-12-22 på <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/videnarbejde-praksis-afsluttende-rapport>
- EVA.** Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelses kvalitet*. Hentet 06-12-22 på: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Forskning%20og%20udvikling%20pa%20professionshojskolerne%20som%20vej%20til%20uddannelseskvalitet..pdf>
- EVA.** Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Vidensomsætning fra forsknings- og udviklingsaktiviteter -En caseundersøgelse*. Hentet 06-12-22 på <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/vidensomsaetning-forskning-udviklingsaktiviteter>
- Foucault, M.** (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Frascati Manual** (2015) *Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. Hentet 19-12-22 på <https://www.oecd.org/publications/frascati-manual-2015-9789264239012-en.htm>
- Freeman, M.** 2014. The Hermeneutical Aesthetics of Thick Description. *Qualitative Inquiry* 2014, Vol. 20(6) 827–833. <https://doi.org/10.1177/1077800414530267>
- Freeman, R. & Sturdy, S.** (2014). *Knowledge in Policy. Embodied, Inscribed, Enacted*, Bristol: Bristol University Press.
- Jensen, J.-O., & Lund, J. H.** (2019). Vidensflow: Hvordan kan forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøjskoler begribes?. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 82–95. <https://doi.org/10.7146/TFP.v15i28.113103>
- Kyvik, S.** (2007). Academic drift – a reinterpretation. In Enders, J. & van Vught, F.A. (Eds.) *Towards a cartography of higher education policy change: A Festschrift in honour of Guy Neav*, 333-338. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.

Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Towards a Renewed Categorization of University Activities?, *Higher Education Policy*, 20, 441-456.

<https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>

Larsen, V. & Buch, A. (2024). Vidensforståelser i professionshøjskolesektoren – en diskursanalyse, *Forskning og Forandring*, 7(1).

Larsen, V., Duch, H. S., & Lund, B. (2022). Underviseres didaktiske transformation af forsknings- og udviklingsarbejde til undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 73–89.

<https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.125587>

Lepori, B. & Kyvik, S. (2010) The Research Mission of Universities of Applied Science and the Future Configuration of Higher Education Systems in Europe, *Higher Education Policy*, 23, 295-316.

doi:10.1057/hep.2010.11

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.

Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: the case of academic drift, *Journal of Education Administration and History*, 47(1), 84-99. DOI:

10.1080/00220620.2015.974143

Tight, M. (2016). Examining the Research/Teaching Nexus, *European Journal of Higher Education*, 6(4), 293-311. DOI: 10.1080/21568235.2016.1224674.

UFM. Uddannelses- og forskningsministeriet (2022). Strategisk Rammekontrakt 2022-2025. VIA University College indgår en strategisk rammekontrakt med Uddannelses- og forskningsministeren. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Hentet 13-02-24 på <https://ufm.dk/uddannelse/institutioner-og-drift/strategiske-rammekontrakter-og-tilsyn/strategiske-rammekontrakter/via-university-colleges-strategiske-rammekontrakt-2022-2025.pdf>

UFM. Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019): *Forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskoler og erhvervsakademier Rammer, finansiering og forsknings- og videnproduktion*, Uddannelses- og Forskningsministeriet

UFM. Uddannelses- og forskningsministeriet (2012), Notat. Rammesætning af FFL-13 pulje til forskningstilknytning samt udviklings- og evidensbaseret (Frascati-manualen). Hentet 06-12-22 på <https://www.zealand.dk/wp-content/uploads/2018/12/Notat-om-Frascatimanual.pdf>

DEN VELLYKKEDE FORELÆSNING

HVORDAN FORSKELLIGE SUBJEKTERS FORSTÅELSER BRINGES I SPIL OG MEDKONSTRUERER UNDERVISNINGS-SITUATIONER PÅ HØJERE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

Nicolai Britze, Kandidatstuderende ved Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet

Signe Gjesse, Kandidatstuderende ved Oplevelsesøkonomi, Aarhus Universitet

Mathias Mortensen, Kandidatstuderende ved Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet

Abstract

I denne artikel undersøger vi forskellige perspektiver på en vellykket forelæsningssituation på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab ved DPU, og hvordan disse perspektiver er med til at konstruere undervisningen. Vi har fokus på forelæsningssituationen, og analyserer hvordan der løbende sker forhandlinger mellem aktører, materialiteter, handlemuligheder og kontekstuelle betingelser, som bringes med ind i undervisningen på højere videregående uddannelser. I forlængelse heraf argumenterer vi for, at der gennem en opmærksomhed på de forskellige intentioner vil kunne skabes en højere grad af vellykkethed i forelæsningerne

Nøgleord: Undervisning; engagement; eksamenspres; uddannelsesrelevans; forelæsning

Indledning

Som forhenværende bachelorstuderende i Uddannelsesvidenskab er vi blevet introduceret til nyere forskning inden for pædagogik og læring, som peger på, hvordan undervisning bør tage udgangspunkt i dialog og deltagelse på måder, som sikrer at de studerende er i samspil med forelæserne. Hensigten med sådanne undervisningsformer er at øge læringsudbyttet. Disse teorier er dog på paradoksal vis blevet præsenteret for os i lange monologer gennem passive forelæsninger. Dette har naturligvis frembragt en række frustrationer hos os omkring hvordan forelæsningerne udfoldes i praksis. Derfor søger vi med dette indspark at sætte fokus på det, der er med til at konstruere forelæsningerne på højere videregående uddannelser med afsæt i bacheloruddannelsen på Uddannelsesvidenskab.

Denne artikel tager afsæt i vores bachelorprojekt, hvor vi fik muligheden for at undersøge hvordan forskellige subjekter både formes af og former konteksten. For eksempel fandt vi frem til, at studerende går ind til en forelæsning og handler på nogle bestemte måder, ud fra de forståelser de har, og dermed konstrueres forelæsningen på baggrund af en række forskellige intentioner subjekter bringer med sig.

Formålet med de følgende sider er at videregive de væsentligste analytiske pointer fra bachelorprojektet, samt de refleksioner det har medført hos os som kandidatstuderende på henholdsvis Oplevelsesøkonomi og Uddannelsesvidenskab.

Baggrund

Gennem det indledende arbejde med projektet, gik det op for os, at den forståelse vi som studerende havde af vellykket undervisning, ikke nødvendigvis var den samme forståelse som forelæserne, politikerne og AU havde. At undervisning ikke altid opleves på samme måde, beskriver blandt andet Coates (2005) og Akareem & Hossain (2016). Fælles for disse forskere er, at de undersøger hvordan undervisningskvaliteten forstås forskelligt alt efter, hvem man spørger og hvilken kontekst der omtales.

Udviklingen af vores undren gjorde det muligt at formulere en ny interesse - at undersøge, hvad der er på spil i en forelæsning. Vi bevægede os væk fra udelukkende at placere ansvaret for, om undervisningen var vellykket hos forelæserne, og blev i stedet nysgerrige på hvilke andre kræfter, der var med til at konstruere forelæsningen, herunder selve undervisningsrummet, den overordnede politik og de studerendes og forelæsernes forforståelser. Derfor er vi med dette indspark interesserede i, hvordan forelæsningsituationen opleves og kommer til udtryk på højere videregående uddannelser med udgangspunkt i forelæserne og tidligere studerende på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab.

Undersøgelsens opbygning og empiriske grundlag

I artiklen bruger vi både betegnelserne forelæsning og 'forelæsning'. Mens forelæsning henviser til specifikke undervisningsgange, som respondenterne i empirien henviser til, så ønsker vi med brugen af 'forelæsning' at afgrænse vores analyseobjekt. Vores konstruktion 'forelæsning' omfatter alle de kræfter, som er på spil i en forelæsningsituation. Vi er interesserede i at undersøge, hvordan 'forelæsninger', og dermed de underliggende kræfter, er med til at skabe og påvirke de forståelser af en vellykket undervisning, som kan iagttages blandt de 12 studerende med en bachelor i Uddannelsesvidenskab samt 4 forelæserne, der har været involveret i vores undersøgelse, og hvordan disse subjekter også er med til at konstruere 'forelæsningen'. Kræfterne kan blandt andet være forelæserne, studerende og de materialiteter, såsom auditorier og politiske rammer, der optræder, når 'forelæsninger' bliver til. Derved skal projektet ses som et konstruktivt bidrag til det uddannelsesvidenskabelige felt ved netop at undersøge forelæsninger på en anden måde, end hvis projektet havde set på en specifik forelæsningsituation eller holdundervisning. På bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab er undervisningen bygget op omkring begge former for undervisning, hvorfor 'forelæsningsituationen', som vi undersøger, bør ses i sammenhæng med holdundervisningen.

Det empiriske fundament bygger blandt andet på en forståelse af erindringsarbejdet som metode med afsæt i Torben Hansen Hukommelsesanalyse (2000). Hansens arbejde udspringer bl.a. af Frigga Haug (1987), Deborah Lupton (1994) og June Crawfords (1990) anvendelse af det, de kalder memory work. Vi valgte at anvende vores egen distinktion 'erindringsarbejde' i stedet for Torben Hansens oversættelse af memory work med ordet 'hukommelsesanalyse'. Det skyldes, at anvendelsen tager afsæt i erindringsarbejdet som metode frem for, at der lægges op til en analyse.

Vi valgte at inddrage erindringsarbejdet frem for interviews som metode, da det hviler på en grundforståelse af mennesket som et fortolkende individ, der udvælger den viden, der er i dets oplevelsesverden, samt individuelt fortolker og konstruerer den, alt efter hvem man er. Vi ønskede nemlig, at de tidligere studerende først individuelt reflekterede over deres oplevelser og derefter kollektivt indgik i en diskussion om forskellige perspektiver på den undervisning, som de tidligere havde været en del af. Erindringsarbejdet tog udgangspunkt i to nøglesætninger: “en vellykket-” og “en mindre vellykket forelæsningssituation”. Hvorefter der af flere omgange blev forsøgt fundet frem til en fælles forståelse for en vellykket forelæsningssituation.

Den anden del af projektets empiriske materiale består af interviews med forelæsere på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab. Vi valgte at anvende metoden interview, da vi er interesserede i, hvordan forelæsningssituationen opfattes, opleves og forstås forskelligt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 152). Hovedtemaet for interviewene var deres forståelse af en vellykket forelæsningssituation samt deres perspektiv på, hvordan dette bedst muligt udledes.

I Bachelorprojektet ønskede vi også at blive klogere på forståelsen af kvalitet i undervisningen. Derfor foretog vi i tillæg en policyanalyse af Aarhus Universitets Kvalitetspolitik for uddannelsesområdet (AU, 2022b).

Teoretiske fundament

Undersøgelsens teoretiske fundament tager afsæt i Dorte Marie Søndergaards artikel ”Subjektivering og nye identiteter - en psykologi i et pædagogisk felt” (2003) samt i Dorthe Staunæs’ artikel ”Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification” (2003). Opsummerende forstår vi subjekter som både formet og formende af konteksten. Hvordan subjekter ser sig selv, påvirker den måde konteksten konstrueres, for subjektets måde at forstå en kontekst afhænger af, hvordan subjektet forstår sig selv. For eksempel går de studerende ind til en forelæsning og handler på nogle bestemte måder ud fra de forståelser, de har af, hvordan studerende indgår i ‘forelæsningen’. Samtidig er de studerende underlagt nogle måder at handle på, ud fra kontekstens betingelser. Disse betingelser kan blandt andet være implicitte regler for, hvad der opfattes som rigtigt og forkert i den bestemte kontekst. I princippet kan subjekterne handle på alle mulige måder, men undlader at gøre det i praksis. For eksempel er det givet i en ‘forelæsning’, at de studerende sidder oppe bagved og forelæseren står nede foran.

De menneskelige tilblivelsesprocesser anskuer vi som processer “hvorigennem mennesker dannes som, handlende, reflekterende og interagerende væsener” (Søndergaard, 2003, s. 33). Den menneskelige tilblivelsesproces indeholder forskellige grader af målretning og vilje, og for at forstå disse, er det nødvendigt at medtænke de forskellige subjekters intentioner i tilblivelsesprocessen. Når vi i dette projekt tager højde for både de studerendes og forelæsernes intentioner i tilblivelsen af forelæsningserne, så er det med fokus på hvad der fører til, at forelæsningssituationen bliver mere vellykket.

Det interessante ligger dernæst i at kigge på, hvad der sker med disse intentioner, når de udfordres i mødet med andre intentioner og disses selvfølgeligheder, som alle påvirker tilblivelsen inden for de felter, hvor processen foregår (Søndergaard, 2003, s. 33). Det er altså afgørende at undersøge alt det, som har en indvirkning på intentionalitetens eksistens og udfoldelse samt hvad der sker, når der i et forelæsningslokale brydes med intentionernes selvfølgeligheder. De brydes for eksempel når det, som forelæserne, de studerende og materialiteterne lægger op til, ikke har samme intention (Søndergaard, 2003, s. 33).

Analyse af AU's perspektiv på den vellykkede forelæsning

Der er også en række intentioner på spil fra AU som institution i forelæsningssituationen. AU er således også med til at rammesætte forelæsningssituationen, ligesom de studerende, forelæserne og materialiteterne. Derfor inddrager vi i det følgende en analyse af AUs måde at anskue hvad en vellykket forelæsning er og det udbytte de forestiller sig, der skal komme ud af forelæsningssituationen.

Gennem vores analysearbejde af AUs måde at anskue kvalitet i undervisning på, samt hvordan dette sikres, fremgår det, at det ofte handler om at højne kvaliteten i undervisningen, og at vejen til at opnå en vellykket undervisning sker ved at undervisningen og uddannelsen fører til specifikke kvalifikationer, som kan anvendes på arbejdsmarkedet. Dette ses blandt andet, når der i AU's delpolitik 4 står beskrevet, hvordan der skal være en tæt relation mellem AU og arbejdsmarkedet. Der er fokus på karriereskabende aktiviteter, der har til hensigt at sikre at de studerende kan træde hurtigt ud på arbejdsmarkedet. AU kæder gentagne gange uddannelserne og de studerende sammen med arbejdsmarkedet og omtaler vigtigheden af at uddannelserne "er udviklet og tilrettelagt med inddragelse af relevante aftagerperspektiver" (AU, 2022b, s. 10). I forlængelse heraf argumenterer vi for, at AU beskriver undervisningen og tilrettelæggelsen af den som vellykket hvis de studerende kan bestå eksamen og derefter indgå i arbejdsmarkedet.

Denne måde at opfatte vellykkethed på er også til stede hos de studerende. Igennem erindringsarbejdet danner de studerende sig en kollektiv forståelse af, at hvis de lærer noget, der kan bruges til eksamen, så har det været en vellykket 'forelæsning'. Selve eksamen bliver dermed et centralt emne for de studerende, og i erindringsarbejdet ses det, hvordan forberedelse, overvejelserne og de forskellige emner tit bliver rettet mod eksamen: "teorier jeg endte med at bruge til eksamen", "hvordan jeg kunne omsætte det i eksamensopgave", "jeg tror det handler om, at jeg har brugt de der slides meget til eksamen", "det kunne godt være jeg skulle skrive om det her til eksamen", "tid til at lave case og snakke om eksamen" og "hvad vi kunne bruge det til i eksamen". Det kan derfor virke til, at de studerendes fokus bliver rettet væk fra den daglige undervisning, så de studerende ikke prioriterer forberedelsen til undervisningen særlig højt. For nogle studerende betyder det, at de ikke møder op til undervisningen i slutningen af semesteret, og i stedet vælger at prioritere deres eksamensemne og forberedelsen hertil derhjemme.

Det er værd at bemærke, hvordan forelæsernes perspektiver på den vellykkede undervisning afviger fra både AU's og de studerendes, når det kommer til forberedelse i forbindelse med eksamen. Ud fra vores analyse af forelæsernes udsagn, er deres perspektiver på vellykkethed specielt bundet op på, om de studerende lærer at tænke og forholde sig kritisk reflektivt, og ikke nødvendigvis at de kan gå fra 'forelæsningen' med noget direkte eksamensorienteret. I stedet ser forelæserne på undervisningen som noget der bør føre til, at de studerende bliver bedre til eksamen, ved at de bliver mere kritisk reflektive. Forelæser X giver dog også udtryk for følgende "det er klart at nogle af de ting der står i studieordningen, er jeg jo ikke enig i". X's udsagn kan vidne om en forelæser, der ønsker at bringe en anden intention ind i undervisningen end hvad for eksempel studieordningen lægger op til. Dette vil blive problematiseret yderligere nedenfor.

Fra elev til studerende

I det følgende vil der blive inddraget perspektiver fra de studerende og forelæsernes opfattelser af overgangen fra elev til studerende, og hvordan disse spiller ind på forskellige intentioner, som er med til at konstruere 'forelæsningen'.

Det fremgår af erindringsarbejdet og interviewene med forelæserne, at alle er klar over, at der sker et skifte fra gymnasiet til universitetet. De er dog ikke enige om, hvad denne overgang indeholder, hvem der er ansvarlig for den, og hvordan den skal håndteres. Både AU og forelæserne ekspliciterer nødvendigheden af, at der skal ske en transition fra elev til studerende, når nye studerende begynder på universitetet. Specielt pointeres, at de studerende skal tage ansvar for egen læring og medskabe den læringssituation, de indgår i.

Problemet i min optik, der knækker filmen, når I [studerende] kommer i gymnasiet, fordi der bliver I trænet i at aflevere, og I bliver trænet i at lære lektier udenad, groft sagt. Og den vane skal vores undervisning bryde med. Og det er det, der er det svære.

Den måde at lære på står i kontrast til elevrollen fra de tidligere skoleår, hvor de studerende har lært at lave lektier og blive vejledt gennem fastlagte rammer. De studerende giver udtryk for, at de er udfordrede i mødet med universitetets undervisning og krav, idet de skal bryde med det, de historisk set har gjort i over et årti. Dette beskriver en studerende ved at udtrykke: "Og jeg var generelt rigtig bange for, at jeg ikke kunne følge med, at stoffet var svært, og sådan det her med, kan jeg overhovedet forstå den teori, der bliver præsenteret for mig?". Samtidig beskriver forelæserne hvordan forelæsningen er med til at fastholde de studerende i den velkendte lærer-elev kontekst: "Altså det der jo er vigtigt i undervisning, det er, at man aktiverer deltagerne så meget som muligt, og derfor er forelæsningen i udgangspunktet en håbløs aktivitet". De interviewede forelæsere er samtidig på tværs enige om, at det vigtige på universitetet, er at tage ejerskab, udfordre eksisterende idealer og indgå i deling af viden, hvilket kan være svært at facilitere i en forelæsningsituation.

De studerendes forståelser skal ses i sammenhæng med de forståelser af undervisning, de tidligere har haft, hvor de ikke har set sig selv som medskabere af undervisningen, men mere som passive modtager af information. Det udtrykker en studerende på følgende måde: “Hvad gør vi selv som studerende?” Men vi gør faktisk ikke ret meget for at gøre det til en god forelæsning”. De studerende som subjekter påvirker altså selve konstruktionen af forelæsningen ved at forblive i en elevrolle, hvor de ikke tager ansvar for at forelæsningen bliver vellykket, alt imens at forelæserne insisterer på, at de er studerende og bør påtage sig det ansvar, som det kræver at være studerende på et universitet.

Forelæsere eller forelæsninger?

Denne elevrolle, som de studerende befinder sig i og kæmper med at bryde ud af, førte analysen over mod at se på, hvordan de studerende overordnet forstår undervisningen. Det blev hurtigt tydeligt, at de studerende kæder oplevelsen af den vellykkede forelæsning sammen med, hvordan forelæserne individuelt fremstår. “Noget af det, der gik op for mig, da jeg skrev det her i forbindelse med hukommelsesanalysen, er hvor meget jeg skriver om forelæsere. Jeg føler næsten, at det er forelæserne, jeg skriver om, og ikke en forelæsning.” De studerendes fokus på forskellige forelæsere er interessant, da der netop ikke blev spurgt ind til deres erindringer om forelæsere, fordi vi ikke er interesserede i de studerendes holdninger til bestemte forelæsere, men i stedet deres oplevelser af forelæsningerne. Alligevel sætter de studerende lighedstegn mellem en vellykket forelæser og en vellykket forelæsning. “Og jeg kan bare huske jeg tænkte “Ok, kan det virkelig være så simpelt?” Men det kan det åbenbart godt, hvis man har den rigtige forelæser.” De studerendes måde at vurdere forelæserne på undervejs i forelæsningen har derfor også indflydelse på, om ‘forelæsningen’ opfattes som vellykket eller mindre vellykket. Samtidig beskriver nogle af de studerende, hvordan en mindre vellykket forelæsning i højere grad skaber et større pres på holdundervisningen, som skal følge op og gribe dem i deres frustrationer.

Både de studerende og forelæserne vi har snakket med, har det synspunkt til fælles, at engagement er vigtigt for en vellykket ‘forelæsning’. Hvor meget engagement, og på hvilken måde engagementet skal manifesteres, er de dog ikke altid enige om. Det er også en af grundene til, at der kan opstå brud i ‘forelæsningen’, når de studerende og forelæserne indbyrdes skal tilpasse sig forskellige intentioner.

Det komplekse engagement

De adspurgte studerende giver udtryk for, at deres oplevelse af forelæsningens indhold og mængden af aktiviteter, som de finder relevante, har afgørende betydning for deres lyst til at bidrage og indgå i undervisningen. Flere af de studerende fortæller, at hvis de ikke selv er engagerede eller kan mærke forelæsernes vilje og engagement, så har de en tilbøjelighed til at trække sig og forblive passive. En af grundene til at de studerendes opfattelse af forelæserne kan variere skyldes, at forelæserne har forskellige intentioner og måder at tilgå de studerende. Der vil derfor være nogle forelæsere, som ræsonnerer bedre hos de studerende end andre. På den måde tillægges forelæserne et stort ansvar fra de studerende i forhold til om ‘forelæsningen’ er vellykket. Forelæser Y nævner samtidig, at nogle studerende opfatter det som intimiderende, hvis hun er for engageret i ‘forelæsningen’. Dette kom som en overraskelse for Y, da de studerende ifølge hende havde bedt om mere og anderledes pædagogik.

Det kan derfor tænkes, at måden de studerende dømmer forelæseren på, vil spille ind på hvordan 'forelæsningen' konstrueres. Det kan blandt andet være tilfældet, når nogle af de ting, som for de studerende af vigtige, herunder forelæserens personlige udstråling, forelæserens brug af dialoger og inddragelse, samt de formidlingsmæssige færdigheder og kompetencer som de måtte have, varierer fra forelæser til forelæser. Det at de studerende fælder dom, imens en forelæser er på i undervisningen, bliver en medspiller eller en modstander i 'forelæsningen', alt efter om de studerende fælder en positiv eller negativ dom. Det faktum, at de studerendes forståelse af en vellykket forelæsning varierer, alt efter hvordan de studerende opfatter og dømmer forelæserne, er med til at konstruere selve 'forelæsningen'. Det er dog noget nogle af forelæserne er bevidste om, herunder særligt forelæser Z, som giver udtryk for, at det er en øvelse at have den rigtige form for engagement, og det skal skinne igennem, uden at de studerende finder det irrelevant eller måske nærmest irriterende: "[...] at bare fordi jeg som forelæser synes det her emne er superduper fedt, det allerbedste i verden, så er det ikke nødvendigvis alle studerende, der har det på samme måde." Det er derfor kompliceret for forelæserne både at skulle opretholde et engagement, som imødekommer det de studerende kommer med, men samtidig også skal kunne skinne igennem overfor dem som kommer uengagerede til undervisningen.

De studerendes og materialiteternes betydning

Analysen har vist, at materialiteterne i en 'forelæsning' har indvirkning på, hvordan 'forelæsningen' konstrueres. Denne indvirkning har de blandt andet fordi materialiteterne påvirker de intentioner, subjekterne bringer med ind i 'forelæsningen', både før forelæsningen begynder, i forhold til hvordan de studerende forbereder sig, og under selve forelæsningen, i forhold til deres egen rolle. De studerendes rolle under forelæsningen kommer især til udtryk gennem forelæsningslokalernes udformning, som indbyder til at de studerende indtager en passiv rolle. Vigtigheden af de fysiske rammer er også noget, AU pointerer. Det er dog ikke nødvendigvis noget som i praksis bliver understøttet. Det ses når 'forelæsningen' foregår i auditorier, der er indrettet som biografteatre, hvor lærredet eller scenen er udskiftet med en forelæser. Forelæser X beskriver dette: "Altså det er jo fedt nok, at de sidder og har en eller anden god oplevelse, ligesom de også har hvis de går ind og ser en film i biografen." De studerendes passivitet kan dog ifølge forelæser X også gå for vidt: "Pak dog den kæmpe burger du er i gang med at køre ind i flaben væk, så du kan tage nogle noter, ikke?". Yderligere uddyber forelæser Z "Jeg bliver provokeret og irriteret, når jeg får nogle lokaler som er uegnede [...] der er lange lige rækker, som forhindrer engagerende og aktiverende undervisning". I kraft af de forskellige intentioner, subjektiveringsmuligheder og kontekstuelle betingelser vil der derfor altid foregå en ny forhandling hver eneste gang 'forelæsningen' konstrueres. Forhandlingen kan tænkes at blive lettere over tid ved, at de studerende bliver mere trygge i den nye rolle som studerende og ved hvad den nye kontekst på universitetet indeholder. Forhandlingen vil dog skulle ske på ny hver gang 'forelæsningen' finder sted, fordi de forskellige subjekters intentioner og selvfølgeligheder hele tiden udfordres og er i spil på nye måder i andre kontekster, i kraft af nye forelæsere og moduler.

De studerende som en enhed

Det blev tydeligt i vores projekt, at de studerende kollektivt fik skabt en fælles forståelse af, hvad en vellykket forelæsningsituation er. Som nævnt blev præstationerne til eksamen og forelæsernes måde at undervise på af samtlige respondenter nævnt som afgørende for kvaliteten af forelæsningsen. Det kan dog tænkes, at de studerendes perspektiver blev konstrueret af det rum, den stemning og de refleksioner, der blev skabt i fællesskab under hukommelsesarbejdet. Det kan derfor tænkes, at hvis de studerende var blevet interviewet enkeltvis, så havde deres udsagn været mere varierende og modstridende. Det vurderes dog som en styrke, at vi har haft muligheden for at omfavne en fælles forståelse gennem arbejdet med hukommelsesanalysen, hvorfra enkeltvis udsagn er blevet nuanceret og forsøgt uddybet.

Konklusion af projektet

Vi har gennem projektet undersøgt, hvordan forskellige perspektiver og forståelser er med til at konstruere 'forelæsningsen'. Gennem projektet har vi fundet ud af, at der er meget, der spiller ind, når en 'forelæsning' konstrueres. Det er blandt andet vigtigt at forstå, hvordan forskellige subjekter og politikker bringer forskellige intentioner ind i 'forelæsningsen', og at der opstår mindre vellykkede 'forelæsnings', hvis disse bliver brudt eller ikke harmonerer.. Det betyder også, at hver gang en 'forelæsning' bliver til, forhandles der om, hvordan denne skal konstrueres og forløbe. Forhandlingerne sker på baggrund af de forskellige intentioner, forståelser af vellykkethed, materialiteter, handlemuligheder og kontekstuelle betingelser, som de forskellige subjekter og politikker bringer ind i 'forelæsningsen'. 'Forelæsningsens' tilblivelsesproces er altså altid foranderlig. Selvom processen altid er i forandring, mener vi at vores projekt kan bidrage med en opmærksomhed på forskellige subjekters intentioner og selvfølgeligheder i konstruktionen af 'forelæsningsen'. Derfor har vi også forsøgt at påvise, at en øget opmærksomhed på de forskellige subjekters egne intentioner givetvis vil kunne skabe en højere grad af vellykkethed i 'forelæsningsene'.

Abstract

In this article, we examine various perspectives on a successful lecture situation in the Bachelor's program in Educational Science at DPU, and how these perspectives contribute to the construction of teaching. We focus on the lecture and analyze how ongoing negotiations occur between actors, materialities, action possibilities, and contextual conditions, which are brought into higher education teaching. In extension, we argue that by paying attention to the different intentions, a higher degree of success in lectures can be achieved.

Referencer

- Aarhus Universitet** (2021). *Ordbog, begreber og forklaringer*. Lokaliseret d. 19. maj 2022 på: <https://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/studiestart/ordbog>
- Aarhus Universitet** (2022a). *Bachelor i Uddannelsesvidenskab*. Lokaliseret d. 20 april 2022 på: <https://bachelor.au.dk/uddannelsesvidenskab/>
- Aarhus Universitet** (2022b). *Kvalitetspolitik på uddannelsesområdet på Aarhus Universitet*. Lokaliseret d. 23. marts 2022 på: https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/Kvalitetspolitik/AU-Kvalitetspolitik_FINAL_310122.pdf
- Akareem, H. S. & Hossain, S. S.** (2016) Determinants of education quality: what makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, 3:1, 52-67
- Bacchi, C.** (2009). Introducing a "what's the problem represented to be" approach to policy analysis. I: *Analysing Policy. What's the problem represented to be?* (s. 1-24). London: Pearson.
- Coates, H.** (2005) The value of student engagement for higher education quality assurance, *Quality in Higher Education*, 11:1, 25-36,
- Hansen, T.** (2000). *Hukommelsesanalyse - en alternativ kvalitativ metode*, Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S.** (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forla.
- Staunæs, D.** (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of Intersectionality and Subjectification. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11(2), 101-110.
- Søndergaard, D. M.** (2001). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: Haavind, H. (Red.), *Kjønn og fortolkende metode - metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 60-105). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Søndergaard, D. M.** (2003). Subjektivering og nye identiteter: en psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder, Køn og Forskning*, 12(4).
- Uddannelses- og Forskningsministeriet** (2014a). *Danish Code of Conduct*. Lokaliseret d. 25 marts 2022 på: <https://ufm.dk/en/publications/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>
- Uddannelses og Forskningsministeriet** (2014b). Høje mål. *Fremragende undervisning i videregående uddannelser*.
- Uddannelses og Forskningsministeriet** (2019). *Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven)*. Lokaliseret d. 23. marts 2022 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/778>
- Uddannelses og Forskningsministeriet** (2021). *Tilskud til Universiteterne*. Lokaliseret d. 18. maj 2022 på: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaaende-uddannelse/universiteter/okonomi>

OPENING THE GATES TO COLLECTIVE PERSPECTIVES ON CAREER

MOVING AWAY FROM INDIVIDUALISATION TO A HOLISTIC PURPOSE

Kirstine Terese Stoksted, Centre for Educational Development, Aarhus University, Denmark

Laura Cordes Felby, Centre for Educational Development, Aarhus University, Denmark

Sarah Robinson, Centre for Educational Development, Aarhus University, Denmark

Abstract

The term 'career' holds various meanings, ranging from a pathway to achieve position or status in life to a political concept focused on employability and the development of transferable skills. We suggest that these often individualised and instrumental strategies are narrow and impoverished, given that the individual also enacts and contextualises 'career' throughout their lives. As higher education researchers working with curriculum and career development, we argue that a broader, more holistic approach can be achieved if the focus is instead on what university educators do when they teach. This perspective enhances how we understand and conceptualise careers as embedded in how teaching is practised and how disciplines are articulated - as a future way of being and acting in the world. We seek to open the gates to the collective practices of disciplines and the outcomes they (often) implicitly hope to frame.

Keywords: Career Development, Higher Education, Career Learning, Educational Development

Introduction

While having a career is a universal experience, its meaning and expression vary according to context (Hooley, Sultana, & Thomsen, 2019). One significant contextual interpretation is the employability-focused approach prevalent in higher education today. This increasing focus on employability in higher education can be attributed to various factors, including the globalisation of knowledge, the massification of universities, and persistent skills shortages (Rees, 2021). These potential challenges have led to policies designed to align educational institutions more closely with the labour market (Rees, 2021). While such policies aim to bridge the gap between education and employment, they often place the burden of success on individuals — students and graduates — reinforcing an instrumental view of education focused solely on job readiness.

In contrast, the broader career literature, as discussed by, for example, Christie et al. (2024), advocates for a more collectivist approach to career learning. This perspective highlights the notion that a career is relevant to everyone, as it reflects our journey through life, learning, and work, shaped by the intersection of individual psychology and societal structures (Hooley et al., 2019). This approach encourages us to rethink how higher education can support students — not only in finding jobs but also in navigating the changing landscapes of work and life. Additionally, this perspective helps students understand how their discipline shapes their self-awareness and their ability to create value in the world.

In this contribution, we juxtapose employability and career research with an eye toward policy implications, positioning our work within a broader, interdisciplinary dialogue that aims to rethink the role of higher education in preparing students for future careers.

This shift in perspective has important implications for policy, curriculum design, and pedagogy, advocating for a transition away from the current instrumental focus on employability and towards a more comprehensive and contextualised understanding of career development. Thus, we urge stakeholders to rethink how we prepare students for their futures. To do this, we examine career understanding and practices within HE, advocating for a shift away from the current emphasis on employability. In this contribution, we juxtapose employability and career research with an eye toward policy implications, positioning our work within a broader, interdisciplinary dialogue that aims to rethink the role of higher education in preparing students for future careers. This shift in perspective has important implications for policy, curriculum design, and pedagogy, advocating for a transition away from the current instrumental focus on employability and towards a more comprehensive and contextualised understanding of career development. Thus, we urge stakeholders to rethink how we prepare students for their futures. To do this, we examine career understanding and practices within HE, advocating for a shift away from the current emphasis on employability. Instead of viewing careers as static and narrowly tied to job acquisition, we propose a more nuanced approach to career development that embraces the complexities of personal and professional growth.

Broadening Perspectives: Integrating Career Development in Higher Education

As scholars of higher education research, specifically interested in a career perspective, we notice the lack of dialogue between the field of higher education graduate employability research and the field of career research. Therefore, we seek to engage in a dialogue with career research, which is primarily influenced by vocational and educational guidance, as this field offers valuable insights that are worth exploring. Healy and colleagues (Healy et al., 2022) have explored the fields of graduate employability and career development research, highlighting a significant gap between the two. Employability research is predominantly linked to higher education research, encompassing various disciplines, while career development research primarily draws from psychology. According to Healy et al. (2022), graduate employability research focuses on three levels of analysis: social and educational systems and policies, institutional strategies, and individual employability. In contrast, career development research emphasises how individuals make career decisions, navigate their career paths, and tackle career-related challenges. These very different modes of analysis underscore the need for more integrated approaches between the two fields (Healy et al., 2022, p. 801).

It is important to note that our aim is not to criticise the field of employability but to open up a broader view on career learning in higher education via the field of career development research. In the field of career development research, particularly as conceptualised in contemporary discourse, the notion of "career" encompasses our journey through life, integrating learning and work, while reflecting the interplay between individual psychology and broader social institutions (Hooley et al., 2019). This perspective highlights the universal importance of career development, as everyone in this understanding has a career. According to this theoretical understanding, careers are not merely a product of singular decisions made by individuals; rather, they are formed through the myriad experiences and contexts encountered in everyday life.

As emphasised by McCash et al. (2021), career development is fundamentally an engagement with the social fabric, including a “wide range of activities, situations, and roles” (McCash et al., 2021, p. 9), suggesting that it is a collective endeavour rather than an isolated pursuit. It is also critical to recognise that the ups and downs in one’s career trajectory — whether perceived as setbacks or achievements — do not solely reflect individual failures or successes. Instead, they emerge from a shared process that involves social dynamics and collective responsibilities. This understanding challenges traditional notions of accountability in career development, highlighting the importance of context and community in shaping career outcomes (Hooley, Sultana, & Thomsen, 2018; Hooley et al., 2019).

Based on this broader perspective, career decisions play a crucial role in every aspect of a student's life, especially during their studies. Students must choose a program, select courses, determine when to take them, decide whether to work while studying, and even choose where to study. After graduation, the decision-making continues, including where to work, which field to pursue, and whether and when to start a family. Additionally, students must choose what to focus on during their studies and exams. All these decisions are constantly influenced by the context and social environment surrounding the student. For educators, there is a responsibility to support and develop students’ abilities to navigate these choices and transitions effectively. This can be done by bringing a more structured focus to the learning process and not just to the end goal of the professional career for the student (Felby, 2020).

Drawing on a model developed by Felby (2020), we present a way to think about career development within the teaching context that lies within the enactment of the curriculum. The model is designed as a comprehensive curricular framework, utilising insights from recent career development research highlighted earlier in this article, including those by Hooley, Sultana, and Thomsen (2018; 2019). Three dimensions are presented in the model: The discipline in the world, the world in the discipline, and the discipline in the individual. By making these dimensions explicit through teaching and curriculum, the model supports the students’ development of strategies for action, knowledge about the world, strategies for exploration, and knowledge about themselves. As such, the model – or the thoughts behind the model – are aimed at supporting students’ (disciplinary) being and acting in the world.

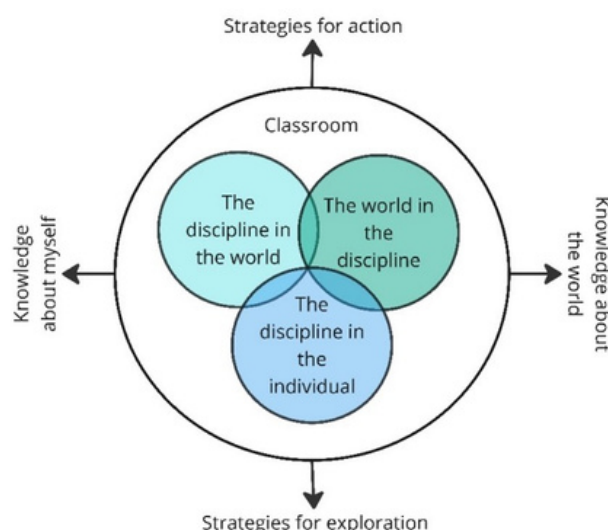


Figure 1. Career learning model inspired by Felby (2020)



The three dimensions of the curriculum offer distinct yet interconnected perspectives on the course content and its delivery. The first dimension, the discipline in the world, emphasises the importance of demonstrating the real-world applications of what students are learning. This aspect seeks to highlight the relevance of academic concepts by relating them to practical scenarios outside the classroom or auditorium. While company visits provide a direct experience of this connection, in situations where visitation is not feasible, educators can facilitate discussions about the labour market and establish links between course material and various industries. This connection enriches the learning experience and helps students appreciate the practical implications of their studies. The second dimension, the world in the discipline, focuses on developing a deep understanding of the disciplinary matter while fostering a professional identity among students. This involves integrating a career perspective into the curriculum. By encouraging students to reflect on their future careers, educators help them draw connections between academic content and the skills and competencies needed in the workplace. This reflection can promote a stronger sense of purpose and direction as students begin to align their academic pursuits with their personal and professional aspirations. Lastly, the third dimension, the discipline in the individual, is centred around facilitating introspection and self-discovery among students. This dimension aims to guide students in understanding their place in the world by promoting reflection on their values, professional aspirations, and overall identity in becoming part of the discipline. Educators play a crucial role in supporting this process, helping students articulate their dreams and hopes for the future. Through guided discussions and reflective exercises, students can gain insights into their motivations and how they can navigate their personal and professional journeys (Felby, 2020). Together, these three dimensions create a comprehensive framework that enriches students' academic experiences while preparing them for meaningful societal contributions. These dimensions influence students' development in tangible ways. Through the discipline in the world, students can begin to recognise practical applications, while experiencing the world in the discipline helps students discover how their academic work translates to professional competencies. Finally, students develop professional identity and self-awareness through the discipline in the individual. Together, these experiences help students construct meaningful connections between their academic studies, professional aspirations, and personal development. Importantly, this curricular framework transcends any perceived divide between individual and collective approaches to career learning. As career perspectives are mediated through the curriculum, students naturally benefit from both personal reflection and shared learning experiences, making these approaches complementary rather than competing.

Approaching the discipline in this way serves as an example of supporting students' career development without introducing additional (external) elements. Instead, it emphasises using existing classroom and curricular activities in a more explicit career-related manner. The broad concept of careers presented here allows individual educators the flexibility to adopt these perspectives in appropriate and relevant ways, without being criticised for how they incorporate specific competencies into their teaching. Furthermore, a discipline-specific focus on careers, understood in a holistic manner, can be integrated into the curriculum, making it a more cohesive part of students' journeys through life, learning, and work.

Potential and Challenges

The narrower, often instrumentalised concept of employability is in many ways easier to implement across different fields. This can lead to career-related activities being treated as separate from academic disciplines and curricula, which are typically handled by guidance counsellors or others outside the study or discipline. Consequently, students may be left to navigate and apply these concepts independently, resulting in a highly individualised and sometimes detached process.

However, adopting a broader and more holistic approach to career development presents both potential and challenges. We advocate for a career development approach that emphasises collective learning and reflection and democratises the concept of having a career. A holistic perspective views education as part of an ongoing career trajectory, rather than merely a stepping stone to future employment. This shift broadens the focus beyond acquiring specific skills or competencies, encouraging students to deepen their understanding of their discipline and how to apply it in the broader world.

From our viewpoint, the potential for a more collective, democratic, and holistic approach to career development is already inherent in most disciplines and educators' teaching methods. Many educators understand how their discipline can influence and transform the world and the student. However, this understanding often remains both vague and implicit for educators and internalised within the disciplines. As a result, the potential to integrate this approach to career development into teaching remains underutilised and invisible to both educators and students. Therefore, it is crucial for educators, curriculum developers, and students to actively recognise and leverage this existing potential and create a learning environment where transition(ing) is possible.

All stakeholders must share this process: the institution itself, programme developers, educators, and students. It should be a joint responsibility with each having a distinct role to play:

- Institution: There should be structures and systems in place that support and create a space of openness based in and on human qualities. The institutions' overall strategies could support this, for instance, through strategic action plans.
- Programme developers: Their task is to create a curriculum that allows room for career development and personal growth. The curriculum should teach employability skills as well as offer opportunities for students to engage with broader career and life contexts.
- Educators: Educators are responsible for making the implicit explicit. They possess deep knowledge of how their discipline relates to the world, but making these connections more visible to students is challenging. Educators could work to highlight and integrate into their teaching how their discipline can shape life, learning, and work beyond the walls of the university.
- Students: For students, the opportunity lies in truly engaging with the discipline — not just learning facts but "being and becoming", identifying as belonging to the discipline. This requires transitioning from 'being a student of X' to 'belonging to the discipline of X', a transformative process that helps them develop the capacity to engage with real-world challenges later in their careers and motivates them to see their education as integral to their career (development).

All stakeholders in this process share the need to make the so-called "soft" aspects of education more explicit. A discipline exists and evolves because it is oriented toward the world, life, learning, and work. This holistic perspective must be consciously integrated into teaching, curriculum design, and student learning to realise its potential fully. We argue that if the stakeholders use the elements from the model presented above in their curriculum development, teaching practice, and reflections this will ease the shift towards making the connections in and out of the university more explicit.

What's Next?

This contribution opens up many new questions of how to support career learning throughout higher education. How to approach this depends on which role you have in which field of study, at what level of study, in which educational settings, and so on. By closely examining what the educator does and what real world practices remain implicit in teaching the particular discipline, we hope that support can be found for each of the stakeholders involved by taking this perspective.

There is much potential for future perspectives within the research of career development in higher education. While research in higher education has often been concerned with the implementation of elements in specific courses or other initiatives from outside and into the programmes, we seek to open up an orientation, also for the research, to engage with the disciplines as they are and investigate potential to develop career perspectives from inside the disciplines.

In the sections above, we acknowledge that educators are discipline specialists and that they have a huge potential to further career development within the programmes. However, educators must feel empowered to utilise their expertise from a career perspective in their engagement with the students. Therefore, research could help illuminate how educators might be supported in bridging the gap between the discipline and the world of work. And as such would help build a more holistic methodology that fully integrates a broader understanding of career described in this paper.

Finally, we argue for research that engages with questions of career development, which are not necessarily assessable but create value for the students and their development into the field together with the discipline, educators, and peers. This could be done by highlighting smaller details of the already practised curriculum, teaching, and learning to highlight the potential for developing career learning. We suggest a broader perspective on the concept of career within the field of Higher Education, which shifts the focus from the individual to a more holistic, democratic, and collective understanding of career that could have a significant impact on policy, curriculum design, educators, and ultimately on how to prepare students for the future.

References

- Christie, F., Allen, M., Burke, C., & Thomsen, R. (2024).** An exploration of the impact of different peer learning activities utilised to develop student employability. *Teaching in Higher Education*, 1–17. doi: 10.1080/13562517.2024.2394061
- Felby, L. C. (2020).** Karriereperspektivet i undervisningen - at blive til noget og nogen. In L. Lund, L. C. Felby, & Flemming B. Olsen (Eds.), *Nye kompetencer i gymnasiet: Innovative-, digitale-, globale- og karrierekompetencer* (1. udgave, pp. 131–155). Frederiksberg: Frydenlund.
- Healy, M., Hammer, S., & McIlveen, P. (2022).** Mapping graduate employability and career development in higher education research: A citation network analysis. *Studies in Higher Education*, 47(4), 799–811. doi: 10.1080/03075079.2020.1804851
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.). (2018).** *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. New York; London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.). (2019).** *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. New York: Routledge.
- McCash, P., Hooley, T., & Robertson, P. J. (2021).** Introduction: Rethinking Career Development. In P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Eds.), *The Oxford Handbook of Career Development* (1st ed., pp. 1–20). Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.2
- Rees, S. (2021).** Re-imagining employability: An ontology of employability best practice in higher education institutions. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 663–678. doi: 10.1080/13562517.2019.1670637

HVORFOR GØR FORÆLDRENE IKKE, SOM LÆRERNE SKRIVER?

DEN SKRIFTLIGE DIGITALE KOMMUNIKATIONS (U)MULIGHEDSBETINGELSER FOR SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE I FOLKESKOLEN

Viki Holdgaard Madsen, Cand. Mag. Pæd.

Randi Outzen Dransfeldt, Cand. Mag. Pæd.

Abstract

“Det er fristende bare at afskaffe Aula”, udtalte Mette Frederiksen fra talerstolen under folketingets åbning i 2023. Hun uddybede, at hun ikke havde mødt mange forældre, der var glade for Aula. Men hvad er der egentlig på spil, når lærere og forældre skal forsøge at skabe skole-hjem-samarbejde via en digital platform? Aula bugner med beskeder til forældre om alt fra lektier og skole-hjemsamtaler, til små remindere om ting, elever og forældre skal huske. Dette kan ses som et resultat af en politiske strategi om forældreinvolvering, hvis hensigt er at øge skolens mulighed for at understøtte elevens læring og trivsel, og som Aula har fået en central rolle i at realisere. Vores undersøgelse viser, at udfordringen med Aula er, at den digitale kommunikation mangler de analoge virkemidler, som understøtter meningskabelse på tværs af afsendere og modtagere af kommunikationen. Artiklen baserer sig på et kvalitativt casestudie, der undersøger, hvad det multimodale digitale skriftsprog kan bidrage med som den altovervejende skole-hjem-samarbejdsform i folkeskolen – og hvornår den kommer til kort.

Keywords: Digital kommunikation – Folkeskole - Skole-hjem-samarbejde - Skriftsprog - Aula - Multimodalitet

Skriftlig kommunikation udfordrer

Indenfor de senere år er der sket en intensivering af skole-hjem-samarbejdet (Akselvoll, 2016; Danneboe, 2012, 2013; Kryger, 2015). Skole-hjem-samarbejdet bærer ikke blot, som tidligere, præg af information. I stadig højere grad skal forældrene understøtte skolens arbejde med elevens trivsel og læring (Akselvoll, 2016). Ifølge Folkeskolens formålsparagraf skal lærere og forældresamarbejde om elevernes uddannelse (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen 2020). Aula blev indført i 2019 som et digitalt værktøj til dette formål, hvor kommunikationen mellem lærere og forældre foregår skriftligt. Det er alment kendt, at skriftlig kommunikation kan være udfordrende. Når vi henvender os til hinanden på skrift, udebliver vores mimik, kropssprog og den mundtlige fremførelse via sprogetonen. Når vi anvender mundtlig fremførelse refererer talen til det der bliver sagt og afsenderens måde at fremføre det på. Dette udebliver på skrift og betyder at modtageren selv fortolker indholdets betydninger. Udfordringen går på, at vi alligevel tror vi kan aflæse skriftsproget med talesprogets egenskaber.

Forskningsfeltet vedrørende det digitale skole-hjem-samarbejde er velbesøgt med forældrebriller, men vi savner fokus på lærernes perspektiver i den aktuelle viden om skriftlig digital kommunikations betydning for skole-hjem-samarbejde. Dette var motivationen og inspirationen bag vores kandidatspeciale i pædagogik ved Syddansk Universitet omhandlende digital multimodal kommunikation og skole-hjem-samarbejde, som denne artikel bygger på. Artiklen beskriver de udfordringer, paradokser og alternative løsningsstrategier, som forældre og lærere til børn i indskolingen oplever og udvikler, når de kommunikerer skriftligt og multimodalt via Aula.

Undersøgelsen er gennemført som et kvalitativt eksplorativt casestudie. I undersøgelsen interesserede vi os for forældres og læreres generelle oplevelse og brug af Aula som digital kommunikationsplatform. Vores ærinde var ikke at vurdere Aula som kommunikationssystem. I stedet undersøgte vi, hvordan forældrene og lærerne anvender digital skriftlig kommunikation via Aula ud fra et multimodalt afsæt. Det betyder at vi udover skriftsproget også undersøgte andre repræsentationsformer, for eksempel billeder, farver og fremhævnings effekter, som lærerne anvender i deres kommunikation til forældrene. Virkemidlerne kan give indblik i, hvordan forældre og lærere hver især skaber forståelser og meningsdannelser ud fra konkrete fremsendte digitale kommunikationer såsom forældrebreve og ugeskemaer.

Forældrene i denne undersøgelse føler sig pressede af Aulas overflod af beskeder fra lærerne og de mere eller mindre gennemsigtige forventninger, som de skal leve op til. En forælder fortæller:

[...] Jeg kan godt sige dig, du fanger mig i dag på grådens rand. Altså jeg synes virkelig, det er uoverskueligt. Og det er jo selvfølgelig ikke Aula, der hænger på det hele. Men det er klart, at det er ligesom med til at gøre det hele lidt stressende, at der er så meget forskelligt, man ligesom kan hente (Forælder 1, Skole Nord, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 97).

Vi kan stemme i og nikke genkendende til ovenstående forældreoplevelse af Aula. Som forældre til skolesøgende børn har vi også oplevet, at Aula-indbakken bugner med beskeder fra forskellige lærere. Beskeder om hændelser i skolen, hvor vi opfordres til at tage en opdragende snak med vores børn, eller om vi skal medbringe ting til emneuger og undervisning. Lektier, søvnrytmer, madpakker, turtasker, samt forventninger om daglige læserutiner på 20 minutter er også emner vi får tilsendt i den digitale indbakke. Jo flere børn man har i folkeskolen, jo flere notifikationer fra Aula. Men hvorledes ser perspektivet ud fra den lærer, som sender den digitale kommunikation? Bliver deres budskaber forstået? Og finder de handlinger sted, som lærerne har til hensigt at igangsætte?

Udfordringer og potentialer i digitalt skole-hjem-samarbejde

I dansk kontekst er fænomenet skole-hjem-samarbejde undersøgt med forskellige tilgange og teoretiske perspektiver. Aktuell viden peger på kommunikation som nøglen til det gode skole-hjem-samarbejde. Særligt betydningen af en positiv forældreinvolvering viser sig at kunne bidrage til udvikling af elevernes læring og trivsel (Akselvoll, 2016; Bæck, 2015; Dannesboe et al., 2012; Desforges & Abouchaar, 2003; Forsberg, 2007; Knudsen, 2010; Kryger, 2015; Kryger et al., 2008; Laho, 2019; Lund, 2018; Nordahl, 2008; Ravn, 2011). En problematik som rejses er blandt andet skolens manglende differentiering af forældre, som hver især besidder forskellige ressourcer og kompetencer til at indgå i skole-hjem-samarbejde. Manglende inddragelse af de forældre, som ikke umiddelbart honorerer skolens forventning, fører til at ressourcer og viden fra nogle hjem går tabt (Akselvoll, 2016; Forsberg, 2007; Lund, 2018; Nordahl, 2008). Selvom om der ofte tales om udfordringer med Aula, så er der også fordele ved digital kommunikation. Det opleves lettere for lærere og forældre at udveksle information og kommunikation online, ligesom muligheden for umiddelbar feedback er en fordel (Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri, 2019a).

På trods af talrige fordele anvender forældre og lærere andre kommunikationsveje, herunder for eksempel telefon, fysiske møder og sedler i tasken, for at sikre forståelse og levering af budskabet (Laho, 2019). I dansk kontekst har sociolog og forsker Akselvoll beskæftiget sig med det digitaliserede skole-hjem-samarbejde i et forældreperspektiv. Hun peger på at den digitale samarbejdsform medfører misforståelser og frustrationer, på baggrund af forskellige opfattelser af hensigterne og forventningerne mellem skole og hjem (2016).

Løvland bidrager med en multimodal analytisk tilgang, der kan hjælpe os til at opnå en dybere indsigt i, hvad der er på spil hos den individuelle læser og fortolker af digital kommunikation. Hun er inspireret af kommunikationsteoretikeren Kress og interesserer sig for hvordan multimodale tekstenheder, skaber mening på forskellige måder (Løvland 2007 i Løvland 2010).

På skrift kan flere udtryksformer kombineres. Dette betyder at flere meningslag lægges oven på hinanden ligesom byggeklodser og dernæst forstås i samspil. Her opstår den individuelle meningsdannelse. Dette gælder ifølge Løvland også for digital skriftlighed. (Løvland, 2010). Forældre og lærer skaber således forskellig mening ud af den samme kommunikation. Netop dette udfordrer lærerne, der beskriver oplevelsen af manglende kompetencer og ressourcer til at håndtere disse udfordringer. Teknologiens indvirkning på lærerne beskrives som mangeartet og indgribende, men på trods af dette får de ikke en dybere introduktion i de nye læringsplatforme (Hansen 2019). Lærerne oplever den digitale kommunikation som tidskrævende med udvidede arbejdsdage og en udviskning af grænsen mellem arbejde og fritid som resultat (Bæck, 2015; Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri, 2019b).

Teknologiens udvikling har intensiveret kommunikationen mellem skole og hjem. Fra både lærernes og forældrenes perspektiv kalder den øgede informationsstrøm og forpligtelser på at handle på et "intensiveret engagement (Dannesboe, 2013, s. 49). Skolen er mere end før blevet omdrejningspunktet i familien. Forandringerne fører mod grænseforskydninger mellem skole og hjem, hvor forældrenes rolle bliver at være lærernes assistenter, mens lærerne anses som eksperter (Akselvoll 2016, Dannesboe 2012, 2013, Dannesboe et al, 2012, Forsberg, 2007, Kryger 2015).

Den aktuelle viden er således velbesøgt fra flere vinkler. Men vi savner en dybere indsigt i hvad det digitale skriftsprog kan bidrage med og hvilke begrænsninger det sætter. Vi ønsker at fokusere på, hvordan lærernes brug af multimodale virkemidler såsom fed skrift, versaler (store bogstaver), og billeder til formidling af specifikke budskaber opfattes af forældrene. Vores fokus er at belyse lærernes perspektiver og deres interaktion med forældrene gennem Aula.

Udfordringer og potentialer i digitalt skole-hjem-samarbejde

Undersøgelsens datagrundlag bygger på interviews med lærere og forældre til børn i indskolingen. Dataindsamlingen blev udført gennem interviews med to lærere og to forældre fra samme indskolingsklasse på to folkeskoler i henholdsvis Region Nordjylland og Region Syddanmark. I alt blev fire lærere og fire forældre interviewet. For at bevare anonymiteten refereres citaterne i denne artikel på følgende måde: "Lærer 1 eller 2, Skole Nord" og "Lærer 3 eller 4, Skole Syd".

Forældrene benævnes efter samme mønster i forhold til de to skoler i undersøgelsen. Desuden indeholder datamaterialet konkrete kommunikationer i form af ugeskemaer og forældrebreve sendt fra lærere til forældrene i de pågældende klasser.

Undersøgelsen blev udført under skolenedlukninger i Danmark, som følge af Covid-19, hvilket gav mulighed for at få indsigt i skole-hjem-samarbejde i en periode, hvor behovet for skriftlig digital kommunikation var markant. Denne udgjorde den primære kommunikationsform mellem skole og hjem. På trods af dette var det lærernes og forældrenes generelle oplevelse og anvendelse af Aula, som kommunikationsplatform, der var genstand for undersøgelsen.

Artiklen tager afsæt i Vygotskys sprogpsykologiske teori (Vygotsky, 1982) og Kress socialesemiotiske kommunikationsteori (Kress, 2010). Denne teoretiske ramme hjælper os til at analysere skriftsprog og parametre som tegn, modaliteter, fortolkninger og kultur med henblik på at forstå kulturelle forskelle i lærernes og forældrenes digitale fortolkningsarbejde, samt deres konkrete kommunikation og beretninger (Kress, 2010; Vygotskij, 1982). I denne teoretiske ramme forstås verden ud fra individuelle opfattelser og forståelser i samspil med det relationelle og sproget. Sproget bliver en måde for den enkelte at udtrykke og dele egen forståelse af virkeligheden (Vygotskij, 1982). Kress' socialesemiotik integreres for at analysere kommunikationsprocessen og kulturelle forskelle i det digitale fortolkningsarbejde (2010). Den socialesemiotiske tilgang er multimodal og inkluderer andre modaliteter som video, billeder, emojis og farver, som alle tilskriver betydning på hver sin måde. Dette kan betyde at lærere og forældre ikke forstår skriftsproget og dens typografier ens. Udråbstegn kan for eksempel fortolkes som et kraftudtryk, en forundring, en opfordring eller noget helt fjerde, afhængig af meningsarbejdet hos den enkelte. Kress' kommunikationsteori anskuer verden som foranderlig med kommunikationsformer i konstant forandring, og det sociale miljø og de givne omstændigheder påvirker kommunikationen. Et eksempel på kommunikationsformer i forandring er lærernes anvendelse af 😊 emojis. Da forældre opfatter emojis forskelligartet, opstår der tvivl om hvorvidt der bliver grint eller smilet, eller blot at læren er glad. Gennem den socialesemiotiske tilgang rettes opmærksomheden i denne artikel mod muligheder og begrænsninger ved den skriftbaserede digitale kommunikation i opbygningen af skole-hjem-samarbejdet, set i et lærerperspektiv.

Forskellige forventninger og fortolkninger udfordrer skole-hjem-samarbejdet

Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal skolen samarbejde med forældrene, ligesom det beskrives at forældrene skal samarbejde med skolen omkring elevernes kundskaber og færdigheder (Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen, 2020). Dette betyder at lærerne og forældrene, ifølge bekendtgørelsen, er samarbejdspartnere. I 2014 blev der i forbindelse med skolereformen indgået en aftale om digitalt løft af folkeskolen, hvilket medførte at Aula blev indført som et digitalt samarbejdsværktøj mellem skole og hjem (Kommunernes Landsforening, 2014). Formålet var at understøtte elevernes læring og trivsel samt skabe værdi ved at understøtte skole-hjem-samarbejdet via den digitale platform (Aula, u.å.).

Skole-hjem-samarbejdet konstrueres mellem lærere og forældre og bygger på de betingelser, muligheder og begrænsninger det digitale skriftsprog tilbyder parterne.

I takt med udbredelsen af teknologien, skabes der nye digitale rum, som udfordrer den traditionelle opfattelse af skole-hjem-samarbejdet som rum. Et rum får sin identitet og tilgængelighed gennem de relationer, der opstår. I dette tilfælde udgør rummet det fysiske skole-hjem-samarbejde, som tillægges minder, tanker og værdier af lærer og forældre fra deres tidligere erfaringer (Kress, 2010). I forskydningen til det digitale rum er disse dybt forankrede tanker og forestillinger, der kendetegner og karakteriserer det fysiske rum, ikke længere til stede. Det digitale rum indeholder som udgangspunkt ikke det relationelle aspekt mellem mennesker, men skal etableres på ny (Kress, 2010). Denne genetablering fremstår ikke som et opmærksomhedspunkt, når samarbejde flyttes fra det fysiske til det digitale rum.

En forælder beskriver sin opfattelse af skole-hjem-samarbejdet:

“jamen sådan helt overordnet, så skaber skole-og-forældre-samarbejde jo bedre betingelser for mine børns læring, og at vi forældre bliver inddraget. Sådan at vi har mulighed for at spørge ind til ting og støtte børnene i det, vi nu skal lære” (Forælder 3, Skole Syd, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 90).

Denne forælder er blot ét eksempel, der illustrerer flere forældres villighed til samarbejdet med skolen. Fra et lærerperspektiv beskrives samarbejdsstrukturen således:

[...] det er jo vigtigt at forældrene er trygge i det, der sker i skolen, og at de kan følge med i hvad vi laver, og at det ikke er grebet helt ud af luften, det vi har på programmet [...], at vi tilgår deres børn på en tryk måde og er menneskelige og vil dem godt” (Lærer 4, Skole Syd, Dransfeldt & Madsen, 2021 s. 90).

Læreren beskriver at elevernes læring bygger på deres professionelle viden og praksis, som ikke er tilfældig. Samtidig beskriver læreren tryghed og tillid for forældre og elever som et væsentlig parameter i samarbejdsstrukturen. Parternes opfattelse af skole-hjem-samarbejde og deres forventninger til hinanden er interessant. Forældrene beskriver inddragelse som en del af deres forståelse af skole-hjem-samarbejdet, mens læreren beskriver forældrenes position fra sidelinjen: “de kan følge med i hvad vi laver”. Opfattelsen af rollerne i samarbejdsrelationen fremstår forskellige. Læreren karakteriserer forældrene i en opbyggende rolle imens læreren fremstår som ekspert i samarbejdsrelationen. Positioneringer kan være betydningsfulde for hvordan parterne tilgår samarbejdet og hvilket ansvar forældrene påtager sig i forhold til hvad lærerne forventer af dem. En lærer beskriver sine forventninger til forældrene:

“jeg har selvfølgelig en forventning om at de følger op på det vi laver, og følger op på lektier og sådan noget. Og også at børnene møder udhvilet og undervisningsparate og sådan nogle ting” (Lærer 4, Skole Syd, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 94).

Lærerens forventning til forældrene er opbakning gennem handlinger, hvor forældrene herigennem gøres medansvarlige for børnenes sociale og faglige kompetencer. Forældrene peger på tillid, tryghed og inddragelse som centrale begreber i lærerens (ekspert)rolle. Fra lærernes synspunkt, er forældrenes handlinger et centralt mål for deres oplevelse af samarbejde. Når forældrene handler som anvist i de fremsendte forældrebreve og ugeskemaer, så opstår der et skole-hjem-samarbejde, ifølge lærerne. Virkelighedens skoledage går ikke altid sådan. En lærer i undersøgelsen udtrykker sin frustration over dennes oplevelse af manglende opbakning til skolen således:

“Så synes jeg sommetider, at det er for dårligt, at de (forældrene og eleverne, red.) ikke får taget den bog frem eller læst det ugeskema. Så er de uforberedte og kommer ikke med en skoletaske, når vi skal på tur og sådan nogle ting. Det kan jeg godt blive ærgerlig over” (Lærer 4, Skole syd, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 95).

Flere af de interviewede forældre forstod ikke hvad lærerne mente eller forventede, når lærerne brugte skriftlige virkemidler som store bogstaver, fed skrift eller billeder i de digitale kommunikationer. En forælder fortæller om brugen af lærerens skriftlige virkemidler:

“det (fremhævet skrift, red.) er ikke noget jeg har tænkt over var noget man skulle lægge ekstra mærke til”, mens læreren forklarer at udtrykkene bruges: “”fordi så er det mere vigtigt” (Lærer 4, Skole Syd, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 58, 78).

Misforståelserne blev tydelige for lærerne i kraft af udeblevne handlinger fra elever og forældre, såsom når en elev ikke har medbragt en bog eller fået læst 20 minutter, selvom det var fremhævet med fed skrift i det fremsendte ugeskema. Eksemplet illustrer en af de begrænsninger, der følger med det digitale skole-hjem-samarbejde, når det baseres på skriftsprog og dens virkemidler. Det interessante var samtidig, at lærerne ikke var klar over, at forældrene var udfordret på at tyde de digitale kommunikationer. I nogle tilfælde tolkede de den manglende opbakning til eksempelvis lektielæsning som modvilligt skole-hjem-samarbejde. Forældrene i undersøgelsen beskriver til gengæld at udeblevet lektielæsning ikke handler om manglende velvilje til at bakke op om skolen, men derimod en manglende forståelse for, hvad der skulle understøttes. Når den analoge kontakt er udskiftet med den digitale, ser det ud til at udfordringerne står i kø. Dette stiller krav til lærerne, der skal være kreative for at komme i kontakt og opnå samarbejde med alle forældre via andre kommunikationsveje.

Når den analoge kontakt er udskiftet med den digitale, ser det ud til at udfordringerne står i kø. Derfor forsøgte en lærer at skabe en alternativ kommunikationsvej udenfor Aula, for at opnå samarbejde med hjemmene.

Læreren råber med STORE BOGSTAVER

Vores undersøgelse viser eksempler på, hvordan den manglende genetablering af rummet kommer til udtryk i hverdagen via fortolknings- og forståelsesudfordringer i forbindelse med skole-hjem-samarbejde.

Budskaberne i forældrebrevene og ugeskemaerne er konstrueret i en sammenvævning af ord, tegn og billeder i det digitale rum. På trods af at lærerne gør sig umage med tydeligheden i deres budskaber, oplever de alligevel udfordringer med at blive forstået:

” [...] man synes, at man forsøger at få det forklaret i en besked. Og man har beskrevet det simpelthen så direkte, som det kan blive. Men budskabet bliver stadigvæk ikke modtaget som man havde til hensigt. Og det er der hvor ord virkelig skal vejes, når de skal skrives på skrift.”

(Lærer 1, Skole Nord, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 62).

Læreren understreger, at hendes budskab ikke blev modtaget efter hensigten og at skriftsproget i sin enkle form kan være svært at tydeliggøre. Den digitale kommunikation er frigjort for kropssprog, lyd, tonehøjde og musikalitet, som det talte sprog indeholder. Disse parametre spiller en vigtig rolle i formidlingen af følelser, betydninger og nuancer i en kommunikation. Det er svært for læreren at udtrykke sig tydeligt, når netop de verbale elementer, der gør et budskab levende samt udtrykker holdninger og intentioner, ikke er til stede. For at kompensere for manglen på verbale elementer, anvender lærerne i stedet smileys, understregninger, fed skrift, store bogstaver eller billeder.

Når vi bruger sprog, er vores forståelse af ordene ofte påvirket af vores kultur. Det betyder, at måden vi fortolker det skrevne ord kan være forskelligt fra person til person på grund af kulturelle forskelle. Dette kan gøre det udfordrende at sikre, at alle forstår teksten på samme måde (Vygotsky, 1982). Undersøgelsen peger mod at lærere og forældre ikke har samme almene betragtninger omkring ord, hvilket ellers skulle muliggøre fælles forståelse omkring det, der kommunikeres. Men hvad er der så på spil? Anskuet med Vygotskys briller kunne noget tyde på at ordene og ordforståelserne alene bliver kulturelt forankret hos lærerne. Lærernes ‘forforståelser’ af bestemte ord og vendinger forstås ikke på samme måde af forældrene. Forældrenes forståelse er derimod forankret i deres egen kultur. I undersøgelsen fremstår lærernes forståelse af ord og udtryk implicite og usagte over for forældrene, og der opstår derfor en form for fri fortolkning, til trods for lærernes forsøg på tydelig fremskrivning. Det kan på en måde synes umuligt at opnå forståelse, når begge parter tager udgangspunkt i egne kulturelle forståelser og ikke er bevidste om, at den anden part har et andet kulturelt udgangspunkt. Dette blev tydeligt, når vi spurgte til forældrenes opfattelse af brugen af versaler (store bogstaver) i forældrebreve og ugeskemaer.

Tre ud af fire lærere i undersøgelsen anvendte versaler for at fremhæve vigtigheden af et budskab i deres digitale kommunikation. En lærer beskriver at store bogstaver bruges for at fremhæve at der er noget man SKAL gøre, f.eks. opbakning til at børnene læser 20 minutter dagligt:

“det er vigtigt med stort (store bogstaver, red.) for at jeres børn får læst 20 minutter hver dag. I (forældre, red.) er dem der kan give jeres børn bedst træning når I læser” (Lærer 1, Skole Nord, Dransfeldt & Madsen, 2021).

Denne lærer anvender store bogstaver for at appellere til forældrenes opbakning og samarbejde. Ved at understrege hendes faglige budskab i kommunikationen giver hun forældrene et medansvar for at træne elevernes læsning. Som citatet indiker, opstår der et behov for at markere virkemidlets intendede formål, som her betyder 'vigtigt'. Men forældrene oplever budskaberne anderledes. En forælder fortæller:

"Så synes jeg det er meget voldsomt at skrive noget med stort på den måde (versaler red.) fordi man råber højt" (Forælder 3 i Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 76).

I denne sammenhæng peger undersøgelsen på risikoen for misforståelser ved meget eksplicit fremskrivning af et budskab med versaler. Ifølge Kress' socialsemiotiske forståelse, er det afsenderen, her læreren, der tilskriver versalerne mening. Hun ønsker at understrege et budskab med STORE BOGSTAVER, men forælderen opfatter at læreren råber ad hende og tilskriver ikke det samme i sin fortolkning af versalerne. Disse divergente forståelser er gentagne i vores undersøgelse.

En enkelt lærer har gjort sig andre tanker omkring brugen af versaler: "der prøver jeg at holde mig væk fra det i forhold til skriftsproget, fordi det oftest kan tages som anklagende" (Lærer 3, Skole Syd i Dransfeldt & Madsen, s. 76). Denne lærer fremhæver, at anvendelsen af versaler kan forstås forskelligartet. Forskellen i meningsdannelserne, som er forbundet med fortolkning, kan opfattes som misforståelser. Fortolkningen af den digitale brug af versaler bliver sjældent tydeligt udfoldet fra afsender til modtager (Kress, 2010). På baggrund af disse opdagelser i undersøgelsen, kan lærerne med fordel beskrive, hvilke handlinger de ønsker prioriteret, fremfor anvendelse af store bogstaver. Noget tyder på at alle parter fremstår som en form for immigranter i det digitale rum, uden fælles forudindtagede opfattelser. Betingelserne for at udtrykke sig præcist og nuanceret på skrift forekommer vanskelige, især når der er ikke mulighed for afstemning via kropssprog og lyd.

Fed skrift betyder vigtigt!

For at fremhæve forventninger til lektier eller bøger, der skulle med i skoletasken, brugte nogle lærere billedillustrationer og fed skrift. Billederne blev sat ind i det ugeskema eller forældrebreve, som forældrene modtog hver uge via Aula. En lærer anvendte fed skrift til at fremhæve, hvilke aktiviteter/lektier, der var vigtigst for eleven at lave. Læreren hensigt var at forældrene kunne se, hvilke ting eleverne skulle medbringe til undervisningen for at sikre, at lektionen kunne gennemføres som planlagt. Undersøgelsen viste, at forældrene havde en anden forståelse af typografiens betydning: "jeg tænker at det er mest for børnenes skyld, altså jeg tænker ikke, at jeg skal bruge dem til noget" (Forælder 3, Skole syd, Dransfeldt & Madsen, 2021, s.57). Som citatet understreger, fortolker denne forælder lærerens forsøg på at fremhæve bestemte budskaber som henvendt til børnene. Forælderen opfatter ikke, at fremhævning med fed skrift og billeder skulle være henvendt til vedkommende selv. Set fra et multimodalt perspektiv anvender læreren flere modaliteter (billeder, fed skrift) i samspil for at fremme forståelsen af budskabet med håb om at skabe et skole-hjem-samarbejde omkring lektier/aktiviteter i skolen.

Disse modaliteter repræsenterer et potentiale, der skal oversætte lærerens intentioner i forældrebreve og ugeskemaer. Undersøgelsen pegede på, at forældrene fortolkede disse modaliteter vidt forskelligt, fordi fortolkningen sker på baggrund af den individuelle forælders såkaldte indre dimensioner (Kress, 2010). Det betyder, at forældrene danner deres indre forståelse af den digitale kommunikation på baggrund af deres opmærksomhed, fokus og engagement. Da forældrene ikke tillægger virkemidlerne og modaliteterne den intenderede betydning, handler de heller ikke efter lærerens hensigt. Undersøgelsen peger således mod, at der opstår forskelligheder i det digitale meningsarbejde og at parterne i kommunikationen misforstår hinanden, hvilket tydeliggør kompleksiteten i det digitale samarbejde. For at opnå et bedre samarbejde med hjemmene, forsøgte en lærer at skabe en alternativ kommunikationsvej udenfor Aula, via video.

Alternativ digital kommunikation

Denne undersøgelse indikerer, at lærernes skriftlige kommunikation var svær at afkode for forældrene. Vores empiri pegede i retning af, at der var ligeså mange afkodninger som der var forældre i en klasse! Det var samtidig en udfordring for lærerne, at nogle forældre ikke åbnede Aula eller var usikre på hvordan de skulle støtte eleven med lektier. Der var derfor en lærer i én af de undersøgte skoleklasser der valgte at kommunikere til familierne via video for at tydeliggøre sine budskaber og yde støtte og struktur til familierne omkring lektielæsning. Læreren havde startet denne alternative kommunikationsform som supplement til Aula, langt før Corona brød ud.

Videoen var opbygget som en nyhedsudsendelse, hvor læreren på humoristisk facon bad børnene sætte deres gaming på pause og fokusere på skolearbejdet. Læreren gennemgik ugens lektier, som var et ordspil i faget dansk, og afsluttede videoen med at henvende sig direkte til børnene. Hun fortalte at hun savnede dem alle sammen og håbede at de passede godt på sig selv og på hinanden derhjemme. Desuden håbede hun at de snart måtte ses i skolen igen.

Videoen blev sendt til forældrene i forbindelse med corona-nedlukningen i Danmark og læreren havde disse overvejelser omkring videoens supplement til den skriftlige kommunikation:

“ [...] jeg ved hvis forældrene bare kommer op og henter (hjemmeskole-materiale, red.), og spillereglerne står på papiret. Så ved jeg jo, at jeg har nogen (forældre, red.), som ikke får det læst, og alligevel ikke forstår det. De har brug for at høre at læreren siger: “du skal gå hjem og gøre sådan og sådan og sådan altså.” (Lærer 1, Skole Nord i Dransfeldt & Madsen, s. 78).

Videokommunikation giver læreren mulighed for at sætte flere ord på, hvordan forældrene skal støtte eleven i det spil, som de netop har hentet på skolen, og som er lektien. Videoen tilbyder afsender og modtager andre virkemidler end det skrevne sprog. Gestik, sprog og betoning understøtter lærerens budskaber. Med videoen viste det sig at læreren kunne udtrykke noget, som skriftsproget ikke havde kommunikeret meningsfuldt til forældrene og eleverne. I denne situation viser videokommunikation sig som et understøttende element i skole-hjem-samarbejdet.

Forældrene var meget positive omkring lærerens alternative tilgang til skole-hjem-samarbejde og kommunikationsformen.

En forælder fortæller: "[...] jeg synes at hun er enorm god til at få forklaret hvad børnene skal og være nede på deres niveau" (Forælder 1, Skole Nord i Dransfeldt & Madsen, s. 79). Ligeledes var forældrene begejstrede for, at videoen gav mulighed for at gentage afspilninger og få forklaringerne repeteret.

"[...] vi har faktisk haft videoen fundet frem fordi datteren sagde: "mor det var ikke hvad Lærer 1 sagde" og så går vi lige ind og kigger. Jeg synes det er genialt. Det synes jeg virkelig" (Forælder 2, Skole Nord, i Dransfeldt & Madsen, s. 80).

Skriftsproget forudsætter en kompleks forestillingsevne, idet samtalepartneren ikke er til stede (Vygotsky 1982). Talesproget og virkemidlerne i videoen skaber i højere grad mulighed for at budskabet transformeres til handling, også selvom eleven og forældrene ikke er direkte med i samtalen.

I analysen af videoen opstod et relationelt element, som ikke tidligere havde vist sig i analysen af den skriftlige multimodale kommunikation. En forælder fortæller at hun flere gange observerede at hendes barn 'smilede op til begge ører', når hun så videoerne. Hun fortæller desuden at læreren, via videoerne, udtrykte empati og anerkendelse af, at det var svært at skulle være hjemme. En forælder fortæller sågar, at læreren i deres hjem fik 'stjernestatus'. Analysen peger på en interessant sammenhæng mellem det relationelle og kommunikationsopfattelsen, hvor måden hvorpå kommunikationsbudskaberne opfattes har nær forbindelse til elevens/forældrenes opfattelse af relationen til den pågældende lærer. Chancerne for at kommunikationsbudskaberne blev transformeret til handling var større i disse tilfælde. Muligheden for at se og høre lærerens forklaringer til en given opgave fremstod hjælpsomt for familierne. Derfor kan videoen opfattes som et værktøj, der kan styrke samarbejdet mellem skole og hjem.

Skriftsproget indeholder mange fortolkninger og facetter, som i højere grad bør udfoldes for at der kan skabes en fælles forståelse af det multimodale digitale sprog. Den skriftlige kommunikation opleves som utilstrækkelig i bestræbelserne på et samarbejde, der bygges på handlinger. Lærernes intentioner og hensigter i deres ugeskemaer og forældrebreve bærer præg af implicite forventninger til forældrenes understøttelse af skole-hjemsamarbejdet via handlinger. Det bliver en form for selvfølge at deres budskaber ikke kan fortolkes til andre handlinger end den intenderede. Manglende handlinger hos forældrene kan have direkte konsekvenser for eleverne, der ikke fik turtasken med i skole eller indøvet ugens staveord. For langt de fleste forældre var den største udfordring at forstå lærernes brug af skriftsproget og de budskaber, som lå heri. For lærerne var den største udfordring at kommunikere så tydeligt, at alle forældre forstod deres budskab.

Diskussion og konklusion: Vi er alle i det digitale ingenmandsland

Aula er den primære kommunikations- og samarbejdsform i folkeskolen. Tidligere opfattede man det digitale skole-hjem-samarbejde som et supplement til fysiske møder og snak på gangen, men nu er bøtten vendt på hovedet. Undersøgelsens fund peger særligt på problematikker omkring modtagers forståelse af afsenders budskaber, virkemidler og hensigter.

Undersøgelsen tyder på, at kompleksiteten ligger dels i fortolkningen af den fremsendte skriftlige kommunikation, dels i betydningen af skriftsprogets virkemidler, for eksempel fremhævet skrift, versaler, tegn, farver og billeder. En lærer beskriver at hun anvendte disse virkemidler "...fordi så er det mere vigtigt" (Lærer 4, Skole Syd, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 76). Forældrene, som modtager denne skriftlige kommunikation, bemærker slet ikke lærerens brug af skriftlige virkemidler. En forælder fortæller: "Det er ikke noget, jeg har tænkt over, var noget, man skulle lægge ekstra mærke til" (Forælder 4, Skole Syd, Dransfeldt & Madsen, 2021, s. 58). På trods af at bogstaver og grammatik er et fælles kulturelt udgangspunkt for lærere og forældre, viser undersøgelsen at fortolkningerne er individuelle, skjulte og afhænger af den enkelte lærers eller forælders meningsdannelse. Dette resulterer i forskellige handlinger fra forældrene, selvom de alle tager udgangspunkt i den samme Aula besked. Dette gør lærerne uforstående og frustrerede. En lærer i undersøgelsen forsøgte sig i stedet med videokommunikation, der etablerede højere grad af forståelse og samarbejde, og som gav andre og spændende vinkler til måden lærere og forældre oplever skole-hjem-samarbejde på.

Aula skulle, som et skinnende opdateret værktøj med smarte kommunikationsfunktioner, sætte os fri og fremme samarbejdet mellem skole og hjem. Vi er så at sige alle, lærere som forældre, immigranter i den digitale verden, der skal lære en ny kultur og et nyt sprog, i et nyt rum. Hver især kommer vi med vores egen forståelse af skriftsproget og dets modaliteter. Vores sprog er en selvfølgelighed for os. Når vi kommunikerer analogt, foregår meningsdannelserne gennem en form for forhandlinger gennem kropssprog, øjenkontakt og lyd, der afstemmer hvad meningen er med det sagte. Det forståede korrigeres på plads i denne interaktion. På skrift er det straks vanskeligere. Alt er til fortolkning, og, ifølge Kress, påvirket af mange fortolkningsfaktorer for både afsender og modtager. Vi finder at Aula sammenvæves med politiske strategier, forskellige opfattelser af skole-hjem-samarbejde, samt lærere og forældres sprog og kultur. Det er stadig opfattelsen, at vi går ind i det digitale rum med en naturlig antagelse om, at vi forstår det samme, men her opstår udfordringerne. Vi glemmer at være opmærksomme på alt det der er på spil, som ikke kan afstemmes og aflæses. Disse konklusioner tyder på, at det multimodale skriftsprog ikke slår til i alle situationer. Denne undersøgelse peger på parametre omkring tydelighed, virkemidler, billeder, farver og versaler, der i oversættelsen hos afsender og modtager forstås vidt forskelligt. Det må vi interessere os for, når skole-hjem-samarbejdet i højere grad digitaliseres. I forhold til det at skabe en værdsættende, omhyggelig og samarbejdsspirende digital kommunikation, kan vi med fordel fokusere på vores digitale kropssprog (Dhawan, 2021). Det digitale kropssprog handler i højere grad om hvordan vi skriver til hinanden end om hvad vi skriver til hinanden. I denne undersøgelse anvendte lærerne virkemidler til at fremme forældrenes forståelser af budskaber, uden at det havde den tilsigtede effekt. Fortolkningerne af versaler skabte usikkerhed hos forældrene, der oplevede at lærerne råbte til dem. Fed skrift i ugeskemaerne blev af forældrene fortolket som lærernes forsøg på at lave en grafisk flot præsentation. Alt dette blev til en frustration for lærerne der ikke kunne forstå hvorfor forældrene ikke gør, som de skriver.

Digitalt kropssprog udtrykker på samme tid det vi ikke kommunikerer direkte. En nøglefærdighed i brugen af det digitale kropssprog er ikke at forveksle en kort besked med en klar besked. Et kort svar som: “OK” og “fint” kan give anledning til flere fortolkninger og usikkerhed hos modtageren. Svartid er også en væsentlig faktor i det digitale kropssprog og sjældent forventningsafstemt. Forventer læreren at forældrene svarer på de digitale kommunikationer, der har informativ og anvisende karakter? Hvor hurtigt kan forældrene forvente at læreren svarer på en Aula besked? Med fokus på det digitale kropssprog er formålet at skabe tryghed samt opbygge tillid, samarbejde og kontakt uden fysisk nærhed. At præsentere lærerens fortolkningsmanual for digital kommunikation som et emne til det første forældremøde efter sommerferien kan bidrage til at afklare gensidige forventninger. Gennem fokus på vores digitale kropssprog har vi mulighed for at operationalisere nogle af de digitale fortolknings- og kommunikationsudfordringer, vi ser i denne analyse. Netop vores digitale kropssprog er et vigtigt område, som kunne trænge til mere opmærksomhed inden for folkeskolen, end det får i dag. Vi peger på at skolerne har behov for en fælles anvendelses- og kommunikationsstrategi - en fortolkningsaftale. En strategi der i højere grad kan forventningsafstemme det beskedflow, som sendes til forældrene. En strategi, der muligvis kan imødegå den manglende samstemmige forståelse af skriftsproget og de multimodale tegns anvendelser. Dette kunne bidrage til at skabe en fælles kommunikationsforståelse og så frø til et spirende samarbejde.

Referencer

- Akselvoll, M. Ø.** (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv* [Roskilde Universitet]. https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/59301498/Ph.d._afhandling_Maria_rskov_Akselvoll.pdf
- Aula.** (u.å.). *Aulas mission*. Hentet 10. februar 2021, fra https://aulainfo.dk/om-aula/aulas_mission/
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, Pub. L. No. LBK nr. 1396** (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Bæck, U. D. K.** (2015). Beyond the fancy cakes. Teachers' relationship to home-school cooperation in a study from Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 37–46. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/307/233>
- Dannesboe, K. I.** (2012). *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv: Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B.** (2012). Et hverdagslivstudie af skole-hjem-relationer. I K. I. Dannesboe, N. Kryger, C. Palludan, & B. Ravn (Red.), *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivstudie af skole-hjem-relationer* (s. 9–20). Aarhus Universitetsforlag
- Dannesboe, K. I.** (2013). Den grænseløse skole? Forhandling af nærvær og fravær af skole i Familien. *Barn*, 31(4), 45–60. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/3748>
- Desforges, C., & Abouchaar, A.** (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills. DfES Publications.

- Dhawan, E.** (2021). *Digital body language – How to build trust & connection, no matter the distance*. St. Martin's Press.
- Dransfeldt, R. O., & Madsen, V. H.** (2021). *Den digitale kommunikations (u)mulighedsbetingelser for skole-hjem-samarbejde i folkeskolen - et eksplorativt casestudie*. Specialet kan rekvireres hos forfatterne. LinkedIn post.
- Forsberg, L.** (2007). Involving parents through school letters: Mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education*, 2(3), 273–278. <https://doi.org/10.1080/17457820701547252>
- Hansen, J. J.** (2019). Læringsplatformsdidaktik. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 6, 32–55. <https://doi.org/10.7146/lt.v4i6.110925>
- Knudsen, H.** (2010). "Har vi en aftale?": Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. *Nyt fra Samfundsvidenskaberne*.
- Kommunernes Landsforening.** (2014). *Nyt brugerportalinitiativ til den digitale folkeskole*. <https://www.kl.dk/nyhed/2014/oktober/nyt-brugerportalinitiativ-til-den-digitale-folkeskole/>
- Kress, G. R.** (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kryger, N.** (2015). Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem: Under den tredje institutionalisering af barndommen. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 62–69.
- Kryger, N., Ravn, B., Palludan, C., & Winther, I. W.** (2008). *Midtvejsrapport – Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvhøvelighed: En multi-sited etnografisk afdækning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Enheden for Børn og Unge Forskning.
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K.** (2019a). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. *Education Research International*, 2019, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>.
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K.** (2019b). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>
- Laho, N. S.** (2019). Enhancing school-home communication through learning management system adoption: Parent and teacher perceptions and practices. *School Community Journal*, 29(1), 117–142. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219893>
- Lund, G. E.** (2018). Usynlige sociale eksklusionsprocesser i skolen. *Tidsskrift for professionsstudier*, 14(27), 118–122. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/110412>.
- Løvland, A.** (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, 7, 1–5. https://www.videnomlaesning.dk/media/1617/viden_om_laesning_nr_7.pdf.
- Nordahl, T.** (2008). *Hjem og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, B.** (2011). Skole-hjem-samarbejdets historie. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 27–35.
- Vygotskij, L. S.** (1982). *Tænkning og sprog Vol. I+II*. [Mysjlenie i retj] (S. O. Larsen, Overs.; Bd. 1-2). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udg. 1971).

LEG ER DELTAGELSE, ØVELSE ER TILEGNELSE

LAKOFF OG JOHNSON ANVENDT PÅ LEG OG ØVELSE

Søren Hørning Hansen, adjunkt, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Abstract

Min ph.d.-afhandling søger at udvikle mere metodologisk og teoretisk sofistikeret teori om forholdet mellem leg og øvelse. Mit metodologiske og teoretiske afsæt er kognitionsforskerne George Lakoff og Mark Johnsons metafor-teori. Af denne udleder jeg idéen, at hverdagsproglige metaforer for leg og øvelse kan fungere som pejlemærker for teoretisering af leg og øvelse, fordi metaforerne kan give os indsigt i hvilke kropslige erfaringer, som kendetegner leg og øvelse. Et af de vigtigste forskningsresultater i min afhandling er, at hverdagsproglige metaforer for leg og øvelse ikke kun yder en vigtig og ubevidst indflydelse på, hvordan lægfolk tænker leg og øvelse, men også på, hvordan legeteoretikere og øvelseteoretikere tænker leg og øvelse.

Keywords: Leg, øvelse, Lakoff & Johnson, metaforer, *embodied cognition*

Forskningsproblem

I november 2024 forsvarede jeg på DPU min afhandling *Metaforer for leg og øvelse – En metafor-teoretisk undersøgelse af forholdet mellem leg og øvelse*. Afhandlingen handler om forholdet mellem de to aktivitetsbegreber, vi på dansk kalder ”leg” og ”øvelse”. Leg og øvelse er fænomener, der er relevante for pædagogik og uddannelse, fordi de må formodes at spille en vigtig rolle i færdighedstilegnelse. Nogle ekspertiseforskere har også formuleret ideer om, hvordan ekspertise mest effektivt opnås i en kombination af leg og øvelse (Côté et al., 2007; Furley, 2021). Hvordan vi forstår forholdet mellem leg og øvelse er således et afgørende og vigtigt spørgsmål for at forstå tilegnelse af færdigheder såvel som udvikling af ekspertise.

Hermed er vi fremme ved det forskningsproblem, som danner udgangspunkt for min afhandling: nemlig, at eksisterende teorier om forholdet mellem leg og øvelse – det drejer sig om teorier formuleret indenfor ekspertiseforskning, pædagogisk filosofi og andre discipliner – lider under at være både metodologiske og teoretiske mangelfulde. Den teoretiske mangelfuldhed handler om, at teorierne overvejende kun adresserer, hvordan leg og øvelse kan anskues som forskellige, men ikke hvordan de kan anskues som beslægtede. Den metodologiske mangelfuldhed handler om, at teorierne ikke anviser en metode for, hvordan de er kommet frem til deres teoretiske perspektiver på forholdet mellem leg og øvelse, og dermed heller ikke, hvordan teorierne kan testes, det vil sige verificeres eller falsificeres. Med min afhandling forsøger jeg at udvikle en mere metodologisk og teoretisk sofistikeret teori om forholdet mellem leg og øvelse, altså hvordan disse aktivitetsbegreber kan anskues som beslægtede og forskellige.

Metodologisk og teoretisk afsæt

Min afhandling henter sit metodologiske og teoretiske grundlag i kognitionsforskerne George Lakoff og Mark Johnsons metafor-teori. Selvom Lakoff og Johnson aldrig har undersøgt metaforer for hverken leg eller øvelse mener jeg i deres metafor-teori at have fundet en teoretisk kohærent metode, der var frugtbar for mit anliggende. En udfordring ved at gengive Lakoff og Johnsons metafor-teori er, at de fra 1980 til 1999 har skrevet hele fem værker om teorien, to sammen (Lakoff & Johnson, 1980; 1999) og tre hver for sig (Lakoff, 1987; Lakoff & Turner, 1989; Johnson, 1987), der til sammen tæller ca. 2.000 sider, og som aldrig helt præsenterer deres metafor-teori på samme måde.

Min egen læsning af disse værker er, at teorien ikke kan betragtes isoleret, men bør ses som en del af Lakoff og Johnsons større teoretiske ambition om at udfordre en rigid adskillelse mellem *det begrebslige* (det som har med tænkning og viden at gøre) og *det kropslige* (det som har med perception og bevægelse at gøre) – en adskillelse, som de mener har filosofiske rødder i især Descartes og Kant, og som de mener forsat (negativt) præger videnskaber som lingvistik, psykologi og kognitionsvidenskab. På den måde kan de siges at repræsentere en tidlig form for det, vi i dag kender som *embodied cognition*. Deres påstand er, at moderne kognitionsvidenskab og andre videnskaber i nyere tid har gjort det stadig mere klart, at det begrebslige og det kropslige ikke er klart adskilt, idet der findes flere vigtige kognitive fænomener, som medierer mellem disse. Her fokuserer de på tre fænomener: metonymer (se især: Lakoff, 1987), skemaer (se især: Johnson, 1987) og metaforer. Af disse fokuserer de mest på metaforer, så meget at de kan siges at formulere en teori om metaforer.

Lakoff og Johnsons metafor-teori hævder, at det begrebslige og det kropslige ikke er klart adskilt, fordi metaforer danner bro mellem disse. Hvor metaforer traditionelt er blevet forstået som blot en egenskab ved poetisk sprog, ophøjer Lakoff og Johnson metaforer til en langt større vigtighed, fordi de forstår metaforer som en grundlæggende egenskab ved menneskelig tænkning. Metaforer definerer de som det at bruge konkrete begreber (begreber som ligger tæt på en fysisk og direkte sanselig virkelighed) til at forstå abstrakte begreber. Ved at fokusere på engelsk hverdagsprog forsøger de at vise, at vi her finder et hav af metaforer, vi normalt slet ikke er bevidste om. En af mange metaforer, de her identificerer, er blandt andet metaforen HAPPY IS UP, hvor vi bruger det konkrete begreb ”op” til at forstå det abstrakte begreb ”lykke”. Denne metafor kender vi også fra dansk, idet vi for eksempel taler om glæde som ”højt humør” og ”optur”, og det modsatte som ”at være nede”, ”nedtur” osv.. Når Lakoff og Johnson kan siges at påstå, at metaforer danner bro mellem det begrebslige og det kropslige, skyldes det, at metaforer for Lakoff og Johnson ikke forbliver på et begrebsligt niveau, men derimod har oprindelse i kropslige erfaringer, nærmere bestemt i det, de kalder ”erfaringsmæssig korrespondens”. I tilfældet med metaforen HAPPY IS UP foreslår de for eksempel, at denne metafor grunder i den erfaringsmæssige korrespondens, at lykke ofte er kendetegnet ved en oprejst kropsholdning, mens tristhed ofte er kendetegnet ved en nedsunken kropsholdning.

Nu hvor Lakoff og Johnsons metafor-teori peger på metaforer som noget, der har oprindelse i kropslige erfaringer, rejser teorien et spændende perspektiv for min afhandlings ambition om at teoretisere forholdet mellem leg og øvelse. Da leg og øvelse er meget almindelige begreber i hverdagsproget, rejser

teorien det perspektiv, at hverdagsproglige metaforer for leg og øvelse kan bruges som pejlemærker for teoretisering af leg og øvelse, idet metaforerne kan give indsigt i, hvilke kropslige erfaringer leg og øvelse er forbundet med. Dette peger frem mod min afhandlings metode. Med henblik på at udvikle nogle pejlemærker for at teoretisere forholdet mellem leg og øvelse søger jeg med udgangspunkt i dansk og engelsk hverdagsprog, såvel som lege- og øvelsesteori, at optrælle både metafor-ligheder og metafor-forskelle mellem leg og øvelse. Metafor-lighederne bruger jeg som et afsæt for at undersøge, hvordan leg og øvelse er beslægtede, metafor-forskelle bruger jeg som et afsæt for at undersøge, hvordan leg og øvelse er forskelligt.

Forskningsresultater

I det følgende vil jeg fremhæve nogle af de eksempler på metafor-ligheder og metafor-forskelle mellem leg og øvelse, min afhandling optrævler.

Metafor-lighed: LEG OG ØVELSE ER EN SKINVIRKELIGHED

I dansk og engelsk hverdagsprog finder vi en fælles metafor for leg og øvelse.

LEG OG ØVELSE ER EN SKINVIRKELIGHED

- Hvordan metaforen ytrer sig i hverdagssproget: Vi er tilbøjelige til at putte ordene ”bare” eller ”kun” foran leg og øvelse, på en måde der kommunikerer, at leg og øvelse ikke er det samme som ”den rigtige virkelighed”, og derfor ikke skal tages lige så alvorligt som denne. Ser man for eksempel nogle børn slås, kan man blive beroliget med ordene ”Det er bare en leg”. Ser man en masse udrykningskøretøjer komme kørende, kan man blive beroliget med ordene ”Det er bare en øvelse”
- Metaforens mulige erfaringsmæssige grundlag: Vi erfarer ikke leg og øvelse som ”den rigtige virkelighed”, men snarere som en simuleret, mimet eller forestillet virkelighed

Metafor-forskel: LEG ER DELTAGELSE, ØVELSE ER TILEGNELSE

En vigtig metafor-forskel på leg og øvelse er, at vi både på dansk og engelsk forstår leg som forbundet med deltagelse, mens vi snarere forbinder øvelse med tilegnelse. Denne metafor-forskel involverer ikke kun metaforer, men også hvad Lakoff og Johnson kalder «skemaer», forstået som nogle meget elementære erfaringsmæssige strukturer, der er mere elementære end metaforer, og som giver form til disse (se især: Johnson, 1987). Tilegnelses-metaforen trækker på det skema, de kalder *the container schema*, som afbilleder en fysisk beholder, og som danner udgangspunkt for den spatiale distinktion mellem ind og ud. Deltagelses-metaforen trækker derimod på det skema, de kalder *the part-whole schema*, og som afbilleder en fysisk relation mellem en del og dennes større helhed.

LEG ER AT DELTAGE I NOGET

- Bestemmelse af metaforen: involverer *the part-whole schema* og er metaforisk ved at forstå begrebet ”leg” gennem et konkret og fysisk begreb, nemlig ”deltagelse”, bogstaveligt forstået som at være en del i en større helhed

- Hvordan metaforen ytrer sig i hverdagsprog: Dem, som leger, beskrives ofte som ”deltagere”, for eksempel med sætninger som ”alle deltagerne i legen”. Danske udtryk, der afspejler metaforen: ”lege med”, ”være med i legen”, ”være med i spillet”, ”være/spille med på holdet”, ”være med på spøgen” og ”må jeg være med (i legen)?”. Engelske udtryk som afspejler metaforen: *play along, play a part, play a role, join the game, take part in a game*
- Hvordan metaforen ytrer sig i legeforskning: Det danske forskningsprojekt om leg i skolen *Må jeg være med?* har eksplicit fokus på inklusion og et ønske om at give børn *deltagelsesmuligheder* i leg
- Metaforens mulige erfaringsmæssige grundlag: Leg er blandt andet kendetegnet ved socialitet og selskabelighed og ved at koordinere med andre mennesker på basis af normer og regler. Derfor kan leg let opleves som om, at man tilslutter sig og agerer som en del af en større helhed

ØVELSE ER KROPSLIGT AT TILEGNE SIG NOGET

- Bestemmelse af metaforen: involverer *the container schema* og er metaforisk ved at forstå begrebet ”øvelse” gennem et konkret og fysisk begreb, nemlig kropslig tilegnelse, bogstaveligt forstået som at optage noget fra sit miljø i sin krop, sådan som vi fx gør, når vi indtager mad eller indånder ilt
- Hvordan metaforen ytrer sig i hverdagsprog: Vi er tilbøjelige til at bruge ”ind”-ord til at beskrive øvelse, såsom ”indøve”, ”indlære”, ”indstudere”, ”indarbejde”, ”internalisere”, ”inkorporere” og ”indoktrinere”. Dette kan afspejle en forståelse af øvelse som noget, der involverer en bevægelse *ind* i kroppen. På tværs af mange sprog finder vi desuden den forestilling, at det, man har tilegnet sig gennem øvelse, er lokaliseret et sted inde i kroppen. På dansk er vi tilbøjelige til at se det som ryggraden, jævnfør udtryk som ”at få noget ind på ryggraden”. På andre sprog, det være sig oldgræsk, arabisk og hebraisk, ses hjertet som et sted for tilegnet øvelse og hukommelse; noget, som også har givet ophav til det engelsk-franske udtryk for udenadslære, nemlig *learning by heart/par cœur*
- Hvordan metaforen ytrer sig i øvelsesteori: Øvelse beskrives på tværs af forskellig teori ofte med ”ind”-ord. I kognitivistisk teori beskrives øvelse som ”*internalisering* af mentale repræsentationer” (Ericsson & Pool, 2017), i kropsfænomenologisk teori som ”*inkorporering* af kropshukommelse” (Fuchs, 2018). Musikeren Peter Bastian (1991) beskrev øvelse som ”teknisk og mental *indlæring*”
- Metaforens mulige erfaringsmæssige grundlag: Vi erfarer færdigheder og (langtids)hukommelse som noget, der har hjemme og basis inde i vores krop, hvorfor øvelse – forstået som den proces, hvor vi tilegner os færdigheder – let kan opfattes som at optage noget i sin krop (ligesom vi optager ilt og føde i vores krop)

Som den ovenstående metafor-forskel indikerer, er hverdagsproglige metaforer for leg og øvelse langt fra kun begrænset til hverdagssproget og en hverdagsforståelse af leg og øvelse, men metaforerne sætter også sit præg på lege- og øvelsesforskning. Et af de vigtigste forskningsresultater i min afhandling er, at metaforer for leg og øvelse ikke kun yder en vigtig og ubevidst indflydelse på, hvordan lægfolk tænker leg og øvelse, men også på, hvordan legeteoretikere og øvelsesteoretikere tænker disse. Eller formuleret metaforisk: Metaforerne fungerer ikke kun som en *usynlig hånd* i en hverdagsforståelse af leg og øvelse, men også i lege- og øvelsesteoretisk forskning.

Abstract

My PhD thesis seeks to develop better theory (in the sense of more methodologically and theoretically sophisticated theory) on the relationship between play and practice. My methodological and theoretical departure is the cognitive scientist George Lakoff and Mark Johnson's theory on metaphor. From this theory I derive the idea that everyday metaphors of play and practice can guide theorization of the relationship between play and practice, since such metaphors can provide insight into the kind of bodily experiences that accompany play and practice. One of my most important findings is that everyday language metaphors of play and practice not only pose an important and unconscious influence on how lay people think about play and practice, but also on how play theorist and practice theorist think about play and practice.

Referencer

- Bastian, P.** (1991) [1987]. *Ind i musikken*. Gyldendal.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B.** (2007). Practice and Play in the Development of Sport Expertise. I: G. Tenenbaum, G & Eklund, R. C (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed., pp. 184-202). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Ericsson, K. A. & Pool, R.** (2017). *Peak – Secrets from the new science of expertise*. Boston & New York: Mariner book and Houghton Mifflin Harcourt.
- Fuchs, T.** (2018). *Ecology of the Brain – The Phenomenology and Biology of the Embodied Mind*. Oxford University Press.
- Furley, P.** (2021). The Nature and Culture of Physical Activity Play: Towards a Biocultural Model of Play, Practice, and Teaching in Sports. *Evolutionary Behavioral Sciences*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/ebs0000254>
- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G.** (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Turner, M.** (1989). *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenges to Western Thought*. Basic Books.
- Johnson, M.** (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press.

VURDERE(N)DE ELEVKROPPE¹

CENTRALE PERSPEKTIVER FRA EN AFHANDLING, DER ANVENDER MIXED METHODS TIL AT UNDERSØGE ELEVERS EGNE PERSPEKTIVER PÅ SUNDHED, TRIVSEL OG KROP I SKOLEN

Katrine Vraa Justenborg, ph.d., Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet

Abstract

I afhandlingen "Vurdere(n)de Elevkroppe – Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen" stiller jeg skarpt på elevernes egne perspektiver på, hvad der skaber sundhed og trivsel for dem i deres hverdag i folkeskolen. For at undersøge dette har jeg kombineret forskellige metoder, der på forskellig vis har belyst elevperspektivet hos elever på 5., 7. og 9. klassetrin i den danske folkeskole. I den forbindelse fremhæves kroppen som et centralt aspekt af elevernes trivsel, idet kroppen altid allerede er til stede i skolen og har en symbolsk værdi. Kroppens betydning bliver ellers ofte overset i den øvrige trivselsforskning og udgør derfor et af afhandlingens vigtigste bidrag. Afhandlingen består af en kappe og fire artikler, der alle er udgivet. Efter udgivelsen er yderligere én artikel blevet udgivet med afsæt i afhandlingens datamateriale. Denne artikels vigtigste pointer er også inkluderet i denne resumeartikel.

Keywords: Trivsel, sundhed, krop, skole, elev

Problemstilling

Det er næppe gået nogens næse forbi, at børn og unges sundhed og trivsel har været heftigt omdiskuteret de seneste 10-15 år. Diskussionerne har kredset om antal, årsager og tidlig opsporing, men børn og unge bliver sjældent selv involveret i disse diskussioner. Samtidig hersker der fortsat tvivl om, hvad særligt trivsel *er* og *bør være*, og ordet 'trivsel' bliver ofte anvendt synonymt med en række andre begreber og fænomener som for eksempel sundhed. Formålet med afhandlingen "Vurdere(n)de Elevkroppe" har derfor været at udfordre eksisterende forståelser og nuancere den eksisterende viden om elevers sundhed og trivsel ved netop at tage afsæt i elevernes egne perspektiver. Det har ledt til, at jeg har udforsket både kropslige og sociale aspekter af elevernes sundhed og trivsel. For at belyse disse aspekter har jeg identificeret fire centrale fokusområder, som hidtil har været underrepræsenteret i forskning på området, nemlig: a) elevernes egne perspektiver på sundhed og trivsel, b) kroppens betydning for elevers sundhed og trivsel, c) folkeskolens logikker og disses betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel og d) klassetrins og køns betydning for elevers kroppe, sundhed og trivsel.

Teoretisk afsæt

I mit arbejde med at undersøge elevers sundhed, trivsel og kroppe har jeg hentet inspiration fra flere teoretikere, der har beskæftiget sig med kroppens betydning for det sociale liv. Afhandlingen bygger primært på Pierre Bourdieus sociologi (jf. Bourdieu 1977; 1979; 1983; 1984; 1986; 1987; 1988; 1990; 1998; 1999; 2000; Bourdieu & Farage 1994; Bourdieu & Passeron 1977; Bourdieu & Wacquant 1992), men også andre teoretiske perspektiver har formet min forståelse af krop og kropslig tilblivelse. Bourdieus inter-relationelle logik samt nogle af hans centrale begreber – *felt*, *habitus/hexis*, *kapital* og *social klasse* – ligger som et baggrundstæppe for hele afhandlingen.

¹PHD_KVJ.pdf

Derudover trækker jeg på Kristians Larsens (2021) begreb om *sundhedskapital*, Judith Butlers (1990; 1993) arbejde med *kropslig performativitet*, Beverly Skeggs (1997) forståelse af *recognisability* og *ejendele*, Sarah Pinks (2015) begreb om *emplacement*, og ikke mindst Michèle Lamont & Virág Molbárs (2002) begreb om *grænsedragninger*. Jeg har med andre ord orienteret mig eklektisk (jævnfør Køppe, 2008; Husted & Pors, 2021) i min teoriudvælgelse, for på den måde at styrke forskellige vidensområder. Samlet set har den eklektiske tilgang muliggjort, at jeg har opnået en dybere forståelse for, hvordan sociale og kontekstuelle forhold påvirker elevernes kroppe og kropslige tilblivelse i relation til deres sundhed og trivsel i skolen.

Metodisk afsæt og empiri

Afhandlingen er baseret på empirisk materiale fordelt over tre integrerede delstudier. Det første delstudie bestod af feltarbejde i seks klasser (2 x 5., 2 x 7., 2 x 9. klasse) på to folkeskoler med forskellig social sammensætning: én skole med en overrepræsentation af elever fra lavere sociale klasser og en anden med en overrepræsentation af elever fra middelklassen. Det andet delstudie bestod af en survey med 1309 besvarelser (51 % piger, 49 % drenge) fra 31 folkeskoler, ligeligt fordelt på 5., 7. og 9. klassetrin. Disse data blev analyseret ved hjælp af multipel korrespondanceanalyse (jævnfør Le Roux & Rouanet, 2010). Det tredje delstudie omfattede fire fokusgruppeinterviews med 14 elever fra 9. klasse, hvor analytiske temaer fra de første to delstudier strukturerede interviewguiden. Formålet med dette delstudie var at kvalificere foreløbige fund og hypoteser ud fra elevernes perspektiver. Alle delstudier havde således et eksplorativt sigte, men på grund af det overordnede studies sekventielle design (jævnfør Small, 2011), hvor foreløbige fund fra hvert delstudie har informeret de efterfølgende, er hypoteserne blevet tydeligere undervejs i studiet.

Afhandlingens vigtigste fund og resultater

Afhandlingen består af en sammenfattende kappe samt fire artikler (artikel 1-4), som alle er udgivet. Siden afhandlingens udgivelse er endnu en artikel blevet publiceret (artikel 5), og dens vigtigste pointer bliver også gengivet nedenfor.

Artikel 1: Approaching Responsibility: A Sensory Approach to Reflexivity on Researcher-Participant Relations²

Denne artikel er en metodisk artikel, hvor jeg sammen med min kollega, postdoc Ida Andrea Nilsson, undersøger etisk ansvar i relationen mellem forsker og deltager gennem en refleksiv tilgang. Til at gøre dette anvender vi en sensorisk og feministisk teoretisk tilgang til refleksivitet, hvilket muliggør en dybere forståelse af magtforhold og kontekstuelle faktorer i forskningssituationen. Artiklen tager analytisk afsæt i det sammensatte begreb *recognisable emplacement*, som giver mulighed for at udforske både de sociale kategorier som kroppen repræsenterer, og de sensoriske oplevelser, der opstår i feltarbejdet. Gennem analyser af interaktioner og forhandlinger mellem mig som dataindsamlende forsker og elever fra 7. og 9. klasse viser vi, hvordan refleksivitet kan styrke det forskningsetiske ansvar.

² Visning af: Approaching responsibility

Artikel 2: Bodies in motion: exploring transformations of students' embodied practices through middle school years³

Med afsæt i observationer og skitsetegninger fra mit feltarbejde i 5., 7. og 9. klasse på to forskellige folkeskoler undersøger jeg, sammen med professor Niels Ulrik Sørensen og professor Kristian Larsen, hvordan elevers kropslige praksisser og interaktioner forandrer sig, når eleverne går fra 5. For at analysere disse kropslige forandringer anvender vi en tredelt teoretisk ramme, der indfanger kroppens udvikling i relation til *hexis* (krop), *klasseværelset* (rum) og *klassetrinnet* (tid). Igennem denne ramme identificerer vi mønstre i elevernes kropslige praksisser og sociale involvering. Analysen viser, at kroppe i 5. klasse overvejende er i konstant bevægelse og er socialt orienteret. I 7. klasse bliver kroppe mere stillesiddende og individualiserede. I 9. klasse ses en mere kompleks dynamik, hvor individuelle stillesiddende praksisser kombineres med social bevægelse. Undersøgelsen identificerer også markante kønsforskelle i 7. og 9. klasse, hvor piger i højere grad end drenge tilegner sig og drager fordel af skolens implicite normer for stilhed og ro. Ved at fremhæve de institutionelle og sociale konteksters betydning for elevernes kropslige praksisser bidrager studiet med en nuanceret forståelse af samspillet mellem krop, tid og rum i skolen.

Artikel 3: Folkeskolens sociale rum af trivsel: Hvordan oplevelser af og med kroppen er med til at skabe forskelle i adgangen til trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse i den danske folkeskole⁴

I denne artikel analyserer jeg sammen med sociologistuderende Nicoline Sager, professor Kristian Larsen og lektor Jan Thorhauge Frederiksen elevernes perspektiver på trivsel ved hjælp af den eksplorative metode *multipl korrespondanceanalyse*. Til at gøre dette anvender vi spørgeskemadata fra 1309 elever ligeligt fordelt på 5., 7. og 9. klassetrin for at udvikle et elevdefineret trivselsbegreb. Vores analyse viser, at faktorer som udseende, sociale relationer i ens klasse samt ens brug af sociale medier er væsentlige for elevernes trivsel i skolen. Derudover afslører resultaterne kønsforskelle, idet pigerne i højere grad end drengene rapporterer om lavere trivsel og udtrykker større utilfredshed med deres kroppe.

Artikel 4: Elevers forhandlinger af normer for sundhed: En empirisk undersøgelse af, hvordan klassetilhørsforhold former normer for sundhed hos elever i 9. klasse⁵

Denne artikel belyser, hvordan elevers sociale klassetilhørsforhold påvirker deres forhandlinger om sundhed i skolen. Gennem et fokusgruppinterview med fem unge fra 9. klasse viser analysen, hvordan elevernes opfattelse af sundhed formes i samspil med interviewemnet, og hvordan de sociale forskelle, de unge bringer med sig, skaber forskellige betingelser for at forhandle sundhed på både et individuelt niveau, men også mere generelt. Artiklen viser samtidig, at elevers sundhed ikke er determineret af deres sociale klasse, idet andre forhold også spiller ind i forhandlingerne. Artiklens formål er ikke at fastslå, hvad der er sundt eller usundt, men at vise, hvordan sundhedsnormer forhandles i relation til de dominerende normer, der eksisterer i skolen.

³Visning af: Approaching responsibility

⁴Praktiske grunde(2021-2d)justenborg-sager-larsen-frederiksen

⁵Normkritiske perspektiver - hvordan støtter vi børn og unge

Artikel 5: Social classes betydning for pigers trivsel i folkeskolen⁶

Der er uforløste potentialer i at udvide forståelsen af trivsel, når social klasse tages med i analysen. Derfor har min kollega, ph.d.-studerende Line Landis, og jeg undersøgt, hvordan social klasse påvirker pigers trivsel i folkeskolen. Vores analyse viser, at snævre og utydelige normer for smag begrænser elever i at udtrykke sig på måder, der virker 'passende', og derved kan føre til dårligere trivsel. Snævre og utydelige normer gør, at der eksisterer en større risiko for at falde udenfor normerne i et klasserum. Brede og tydelige normer er derimod forbundet med højere trivsel, fordi disse er nemmere at afkode og navigere i forhold til. På baggrund af analysen præsenteres en model, som kan anvendes i praksis til at identificere normer for trivsel i relation til social klasse.

Abstract

In the dissertation *Evaluating Bodies: A Mixed-Methods Study of Bodies and their Inter-relational Significance for Students' Health and Well-being in Danish State Schools* I focus on students' perspectives on what contributes to their health and well-being in their everyday school life. To explore this, I have combined different methods that shed light on students' perspectives, specifically from students in 5th, 7th, and 9th grade in the Danish primary and secondary school system. The physical body is highlighted as a central aspect of students' well-being, as it is always already present in the school and carries symbolic value. However, the role of the body is often overlooked in existing well-being research, making this a key contribution of the dissertation. The dissertation consists of a main part (*kappe*) and four articles. Since the dissertation's publication, an additional article has been published. Its key findings are also included in this summary-article.

Referencer

- Bourdieu, P.** (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P.** (1979). *La Distinction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P.** (1983). *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P.** (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P.** (1986). The Forms of Capital. In J.G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P.** (1987). What makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32: 1-17.
- Bourdieu, P.** (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P.** (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P.** (1998). *Practical Reasons. On the Theory of Action*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.** (1999). Understanding. In P. Bourdieu, G. Balazs, S. Beaud, F. Bonvin, E. Bourdieu, P. Bourgois, S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin, J. Faguer, S. Garcia, R. Lenoir, F. Euvrard, M. Pialoux, L. Pinto, Podalydès, A. Sayad, C. Soulié & L.J.D. Wacquant (eds.). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society* (pp. 607-626). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P.** (2000). *Fieldwork in Culture*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

⁶Social classes betydning for pigers trivsel i folkeskolen • Dansk pædagogisk Tidsskrift

Bourdieu, P. & Farage, S. (1994). Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field. *Sociological Theory*, 12: 1-18.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Bulter, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Bulter, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.

Husted, E. & Pors, J.G. (2021). *Eklektiske analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Justenborg, K.V. (2023): Elevers forhandlinger af normer for sundhed. En empirisk undersøgelse af hvordan klassetilhørsforhold former normer for sundhed hos elever i 9. Klasse. *Unge Pædagoger*, 2: 76-83.

Justenborg, K. V. (2023). *Vurdere(n)de Elevkroppe: Et mixed methods-studie af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folkeskolen*. Aalborg Universitetsforlag. DOI: 10.54337/aau644672236

Justenborg, K. V., & Gustavsen, L. L. (2024). Social klasses betydning for pigers trivsel i folkeskolen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4: 22-37.

Justenborg, K. V., & Nilsson, I. A. (2023). Approaching responsibility: A sensory approach to reflexivity on researcher-participant relations. *Kvinder, Køn & Forskning*, 34(2): 59-74. DOI: 10.7146/kkf.v34i1.132334

Justenborg, K. V., Sager, N., Larsen, K., & Thorhauge Frederiksen, J. (2021). Folkeskolens sociale rum af trivsel: Hvordan er oplevelser af og med kroppen med til at skabe forskelle i adgang til trivsel blandt elever i 5., 7. og 9. klasse i den danske folkeskole. *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 15(2): 15-40.

Justenborg, K. V., Sørensen, N. U., & Larsen, K. (2024). Bodies in motion: exploring transformations of students' embodied practices through middle school years. *Journal of Youth Studies*, 1–21. DOI: 10.1080/13676261.2024.2419091

Køppe, S. (2008). En moderat eklektisme. *Psyke og Logos*, 29(1): 15-36.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1): 167–195. DOI: 10.1146/28.110601.141107

Larsen K. (2021). *Sundhedskapital: Investeringer i kroppen*. København: Samfundslitteratur.

Le Roux, Brigitte and Rouanet, Henry (2010). *Multiple Correspondance Analysis*. Sage London.

Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. London: SAGE Publications Ltd.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: SAGE publications Ltd.

Small, M.L. (2011). How to Conduct a Mixed Methods Study: Recent Trends in a Rapidly Growing Literature. *Annual Review of Sociology*, 37(1): 57-86.

VI VIL ALDRIG BLIVE POSTHUMANISTER

ANMELDELSE AF BENJAMIN BOYSENS *THE EMBARRASSMENT OF BEING HUMAN*

Frederik Boris Hylstrup Olsen, ph.d.-studerende, DPU, Aarhus Universitet og Københavns Professionshøjskole

Keywords: Nymaterialisme; posthumanisme; postmodernisme; marxisme

Klimakrisen er en trussel for alt liv på jorden. Ekstrem tørke, hyppige oversvømmelser og temperaturstigninger har ødelæggende konsekvenser for kloden. Klimaforandringernes konkrete manifestationer i form af fordrivende skovbrande, oversvømmelser, hedeølger og så videre medfører ubeboelighed for de mest udsatte mennesker, ufrugtbarhed og landbrugsmæssig futilitet, fejlslåen høst, sult, mangel på drikkevand og generelt fatale livsomstændigheder. Selvom der er katastrofale følger for alt liv på kloden, er det altså intet mindre end selve menneskets hjem, der er i fare. Og selvom 'naturkatastrofer' konnoterer både katastrofens 'naturlige' herkomst og naturen som det udøvende subjekt for katastrofen, er det ikke desto mindre en specifik menneskelig konstellation, det vil sige en historisk, materialistisk og politisk situation, der har tilvejebragt denne krise: Kapitalistisk ideologi.

Mennesket, som den "ansvarlige for al jordisk liv" (Boysen, 2025, s. 3) er altså både skaberen af, og følgelig også den designede og nødvendige løsning på, den alarmerende tilstand, verden aktuelt befinder sig i, herunder demokratisk forfald, ekstrem ulighed og, hvad der ifølge litteraturforsker og forfatter Benjamin Boysen er den mest alarmerende af alle disse serielle kriser, klimakrisen. Benjamin Boysen har forfattet bogen *The Embarrassment of Being Human*, som er en kritisk gennemgang af den generelle materielle vending og af posthumanismens opgør med moderne humanistiske komponenter såsom autonomi, sekularisme, fornuft og menneskets særstatus. Boysen mener det således alvorligt, når han skriver, at klimakrisen stiller os over for en civilisationskrise: Det er menneskets civilisatoriske potentiale og modernistiske projekt, der gives afkald på, når vi har sat vores eget hjem i fare og ikke tager vores specifikt-menneskelige ansvar på os i bestræbelsen på at komme klimakrisen til livs.

Det exceptionelle menneske i en posthumanistisk tid

Allerede i anslaget fornemmer man Boysens humanistiske position. Mennesket er ifølge Boysen et exceptionelt væsen prydet af (selv)bevidsthed, fornuft og kognition. Boysen er fortaler for en demokratisk selvbestemmelsesret og en politisk-etisk samfundsformation informeret af videnskab og fornuft. Men denne menneskelige exceptionalisme har ledt os ind i netop de problematikker, som vi står i, og været en grundlæggende konstituent for den globale krise, der betegnes som det "antropocæne", lyder det fra modernitetskritikken. Dette er argumentet i det dominerende teorikompleks inden for humaniora, samfundsvidenskaben og kunsten, som samlet kan betegnes som posthumanismen og de nye materialismer.

De involverede teorier, der har taget afsked med humanismen og moderniteten og afviklet sekularisme, autonomi og endelighed til fordel for førmoderne verdensbilleder, har vundet indpas i tænkningen.

Dette bringer os til bogens hovedsagelige anliggende, hvilket er at tilbyde et kritisk eftersyn af de nye materialismer gennem et historiserende og analyserende blik, der betragter opkomsten af disse samt de generelle psykologiske, socio-økonomiske, affektive og politiske omstændigheder, som har befæstet teorierne med så stærk en tiltrækningskraft, som de tilsyneladende har i den akademiske verden.

”De nye materialismer” er en paraplybetegnelse for den heterogene samling af posthumanistiske teorier, der søger at afmontere de moderne idéer om autonomi, sekularisering og endelighed. Manuel DeLanda og Rosi Braidotti brugte først udtrykket ”new materialism” eller ”neo-materialism” i 1990’erne, og sidenhen er den nymaterialistiske bevægelse blevet defineret og propageret af tænkere som Jane Bennett i bogen *Vibrant Matter* (2010), Diana Coole og Samantha Frosts antologi *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (2010). Derudover indbefatter bevægelsen teoretiske strømninger som dark ecology, spekulativ realisme, objektorienteret ontologi, aktør-netværksteori og agential realisme, henholdsvis repræsenteret af prominente tænkere som Timothy Morton, Graham Harman, Bruno Latour og Karen Barad med flere. Fælles for teorierne, sådan som Boysen ser det, er at de deler behovet for at komme af med den menneskelige subjektivitet og at projicere menneskelig subjektivitet ud til andre ikke-menneskelige livsformer, abiotisk materie samt objekter og ting (Boysen, 2025, s. xix).

Modernitetsprojektets forfald

Boysen starter med at udlægge de grundlæggende historiske og politiske processer, der har ligget til grund for modernitetsprojektets forfald. For det første anfører Boysen den diskrepans, der de sidste tre årtier har hersket i forholdet mellem den videnskabelige information, som er strømmet fra det globale videnskabelige miljø (IPCC) og den uvillighed til at handle på klimakrisens imperativer, som hersker i det politiske lederskabs økologiske, geopolitiske, økonomiske og sociale policylandskab. Diskrepansen udgør ifølge Boysen en demokratisk krise, for så vidt finanskapitalen og olieindustriens interesser vægter højere end den globale demokratiske vilje.

Videnskaben har forsynet os med viden om de naturlovmæssige systemer, og denne viden har gjort os bevidste om konsekvenserne af vores handlinger, og derudover forsynet os med saglige midler til at imødegå og forhindre klimakrisens udfordrende trussel i tide og på en praktisk og operationaliserbar måde. Vi kan altså nu få indblik i naturen i en sådan grad, at vi ikke nødsages til på fatalistisk vis at underkaste os naturlovens nåde (s. 3).

Her er altså et forsvar for den videnskabelige og – tør man sige– fornuftsbaserede tilgang til naturen. Denne tilgang fremfører en fornuftsbaseret beherskelseslogik i den forstand, at den vedkender sig menneskets formative kraft og ansvar for al jordsligt liv. Men netop teknologisk udvikling, naturbeherskelse, videnskabelig fremgang og generel oplysningsbaseret fornuft har på dialektisk vis slået om i barbari, udnyttelse og ufornuftig menneskelig praksis. En muteret og oplysningsdialektisk modernitet har altså medført rovdrift på mennesker og natur, hvilket har efterladt modernitetsprojektet svækket.

Dernæst udlægger bogen neoliberalismens opkomst som et symptom på en generel afmontering af demokratiet. Med den politisk-økonomiske idé og ønsket om fraværet af statslig og kommunitaristisk intervention stiller neoliberalismen og hyperkapitalismen sig ganske antidemokratisk. Snarere end menneskene er det markedet og de økonomiske logikker, der dikterer verdens bevægelser. Drømmen om den neoliberale frihed har mobiliseret enorme ressourcer, menneskelig aktivitet, menneskelige ofre og politisk magt. Hverken lov, økonomi eller humanitær omkostning har stået i vejen for det ekspansive neoliberale frihedsprojekt. Denne menneskelige himmel- og helvedsbevægende vilje har altså medbragt en brutal virkelighed af udbytning og voldeligt herredømme i frihedens, lighedens og demokratiets navn. Som Boyden skriver: ”Indeed, for many today the modern project of freedom has become insufferable” (s. 18).

I en tid, hvor der bredt bakkedes op om neoliberale værdier, og hvor neokonservative og nationalistiske forestillinger er blevet uhyggeligt fremtrædende, ser vi en udbredt nedvurdering af universelle institutioner og idéer samt en tilskrivning af magt til autoritære ledere på et globalt plan. I denne kontekst, anfører Boyden, lader den dominerende ideologi til at kræve, at mennesket sætter sig på knæ, trækker sig tilbage og underkaster sig en højere magt. Generelt består den dominerende politiske situation i at fremtale religiøse principper og ideologier med skepsis for moderne idéer om autonomi, selvbestemmelse og selvrepræsentation samt selvforanstaltet moral, etik og lov. I stedet identificeres en sensibilitet og et behov for en afmoderniseret genfortryllelse af verden. Og netop denne vending mod de førmoderne fortryllede forestillinger finder sted i humaniora, samfundsvidenskaben, kunsten og den generelle akademiske verden, hvor kontraoplysningsbestrebelse af førmoderne verdensbilleder såsom panpsykisme og animisme, sådan som de særligt findes hos tænkere som Bennett og Harman (Boysen, 2025, s. 88), præger store dele af det teoretiske landskab.

At vende materialismen på hovedet

Boysen foretager en materialistisk vurdering af de nye materialismer, men som en kritisk materialistisk analyse af de strukturer og samtidstendenser, der på et materielt plan har sat betingelser for den menneskelige væren. Sådanne materielle betingelser har i den kapitalistiske verden været tæt sammenvævet med sociale, historiske og institutionelle kræfter, der har normaliseret kapitalistisk-strategiske magtrelationer, ulighed, produktionsforhold og naturbeherskelse. Med andre ord anlægger Boyden en marxistisk inspireret dialektisk materialistisk kritik af nymaterialismen, som vender den materialismesensibilitet, som nymaterialisterne bryster sig af, på hovedet, sådan som Marx gjorde det med Hegels dialektik (Marx, 1970, s. 105), med afsæt i følgende spørgsmål: Hvilke materialistiske og historiske betingelser har været afgørende for nymaterialismens opkomst?

Dette metodiske greb er polemisk i sig selv. Som en ganske paradoksal omstændighed viser Boyden, at de nye materialismer er afvisende over for en historisk materialistisk analyse af samtidens problematikker i en tid, hvor mennesker underlægges presserende materielle vilkår, hvad end disse er af produktionsmæssig eller praksismæssig art. En tid, der altså kalder på en kritik af netop de materielle og historiske betingelser i lyset af den politiske økonomi (Boysen, 2025, s. 273).

Den moderne forståelse af et afgrænset og endeligt menneske, som ”står overfor en ydre verden uden menneskelige spor eller ekkoer” (s. 142), er en i grunden materialistisk udlægning. Menneskets sociale væren, altså at vi er tænkende, sprogbrugende, teknologiske og arbejdende væsener, er afgørende betinget af menneskets afgrænsning til en ekstern, materiel verden. Det menneskelige liv er, før alt andet, som Marx siger, afhængigt af muligheden for at spise, drikke, bo, klæde sig og så videre, det vil sige afhængigt af materielle omstændigheder. Det er principielt på grund af menneskets materielle og kropslige ’mangler’ og på denne måde dets opposition til en ikke-menneskelig verden, at vi er sociale væsener. At forkaste den moderne forståelse af et afgrænset, enestående og endeligt menneske betyder følgelig at arbejde, teknologi, sprog og tegn bliver immaterielle entiteter.

Semiofobi og antropofobi

Netop sprog- og tegnbrug forholder de nye materialismer sig vægrende til. Efter lang tid med den ’sprogige vending’, hvor nominalistiske teorier om sprogets virkelighedskonstituerende effekter har været dominerende i konstruktivistiske, poststrukturalistiske, dekonstruktivistiske, kulturanalytiske og queerteoretiske analyser, har et behov for virkelighed og en søgen efter umiddelbarhed taget pladsen. Det er en ”passion for the Real”, som Boyden citerer Slavoj Žižek for at kalde det, og ses for eksempel i Hans Ulrich Gumbrechts søgen efter *presence* og umiddelbarhed. Den nymaterialistiske virkelighed, som ikke er medieret af sådanne antropospecifikke attributter som tegn, mening og fortolkning, men som består af homogenitet, renhed og ’tingene-i-sig-selv’, er uafhængig af mennesket. Denne rene og umiddelbare virkelighed bliver dog utilgængelig og fremmedgjort ved en semiotisk og symbolsk brug af sprog, fornuft, kultur og så videre. Når ting formidles af tegn, bliver tingene altså (re)præsenteret på afstand eller i en stedfortræderlogik, som adskiller mennesket fra naturen, tingene og verden. Derfor ser de nye materialismer et opgør med semiotikkens sproglige, begrebslige og skematiske mediering mellem individ og verden, for eksempel i forståelser af flade ontologier og monistiske forestillinger om materiel og menneskelig sammenflettethed. Dette opgør har til hensigt at skabe en mere umiddelbar tilgang til verden.

Dette foranlediger Boyden til at diagnosticere den postmoderne tilgang til en ikke-medieret virkelighed bagom, udenom og uden sproget, via den klassiske foucauldianske manøvre at identificere en irrationel sygelig frygt eller afsky.¹ Postmodernismen og de nye materialismer lider af ”semiofobi”, det vil sige et ubehag ved idéen om, at den menneskelige virkelighed skulle være en semiotisk virkelighed. Denne semiotiske dimension af fortolkning, agens, fornuft, bevidsthed og perception afskrives af den materialistiske antihumanisme for at fejlrepræsentere en idé om menneskets exceptionalisme (s. 76). Dermed er semiofobien ligeledes en antropofobi; et ønske om at flygte fra det menneskelige.

Nymaterialismernes teoretiske selvmodsigelser

Denne afmontering af det semiotiske og det exceptionelt menneskelige er dog et eksempel på nymaterialismernes mange teoretisk uholdbare og decideret selvmodsigende bestræbelser, viser Boyden os. En række rammende og koncise paradokser rejses i løbet af bogens kritiske gennemgang. Disse tager sig måske bedst ud i oplistet form:

¹ Talens forfatning (1980) identificerer Foucault således en ”dybtgående logofobi” i vores samfund, som betegner en frygt for det uvisse, pludselige og tilfældige.

- I en tid, hvor menneskets verdenstransformative kraft er blevet til en verdensdestruktiv praksis, afviser nymaterialismen menneskets overlegne agens og ontologiske centralitet.
- Tingenes agens og den levende materialitet er menneskeligt konstruerede postulater. Bestræbelsen på at tilskrive materialiteten personlige egenskaber er en antropomorfisme, som – i modstrid med de nye materialismers hensigt – blot yderligere cementerer menneskets ontologiske forrang.
- De nye materialismer ender hurtigt og ofte i en ny sekulariseret spiritualisme – ”a kind of spiritualism without gods”, som Žižek har kaldt det.
- På den ene side fastsættes den materielle ontologi som *det radikalt andet* i forhold til den menneskeligt kognitive virkelighed. På den anden side søges en radikal *sammebed* og monisme, som søger at italesætte menneskets materielle afhængighed, indflettethed og uadskillelighed.

Kritikken af nymaterialismens spiritualistiske, postsekulære og transcendenssøgende projekt søger at bane vejen for en tilvejebringelse af en virkelig, immanent og praktisk omsorg, klassekamp, politisk opmærksomhed, æstetisk sensibilitet og teoretiserende kritik i en bestræbelse efter frihed, lighed og retfærdighed (s. 317). Eller som BoySEN skriver det: “If the sources of unnecessary pain and injustice were abolished, the need for religion and mysticisms would disappear.” (S. 316). Hvad end disse illusioner er appeller til gud, naturen eller den levende materialitet, står de altså ifølge BoySEN i vejen for det moderne projekt om at opnå frihed og emancipation for alle. Uden det menneskelige og moderne er der ifølge BoySEN intet demokrati: “Democracy ceases to be democratic the moment it makes itself dependent on heteronomous sources outside the human and the universal” (s. 348). Demokrati beror helt konstituerende på den betingelse, at de, der er underlagt loven, ligeledes er de, der udformer loven (s. 348). Disse inkluderer kommunikerende, resonerende, diskuterende, forhandlende, frie, refleksive og fornuftige bevidstheder. Sten, spædbørn, ånder og guder kan ikke indføres heri.

Nogle vil måske tage anstød af BoySENS polemiske tone. Denne polemik skærpes af bogens forsøg på at kondensere en bred og mangfoldig samling af teoretiske positioner ind til ét analyseobjekt, som kan få læseren til at glemme, at der inden for snart sagt enhver tanketradition findes taksonomier, nuancer og grader af radikalitet. Andre vil læse forfatterens vrede sublimeret til kras samfundskritik som et passioneret og kærligt kampskrift for academia, naturen, samfundet og mennesket.

Referencer

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>

Boysen, B. (2025). *The Embarrassment of Being Human: A Critical Essay on the New Materialisms and Modernity in an age of Crisis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003498728>

Braidotti, R. (1991). *Patterns of Dissonance: A study of Women in Contemporary Philosophy*. Routledge. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1991.tb00917.x>

Coole, D. & Frost, S. (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency and Politics*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822392996>

DeLanda, M. (2005). The geology of morals. Presentation at the Virtual Futures, 95.

Foucault, M. (1980). Talens forfatning. Hans Reitzels Forlag.

Marx, K. (1970). Kapitalen. Bibliotek Rhodos.

Žižek, S. (2015). Absolute recoil: Towards a new foundation of dialectic materialism. Verso.



KOM OVER DIG SELV! – OG OVERENS MED VERDEN

GERT BIESTA OG SVEND BRINKMANN, TO PEJLEMÆRKER I DEN
OFFENTLIGE SAMTALE OM PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

Simon Langkjær, ph.d.-studerende, Afdeling for Uddannelsesvidenskab, AU

Nøgleord: Pædagogik, uddannelse, dannelse, oplevelsessamfund, kunstundervisning

Ud i en gråzone

Umiddelbart kan det virke besynderligt at anmelde Svend Brinkmanns *Oplevelsessamfundet* og Gert Biestas *Lad kunsten undervise* i et forskningstidsskrift, da ingen af udgivelserne falder under kategorien 'forskningslitteratur', men snarere må betegnes som populærvidenskabelige debatbøger. Når jeg alligevel gør en undtagelse – og bevæger mig ud i en gråzone – skyldes det, at jeg vurderer, at de analyser og synspunkter, som Brinkmann og Biesta repræsenterer og fremfører i deres forfatterskaber, har vundet en vis udbredelse og tilslutning i den større samfundsdebat om emnerne pædagogik, dannelse og uddannelse.

I deres bøger formulerer Brinkmann og Biesta samfundskritikker med tilhørende pædagogiske løsningsforslag, hvis grundpointer kan spores bredt i tidens debatter om blandt andet unges trivsel og mistrivsel, klimakrise og bæredygtig dannelse og uddannelse, demokratiets krise og politisk polarisering. Dette giver dem en art status af at være pejlemærker i den offentlige uddannelsespolitiske debat og gør deres respektive bidrag værd at opholde sig ved og undersøge nærmere. I denne anmeldelse vil jeg dog udelukkende foretage en lynlæsning af førnævnte debatbøger med det afgrænsede formål at sammenholde et udvalg af bøgernes pointer og overveje substansen af de kerneanalyser og -argumenter, som Brinkmann og Biesta hver især præsenterer.

Fællesfront mod perversionen af verdensforholdet

Inde for rammerne af denne målsætning er det første, som jeg vil fremhæve, at både Brinkmann og Biesta tydeligvis kredser om et samstemmende tema. I *Oplevelsessamfundet* og *Lad kunsten undervise* skriver de begge over figuren 'menneskers forhold til hinanden, til verden og væren i verden', og om hvordan dette subjekt-objekt eller menneske-verdensforhold er blevet afsporet til en grad af perversion. Deres fælles ræsonnement kan opsummeres således: I stedet for at erkende, at vi er en del af verden på lige fod med andre eksistenser, objekter, liv, og at vi må forlige og besinde os på det, som hører til uden for os selv, har vi omvendt gjort os selv til verdens centrum - med den uheldige konsekvens til følge, at vi som samfund og enkelte personer kun er blevet gjort fremmede for hinanden og er endt i en selvforstærkende situation, hvor vi fremmer og begunstiger henholdsvis umoden og opløsende adfærd.

På trods af det fælles tema er der dog en vigtig forskel på Brinkmanns og Biestas diagnostik. Hvor Brinkmann mener, at den store afsporing udspringer af en tendens i samfundet til at prioritere subjektive og psykologiske oplevelser fremfor objektive kendsgerninger og virkelighedsbekræftende sociale erfaringer, hænger problemet for Biesta nøjere sammen med, at vi som samfund har glemt pædagogikkens oprindelige imperativ. Dette imperativ fordrer, at vi som mennesker skal (og bør) vende os mod verden for at føre en voksen samtale den – og andre – og i denne samtale indtager kunst en særstilling. Denne forskydning i det kritiske og analytiske udgangspunkt er vigtig, fordi den fører til, at Brinkmann og Biesta i sidste ende formulerer hver deres pædagogiske projekt og svar til tidens udfordringer, som ikke kan sidestilles, og som jeg derfor skal forsøge redegøre for individuelt.

Til forsvar for den fælles virkelighed

I Brinkmanns tilfælde er det pædagogiske projekt ganske enkelt og ligefrem: Han vil gøre op med den skadelige vrangforestilling, grænsende til falsk bevidsthed, at verden udgøres af vores individuelle, psykologiske oplevelse af den. Og opgøret har han tænkt sig at gennemføre ved at forsvare og insistere på den omvendte forestilling, som han anser for at være en ubestridelige sandhed: At vi lever en fælles verden. I denne kamp er hans våben henholdsvis det overlegnes arguments overbevisende kraft og ændringen af folks verdensanskuelse gennem god gammeldags oplysning.

Grundlæggende kan man sige, at selvom Brinkmann er optaget af sociologiske, teknologiske og økonomiske samfundsforhold og inddrager disse til at beskrive de materielle vilkår, kropslige påvirkninger og sociale omgangsformer, som driver og former oplevelsessamfundet, så får disse hverken en central plads i hans analytiske univers eller i hans pædagogik. I stedet bliver sproget og den måde, hvorpå vi (hverdags)filosofisk tilgår og tilkendegiver vores væren i verden gennem udsagn og argumenter, gjort til det absolutte fokuspunkt. Når Brinkmann således erklærer, at hans kritiske hovedpointe er, at vi i stigende grad ”forstår mere og mere af livet ud fra oplevelse” (Brinkmann, 2023, p. 9) (politik, arbejde, uddannelse, identitet, kærlighed), så baserer han i udstrakt grad sin bekymring på en antagelse om, at vi tillader – og aktivt tilvælger – denne tilgang til hinanden og verden. Og det gør vi ved at tale om, hvorvidt noget *opleves* godt i stedet for at spørge, hvorvidt noget *er* godt.

Det er på baggrund af denne værdisætning, at der ifølge Brinkmann sker både en ”etisk forarmelse” og en ”fremmedgørelse fra verden”, fordi vi mister forståelsen af ”en mere umiddelbar og sand måde at eksistere på” (p. 9). Vi gør vold på verden ved at reducere den, samtidig med at vi gør det let for os selv at fralægge vores ansvar og forpligtelse overfor verden og hinanden, fordi vi handler og tænker ud fra logikken ’hvis det ikke er min oplevelse, er det heller ikke et virkeligt problem’. Heldigvis er det muligt at bekæmpe denne logiske fejlslutning i Brinkmanns øjne. Og medicinen, han foreskriver, er dels et argument for verdens objektive realitet (hvor handlinger har konsekvenser og fænomener har selvstændige kvaliteter), dels forestillingen om et bedre samfund (hvor der lægges vægt på erfaring, viden, kundskaber og kunnen).

Vejen til verden går gennem kunsten

I modsætning til dette omfangsrige og vidtløftige projekt giver Biesta i sin bog sig hverken i kast med at reparere på virkeligheden eller at forestille sig alternative fremtidsscenarioer. I stedet begrænser han sig til mere præcist at dissekere, hvad han kalder for dobbeltkrisen inden for kunstundervisning, og til at anvise, hvordan en anderledes kunstundervisning kan indløse det løfte, som ham og Brinkmann bliver ved med at gentage: nemlig en dialog med verden, der åbner i stedet for at lukke. I denne henseende kan Biestas bog næsten læses som en didaktisk specifikation af Brinkmanns visioner.

Kriserne, som Biesta ønsker at korrigere, kan kort opsummeres således: For det første er der sket en instrumentel retfærdiggørelse af kunstens rolle i uddannelse, hvilket vil sige, at engagement i kunsten ikke anses for givtigt i egen ret, men derimod nyttigt ”på grund af den potentielle betydning for eller dokumenterede indvirkning på ’noget andet’”(Biesta, 2024, p. 21). For det andet er pædagogik i kunstundervisning blevet reduceret til et spørgsmål om ego-logisk ekspressionisme og kreativ selvrealisering, hvilket vil sige, at sigtet for kunstundervisning handler om at få mennesker til at udtrykke deres unikke identitet ud fra en kvantitativ, synlig målestok, og at kreativitet skal have resultater.

I opposition til denne udvikling formulerer Biesta en anderledes kunstundervisning – informeret af kunstneren Joseph Beuys’ eksempel – hvis pædagogik handler om ”at vække et ønske i et andet menneske om at ville eksistere i verden på en voksen måde”(p. 10), og hvis kunstbegreb og -didaktik fokuserer på at instituere en relation mellem mennesker og verden, hvor det væsentlige bliver at lade os blive berørt og tiltalt *af verden* frem for at udtrykke, hvad vi mener, at vi vil *med verden*. Formålet med projektet er, som Biesta skriver, at bevæge sig væk fra at tænke den (kunst)pædagogiske relation i meningssskabende termer og i stedet begribe pædagogik ud fra eksistentielle præmisser, hvor verden hverken skal forstås eller bemægtiges, men adresseres, leves i og forsones med. Derfor mener Biesta også, at vi må forlade synets og intellektets forrang og læne os mod berøringens og lydens modaliteter gennem kunstens domæne. Kun sådan vil vi blive i stand til at bringe os selv i et ”opmærksomt beredskab”, hvor verden åbner sig for os – og vi kan lade os berøre af den.

Overdrivelse mindsker erkendelsen

Hvis jeg afslutningsvist skal gøre styrkerne og svaghederne ved *Oplevelsessamfundet* og *Lad kunst undervise* op, er det først og fremmest værd at understrege, at Brinkmann og Biesta med deres bøger virkelig formår at sige store ting med små ord (for at parafrasere kriminologen Nils Christie). I deres sammenblanding af forskning, tænkning og formidling formår de at udvide rummet for samfundsdebatten om pædagogik og uddannelse og levere både en klar kritik og brugbare argumenter, som rent faktisk sætter folk i stand til at udtrykke det ubehag, de føler ved status quo, og udfordre tingenes tilstand. Når det så er sagt, er svagheden ved denne manøvre imidlertid, at begge forfattere overdramatiserer deres respektive pointer i sådan en grad, at de får et skær af at være kategoriske sandheder. I Brinkmanns tilfælde ender oplevelsessamfundet med at blive en monokausal forklaringsmodel på komplekse kulturelle, sociale og politiske processer i samfundet, som dårligt lader sig begribe inden for modellens rammer, mens kunstundervisning i Biestas tilfælde fremtræder som kongevejen til eksistentiel dannelse og som et nyt paradigme for pædagogisk teori samt praksis.

Hvis jeg skulle give disse udlægninger en smule modstand, ville jeg begynde med at spørge Brinkmann: Når mennesker udtrykker sig om verden med udgangspunkt i deres egne oplevelser, er det da nødvendigvis et udtryk for, at de betragter subjektiviteten som den absolutte sandhedskilde? Kunne det ikke snarere forstås som en anerkendelse af, at vores viden om verden er situeret og præget af perspektiv? Og til Biesta ville jeg stille spørgsmålet: Kan kunst ikke også virke fremmedgørende? Når vi bliver berørt af kunst – eller af verden – betyder det ikke nødvendigvis, at vi føler os mere hjemme i vores egen eksistens.

Referencer

Biesta, G. J. J. (2024). *Lad kunst undervise: kunstundervisning "efter" Joseph Beuys*. Klim.

Brinkmann, S. (2023). *Oplevelsessamfundet: om det vigtige i at opdage, at dit liv består af andet end oplevelser*. Samfundslitteratur.

GOD INSPIRATION PÅ ET SPINKELT GRUNDLAG

EN ANMELDELSE AF *CO-TEACHING* OG *PSYKOLOGISK TRYGHED* AF
MICKI SONNE KAA SUNESEN

Mads Dahlstrøm, Adjunkt, VIA University College, Efter- og Videreuddannelse &
Tobias Kidde Skov, Lektor, VIA University College, Efter- og Videreuddannelse

Nøgleord: Co-teaching, psykologisk tryghed, udvikling

Bogens opbygning

Bogen ”Co-teaching og psykologisk tryghed” (Sunesen, 2023c), er et forsøg på at vise, hvordan psykologisk tryghed kan være med til at styrke indsatserne omkring co-teaching, hvis det i folkeskolen skal lykkes at styrke det fælles professionelle arbejde med at forberede, udføre og evaluere aktiviteter i og omkring undervisningen. Bogen er interessant, idet både co-teaching og psykologisk tryghed som begreber og metoder er begyndt at få gennemslagskraft. Særligt har Direktør for Nordic Learning, ph.d., Micki Sonne Kaa Sunesen, skrevet en del om co-teaching. På tværs af uddannelsesniveauer har vi selv kunnet se, hvordan begreberne bliver talt om og forsøgt implementeret i blandt andet grundskoler og på erhvervsuddannelser. Bogen er opbygget i ni kapitler som gennem relevante tematikker viser, hvordan samarbejde om co-teaching kan lykkes både mellem lærer og lærer, men også på tværs af skolen med inddragelse af pædagoger, vejledere og ledere. Tematikkerne er vigtige for både lærere, pædagoger, vejledere og ledere, når det handler om samarbejde, og bogen indeholder kapitler, som beskæftiger sig med planlægning af undervisning og organisatorisk forankring på vejleder og lederniveau, ligesom der er originale og kreative forslag til spilfacetteret evaluering af undervisning, samt inspiration til pædagogiske observationer og reflektive samtaler. Alt dette med inddragelsen af psykologisk tryghed for at vise, at denne tryghed spiller en afgørende rolle, når professionelle skal samarbejde om co-teaching.

Bogen er målrettet praktikere i og omkring skolen og bringer forskning om co-teaching og psykologisk tryghed sammen. Med et forskningsbaseret grundlag introducerer hvert kapitel konkrete værktøjer og strategier til arbejdet med begreberne i praksis. Det være sig idéudvikling, observationer eller reflektive samtaler, som alle er beskrevet og illustreret som enkelte aktiviteter, som det vurderes, at praktikere relativt enkelt kan komme i gang med. Bogen bidrager altså med konkrete forslag til at komme i gang med co-teaching på en psykologisk tryk måde.

Bogen fremstår veldisponeret, og der er meget indhold at hente for underviserteams og vejledere, som skal i gang med co-teaching som en vej til at udvikle teamsamarbejdet. Som eksempel kan nævnes bogens kapitel 7, der sætter fokus på vejlederens arbejde. Heri beskrives det, hvordan vejledere med co-teaching som udgangspunkt kan arbejde med at understøtte læring ud fra fire forskellige vejlederpositioner. Disse positioner giver et fint indblik i, hvordan man som vejleder kan placere sig forskellige steder ud fra et skøn om behov og muligheder i det specifikke samarbejde. Herudover

beskrives hvilke kompetencer vejlederen skal besidde, samt hvordan denne kan arbejde med at skabe psykologisk trygge vejledningsforløb. På den måde giver kapitlet et afsæt for at starte vejledning med co-teaching op i samarbejdet med et lærerteam, ligesom det også er et relevant kapitel at bringe med videre ind i en uddannelsessammenhæng. Dette til trods har bogen også konkrete udfordringer, som handler om bogens upræcise brug af kilder og slørede præcision i fremstilling af forfatterens egen forskning. Dette gør bogen velegnet som et undervisningseksempel på, hvor væsentligt det er at være kritisk omkring egen referencehåndtering, forskningsmæssige kvalitet og validitet, især hvis man vil have sine budskaber klart igennem.

Problematikker og validitet

Hvis man skal tage forfatteren på ordet omkring bogens forskningsbaserede grundlag i co-teaching og ikke kun dykke ned i den store værktøjskasse med aktiviteter, opgaver og øvelser, lader det til at gå galt allerede på side 20. Her vises en graf som umiddelbart indeholder flere fejl. For det første er der i grafen ikke en samlet procentsats på 100 og tallene i grafen stemmer ikke overens med de tal, som forfatteren uddyber nedenunder. Derudover præsenteres data i grafen som at være indsamlet i 14 kontekster, men i teksten ovenover er *kontekster* ændret til *skoler*. Tallene er altså forkerte et af stederne, og respondenterne kan ikke både komme fra det mere abstrakte begreb, kontekster, og samtidig det mere konkrete begreb, skoler. Der er heldigvis en henvisning til hvor grafen stammer fra, Andersen & Sunesen 2023, men hvor den i litteraturhenvisningen står med ombyttede fornavne. Her findes figuren, men der er ingen yderligere referencer. Figuren findes også i henvisningen, Sunesen, 2023f¹, men her indgår andre tal og samme antal respondenter. Efter nogen forvirring ledes vi ud på lidt af en referenceudforskning blandt de 17 selvreferencer, der er i bogen. Allerede på s. 22 går det igen delvist galt, da der mangler en reference til den graf, som bliver præsenteret. På side 27 præsenteres otte kendetegn ved det lærende makkerskab, som er opstillet efter, hvad 330 respondenter har svaret er det vigtigste for at et makkerskab fungerer godt (graf s. 29). Skemaet henviser til Sunesen, 2023a, og hvis man dykker ned i denne reference, er rækkefølgen på de otte kendetegn pludselig en anden, selvom referencen er opbygget efter, hvad der er det vigtigste kendetegn. Og selv i referencen lader der til at være fejl i rangeringen af svar. Vi taler ikke om det samme datasæt, selvom der bliver refereret til det, for tallene er forskellige. Hvis man i stedet holder sig til grafen i bogen (s. 29), så passer besvarelsene her med skemaet og de otte kendetegn, men der er i grafen kun 97,89 % besvarelse, uden at det kan læses hvorfor. Ovenstående forvirring gør det svært at opklare, hvordan forskningen er blevet til. I referencen Sunesen, 2023b, løftes lidt af sløret, da vi kan læse at deltagerne, som har besvaret (nogle af) spørgeskemaundersøgelserne, har været på kursus hos forfatteren i netop co-teaching. Med den viden in mente er det ikke nødvendigvis så underligt, at kun 0,67 % af 310 respondenter (graf, s. 22) har svaret, at de ikke ser co-teaching have en positiv betydning for elevernes faglige, sociale eller personlige udbytte. Men igen, vi ved ikke hvor forskningen kommer fra. Samtidig må man også sætte spørgsmålstegn ved validiteten af spørgsmålene i nogle af de undersøgelser, som forfatteren henviser til. Når forfatteren spørger sine respondenter til de vigtigste værdier for et godt makkerskab og derpå samler værdier som *god stemning*, *tillid* og *tryghed* i samme svarmulighed, så er det ikke så underligt, at respondenterne vægter tre så positivt ladede og sammenhængende begreber højt. For hvem ville ikke vægte god stemning, tillid og tryghed højt? Det

¹For overskuelighedens skyld har vi her bibeholdt referencens oprindelige nummerering, så den er let selv at slå op i bogen

bliver således let for respondenterne at se sig ind i den svarmulighed, hvilket sandsynligvis er grunden til at denne kategori scorer så højt. I det mindste burde det angives som værende en udslagsgivende faktor, men igen, vi kan som læsere ikke gennemskue, hvor forskningen er publiceret.

Uklar referencehåndtering

Men det er ikke kun forfatterens egen forskning, der er problemer med at referere korrekt til. Forfatteren har gennem bogen store problemer med helt generelt at referere korrekt, og samtidig virker nogle af referencerne påtagede. På side 33 refererer forfatteren til tidligere Lektor på RUC, Rasmus Willig, med referencen Willig 2006, som ikke findes i litteraturhenvisningerne, men som sandsynligvis er forordet til den tyske sociolog Axel Honneths bog, som refereres på samme side. Det kan dog være svært at tage en reference til Rasmus Willig seriøst i sammenhængen hvori den bringes, da en stor del af Willigs forskningsarbejde har handlet om at påvise offentligt ansattes til stadighed svære arbejdsvilkår og problemer med umyndiggørelse og afvæbning af deres kritik (Willig, 2009, 2016). Hvis co-teaching indtil videre er noget på et nationalt plan, så er det kommunale konceptforståelser bestilt oppefra til implementering i skolen, uden at personalet nødvendigvis selv har bedt om det eller har mulighed for at sætte spørgsmålstejn ved det. Så at referere til Willig virker modsætningsfyldt i forhold til, hvad forfatteren i øvrigt argumenterer for og selv bruges til i kommunale sammenhænge. Referenceproblematikken ses også i en reference til Lene Tanggaards forståelse af materialers modstand i arbejdet med kreativitet (s. 62); en forståelse hun benytter sig af i forbindelse med kreativitet i en skolemæssig sammenhæng. Kigger vi imidlertid referencen igennem, nævner Tanggaard rigtigt nok materialers modstand, men forståelsen er én af tre faktorer der *ikke* kan stå alene, når der arbejdes med kreativitet (Tanggaard, 2010). Og det er ikke kreativitet forfatteren argumenterer for, men idéudvikling, som kan siges at være relateret, men ikke det samme. At bruge Tanggaard-referencen får karakter af, at forfatteren udvælger selektivt og *cherry picker* litteratur, uden at sikre sig at argumentationen eller sammenhængen holder.

Helt generelt er der store udfordringer med henvisningerne i bogen. Alrø, Billund og Nørgård, 2018, som behandles på side 65, findes ikke i litteraturhenvisningerne. Det samme gælder for Aarkrog og Wahlgren, 2004, der behandles på side 84, og von Oettingen, 2002, der refereres til på side 101. På side 127 er der en reference til Andersen 2021, hvori referencen selv skulle referere til en bog, som er skrevet to år senere. Alt dette kan muligvis og til en vis grad betragtes som sjusk og en lettere lemfældig omgang med redigering, referencer og litteraturhenvisninger, hvis ikke det samtidig var tilfældet, at forfatteren selv har skrevet en bog om undersøgelser og videnskabsteori (Sunesen, 2020), og i en artikel om interviews i aktionsforskning selv understreger vigtigheden af at have korrekte referencer ved brugen af APA-standarden (Sunesen, 2019; 110). Det må derfor påpeges, at hvis man ønsker at skrive en bog, som skal understøttes af eller direkte baseres på forskning, så skal der være styr på de basale forskningsprincipper, herunder at referencer skal fremstå klare og tydelige for læseren og at det skal være muligt at slå dem op relativt nemt. Intet af dette er her muligt. Bogen står derfor på et skrøbeligt fundament. For skal man tro på de ellers fine, gode og inspirerende værktøjer til at komme i gang med co-teaching og samarbejde, som bogen helt bestemt indeholder, når nu man ikke kan stole på de referencer som forfatteren henviser til?

Man bør læse bogen på dens egne præmisser. Derfor må læserne af bogen overveje, hvordan og om de køber ind på forfatterens arbejde med co-teaching og psykologisk tryghed. Når første sætning i indledningen handler om, hvor meget forskning man har bedrevet på området, følger også et ansvar for at kunne redegøre og argumentere klart og tydeligt for sine pointer. Dette er ikke lykkedes med denne bog og det bør give stof til eftertanke i kommuner og på skoler, men især hos forfatteren selv og hos forlaget.

Bogens anvendelse

Denne type bøger skriver sig ind i en uddannelseshistorie om koncepter og udviklingsarbejde i og omkring skolen. Historikken bygger på en præmis om, at udvikling i sig selv er godt. Det er denne præmis, bogen læner sig op ad, når forfatteren i indledningen skriver, at ”de professionelle lærere ER skolens udvikling” (s.13). På den måde kan man argumentere for, at bogen skriver sig ind i rækken af bøger på skoleområdet, der fokuserer på læring og en generel psykologisering af skolen, hvor optimering og præstation er i fokus. Man kan spørge, om præstationskrav og krav om udvikling er det rette afsæt, når man, som bogens titel lover, vil understøtte psykologisk tryghed? I bogens indledning kan man læse, at bogen henvender sig til ”hvem som helst, som søger inspirationen” (s.14). Målrætter bogen sig som inspiration for lærere eller bliver den brugt som obligatorisk læsning i et kommunalt projekt? Ifølge forfatteren kan det være begge dele. Problemet opstår, hvis den, som i det sidstnævnte tilfælde, bruges som led i en argumentation for større kommunale skoleudviklingsprojekter, når bogen har så problematisk en omgang med forskning og læsning af andet litteratur. I dette tilfælde vil store kommunale udviklingsprojekter i bedste fald bygge på problematiske betragtninger og udledninger – og i værste fald fejlagtige slutninger.

I kommunale projekter er det ikke nødvendigvis skolerne selv eller lærerne, der beslutter at arbejde med nye koncepter og tilgange (se f.eks., Stanek, 2022). Her må lærerne ifølge forfatteren acceptere co-teaching, på trods af at de ikke nødvendigvis kan se sig selv i udviklingsarbejdet og derigennem har modstand mod dette arbejde. Det er vigtigt at skolen arbejder med at gear sin organisation frem mod beslutningen om at arbejde med co-teaching, ”for at modvirke en eventuel forestilling om, at al udvikling starter og slutter ved karakteren af det følelsesmæssige klima i de professionelle relationer” (s.121), skriver Sunesen. Vi har altså på den ene side en bog, der ønsker at understøtte det professionelle samarbejde om co-teaching med psykologisk tryghed, og på den anden side en bog, der betvivler betydningen af det følelsesmæssige klima for denne type af udviklingsindsats. Dette er endnu et eksempel på, hvordan meningen fremstår utydelig eller hvordan pointen forsøges underbygget af referencer, der er taget ud af kontekst. Spørgsmålet er: Kan man stole på bogens argumentation med så mange uklarheder? Dette må være op til den enkelte læser at vurdere.

Referencer

- Andersen, F. Ø. & Sunesen, M. S. K.** (2023). Co-teaching og teamflow. *Kognition og pædagogik*, 33(129), 66-76.
- Stanek, H.** (2022, 29. april): Aalborg satser stort på co-teaching. *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/aalborg-satser-stort-paa-co-teaching/>
- Sunesen, M. S. K.** (2019). *Interview i aktionsforskning i: Sunesen, M. S. K. (red.) Aktionsforskning - Indefra og udefra*. Dafolo. e-bogsudgaven
- Sunesen, M.S.K.** (2020). *Sådan laver du undersøgelser – Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag
- Sunesen, M.S.K.** (2023a). Co-teaching og professionel læring i den inkluderende skole. I Sønderberg, A., Agergaard, K., Rabøl Hansen, H., & Rasmussen, T. (red.). (2023). *Fællesskabende didaktikker* (s. 84-96). KvaN.
- Sunesen, M.S.K.** (2023b). Co-teaching, transfer og praksislæring. *Kognition og pædagogik*, 33 (127).
- Sunesen, M.S.K.** (2023c). *Co-teaching og psykologisk tryghed*. Dafolo.
- Sunesen, M.S.K.** (2023f). Co-teaching og psykologisk tryghed. *Specialpædagogik - Tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*, 43 (2), 4-20.
- Tanggaard, L.** (2010). *Fornyelsens kunst. At skabe kreativitet i skolen*. Akademisk Forlag.
- Willig, R.** (2009). *Umyndiggørelse*. Hans Reitzels Forlag
- Willig, R.** (2016). *Afvæbnet kritik*. Hans Reitzels Forlag

ETIK I EN FORSKNINGSINTEGRITETS-TID?

ANMELDELSE AF *ETISKE ØJEBLIKKE I HUMANISTISK FORSKNING* AF KOFOED & KOEFOED

Katrine Mygind Bach, ph.d.-studerende, Afdeling for Uddannelsesvidenskab, AU

Julie Reng Andersen, videnskabelig assistent, Afdeling for Uddannelsesvidenskab, AU

Keywords: Etik, humanistisk forskning, forskningsintegritet

Hen-bevægelser i forskningspraksis

I februar brugte jeg en stor del af min tid i europæiske togkupeer. Jeg havde fået afspadsering som følge af en travl periode og derfor var jeg taget på interrail. På min tur gennem portugisiske korktræ-plantager og andalusiske landsbyer, havde jeg medbragt *Etiske Øjeblikke i Humanistisk Forskning* fra 2024 redigeret af Jette Kofoed & Nina J. Koefoed. Bogens form og ambition skulle vise sig at være en fin spejling af togrejsens langsommelige tilstedeværelse i landskaberne: I en tid, hvor flytrafik er både hurtigere og billigere end tog, føles toget som en radikal insisteren på at behandle rejsen som et formål i sig selv og ikke blot som et middel til en destination. På lignende vis tilbyder *Etiske Øjeblikke* en rejse ind i forskelligartede empiriske universer, hvor forskningsprocessen – snarere end dens slutresultater – gøres til omdrejningspunkt for etisk refleksion. Med sine tolv kapitler præsenterer bogen en række øjeblikke, der maler et landkort over etisk ladede momenter indenfor forskellige humanistiske fagområder; fra antropologisk feltarbejde til arkivarkæologi. Øjeblikkene udfoldes gennem situerede beretninger fra diverse geografiske og kulturelle kontekster: I ét kapitel rejser Lotte Meinert spørgsmålet om, hvordan man behandler skyggerne fra tidligere forskning i mødet med en stigmatiseret ugandisk stammeland; i et andet reflekterer Frederik Vejlín over forholdet mellem kritik og kompleksitet i et japansk robotlaboratorium; og i et tredje udforsker Malou Juelskjær spørgsmål om forskerens personlige involvering i jordforbedring på en dansk stubbemærk. Vi har læst bogen og snakket med de to redaktører om dens tilblivelse, udformning og mulige fremtider.

Etiske Øjeblikke skriver sig ind i en forskningspolitisk kontekst præget af tiltagende regelbaseret regulering¹. Ved at skabe rum for den type etiske spørgsmål, man ikke kan regulere sig ud af eller sikre gennem planlægning, placerer bogen sig som en alternativ tilgang til forskningsetik, der sætter spørgsmålstejn ved det voksende reguleringsregime. Bogen er et forsvar for etik som andet og mere end regelsæt og målorientering. Den er et forsvar for etik som en fortløbende bestræbelse, der kan opstå i alle forskningens delprocesser, og som igen og igen forpligter forskeren på at stille spørgsmål til egen praksis; en tilgang til forskningsetik, som Kofoed beskriver som *hen-bevægelser*.

¹Herunder universiteternes forskningsetiske komitéer (IRB), dansk kodeks for integritet i forskning, The European Code of Conduct for Research Integrity, Montreal-erklæringen, Singapore-erklæringen og Vancouver-reglerne.

Vi lever i en forskningsintegritets-tid

Det sidste årti har der både nationalt og internationalt været megen fokus på at udvikle infrastrukturer rundt om forskningen, særligt med henblik på at leve op til persondataforordningen (GDPR) samt undgå videnskabelig uredelighed og forskningsmæssig skade. Fordringen om at sikre informeret samtykke, fortrolighed og anonymisering af data er blevet et etableret forskningskvad på tværs af institutionerne.

Selvom den øgede opmærksomhed på forskningsintegritet ved første øjekast kan virke tiltrængt, er der ifølge Kofoed og Koefoed grund til at overveje, hvad der sker med etikken, når den organiseres og politiseres på nye måder. Når etik gøres til genstand for politisk organisering, opstår der nemlig ofte et quasi-juridisk sprog, som ifølge Hans Fink "vrider" på eksisterende fagligt forankrede forståelser af etik (Kofoed & Koefoed 2024:14). Gennem juraens anvisende sprog produceres en forestilling om, at forskningsetiske udfordringer kan forudses og forhindres, og at forskeren selv kan og bør holdes ansvarlig for at vurdere og afværge etiske risici. Ifølge redaktorerne har denne tendens skubbet mere grundlæggende etiske spørgsmål ud af debatten. Denne pointe bakkes op i den nyligt udgivne norske bog *Etisk Ubehag*, der skildrer, hvordan forskellige etiske kodekser ofte udstikker modsatrettede retningslinjer, og den praktiske oversættelse af retningslinjerne bliver så indviklet, at "både rummet og sproget for en faglig diskussion om forskningsetik nærmest forsvinder i juridiske detaljer og spidsfindigheder" (Enebak 2024: 13, oversat).

I et forsøg på at skabe et sprog, der giver plads til de mere utydelige og fortløbende etiske spørgsmål i forskningsprocessen, skelner Kofoed & Koefoed mellem betegnelsen *forskningsintegritet*, som rummer forskningspolitikker, retningslinjer og kodekser, og *forskningsetik* forstået som alle de uafklarede spørgsmål, der melder sig i processen med at frembringe viden om et felt (Kofoed & Koefoed 2024: 13). Herved bliver det muligt for bogen at parkere den politisk-etiske diskussion for en stund og i stedet udforske de mange etiske spørgsmål, der eksisterer i og omkring humanistisk forskning i en tid, hvor der er fokus på forskningsintegritet.

Det er her vigtigt at notere sig, at bogen ikke argumenterer for en afskaffelse af de sidste års produktion af forskningsetisk regulering men blot insisterer på, "at humanistisk forskningsetik findes i langt mere end godkendelser og løfter om forbindringer af skade" (Kofoed & Koefoed, 2024: 11). Bogens bidrag kan således ses som en række situerede og kritiske bud på, hvor etikken også findes.

"Forskningsetik er ikke for kontrollfreaks": Om at tage vare på det ustyrlige

Bogens bidragsydere rejser hver især etiske spørgsmål af både kontekstuel og general relevans. Eksempelvis spørger Annemarie Mailund i sit kapitel: Hvordan kan man berette om fortidens hændelser på en måde, som rækker ind i en politisk betændt nutid, uden at gøre skade på de mennesker, hvis fremtid er på spil? I kapitlet 'En 'nulforskers' bekendelser' beskriver Morten Dige dilemmaerne ved at forske i emner uden stor fondsmæssig bevågenhed i en universitetsvirkelighed, som i stigende grad vurderer forskningsfællesskaber på deres evne til at fundraise. Casper Andersen undersøger i sit kapitel, hvilken rolle forskning kan spille i forhold til at skabe platforme, der muliggør kommunikation mellem udsatte miljøer. Og i Nina Koefoeds og Rubina Rajas kapitler undersøges det, hvordan etik er på spil i arbejdet med historiske kilder af og om døde mennesker.

Fælles for de etiske spørgsmål er, at svarene aldrig er entydige. Som forsker kan man ikke planlægge sig ud af etiske forviklinger, da etik netop må forstås som et usikkert og tilbagevendende mellemværende mellem forskeren og det felt, som vedkommende undersøger *in situ*. I samtale med Nina Kofoed, forklarer hun, hvordan etik i sidste ende er et personligt spørgsmål. Som forsker kan man stå i etisk ladede situationer, som ligner hinanden meget, og stadig træffe to forskellige beslutninger, som begge kan begrundes etisk.

Af samme grund handler bogens egen etik heller ikke om at ramme rigtigt, men om at gøre sig modtagelig og drage omsorg for de risici, som uundgåeligt opstår i mødet med et forskningsfelt. Det er det, der kan kaldes for *careful risk-taking*, eller som Haraway formulerer det: *levedygtig ansvarspådragelighed* (Kofoed & Kofoed 2024: 35). En sådan forståelse indebærer, at forskningen stiller sig steder, hvor den ikke ved med sikkerhed; at den erkender sig selv som medskaber af den verden, den studerer – og at den favner de risici, som følger med forskningen. Det stiller anderledes krav til forskeren end det, som den øgede regulering kalder på. I denne optik må forskeren slippe forskningen og sig selv fri fra forestillingen om sikkerhed og erkende, at *"forskningsetik er ikke for kontrollereaks"* (Kofoed 2024: 169).

Bogen udgør hermed et opgør med en videnskabelighed, som forstår sig selv som absolut sand og en forskerforståelse, som ser sig selv som objektiv, neutral og udenforstående i forhold til forskningsobjektet.

Bogen er en provokation i en videnskab, som stadig gerne vil forstå sig selv som absolut sand. Der er lige så mange etikker, som der er metodiske valg. På den måde tager vi postmodernismen til sin yderste konsekvens. (Nina Kofoed)

I en verden, som er tiltagende kompleks, må forskeren forsøge at spejle den kompleksitet, der findes i at være menneske i dag. Bogen inviterer dermed også til reinventive ethics, forstået som etikker der vover at bevæge sig ud over etablerede traditioner og stiller spørgsmål til forskningen på ny (Moore et al. i Kofoed og Kofoed 2024: 35). En sådan tilgang gør plads til flere forskellige stemmer og søger mod nye måder at se og tale om sit eget felt.

Forskningsetikkens potentielle fremtider

Bogens oprindelseshistorie går tilbage til de to redaktørers arbejde med at udvikle et obligatorisk ph.d.-kursus om forskningsintegritet og -etik på ARTS på Aarhus Universitet. I den forbindelse udviklede Kofoed og Kofoed ideen om *tidsrum*, forstået både som et rum til samtale om al den etik, som ser ud til at blive væk, og som en forståelse af etik, som noget, der altid må situeres i konkrete tider og steder. Ved at insistere på disse samtaler, udvides rummet for, hvad vi kan tænke og gøre om og med etik.

Bogen er på den måde en videreførelse af en allerede pågående samtale og ambition om at skabe etiske tidsrum. I samtalen spurgte vi ind til, hvilke drømme redaktørerne havde for bogens fremtid. Fælles for Kofoed og Kofoeds svar var et håb om at indgå samtaler med andre forskningsfelter om etikens betingelser, samt at skabe tværfaglige etiske samtaler på steder, hvor etik ikke tidligere har fyldt.

For mit vedkommende var ønsket særligt at udfordre videnskabelige konventioner i 'døde' fag [historie, arkæologi, litteratur mm]. At udforske hvilken fortid vi giver nutiden og fremtiden gennem vores forskning. (Nina Kofoed)

Målet var, at tænke etik, sansninger og sprog sammen. Her er vores greb at finde et andet sprog end det juridiske. Der er et behov for et sprog tættere på humanistisk forskning og med en optagethed af det uafgjorte og besværlige. (Jette Kofoed)

At sansning og sproglighed er vigtige formidlingsmæssige formål med bogen, fremgår både af Anne Line Dalsgaards kapitel om teksten som mellemværende, og viser sig også med al tydelighed i bogens æstetiske kuratering. Både forside og overgange mellem kapitler prydes af en kløver-grafik skabt i samarbejde med Nina Lachmann Sinding. Midterst i bogen er indlagt gennemsigtige mellemlagspapirer, som på stille vis udtrykker ønsket om at tænke etiske samtaler på tværs af discipliner og kontekster – ikke med henblik på at skabe et universelt sprog, men for at kunne samtale om bredden af etiske forviklinger. Det er en æstetisk fremlæggelse af faglige refleksioner, som vidner om at etikken rækker ud over de mere tekniske videnskabelige temaer og sætter spørgsmål ved måden forskning præsenterer sig på og skaber fysiske aftryk i verden – ikke mindst ind i de *forskningsbiotoper*, de skabes i (Kofoed 2021).

Bogen taler ind i noget, som vi har manglet – både i egen forskningspraksis og i metodeundervisning på universitetet. Den tilbyder et sprog for de spørgsmål, som rejser sig, når man tillader sig at tøve i en forskningsproces og at undre sig over de valg, man som forsker træffer hele tiden. Den gør det på en måde som ikke opdrager, men som inviterer til refleksion og som åbner op for nye perspektiver, frem for at parkere dem. På den måde udgør bogen et vigtigt og rettidigt redskab til refleksion ind i de mangeartede og komplekse situationer, hvor forskere befinder sig.

Tilbage står fortsat spørgsmål omkring, hvordan forskere i stigende omfang gøres individuelt ansvarlige for forskningspolitikker, som i deres natur er kollektive udfordringer (eksempelvis problemet med sikker opbevaring af data i en verden præget af datakapitalisme og cyberkrig). Det er ikke bogens sigte at stille *integriteten* og *etikken* op som et modsætningsforhold, men forhåbentlig kan fremtidige bidrag tænke videre over forholdet mellem de to. Kan de sameksistere på produktiv vis eller vil den ene få forrang på bekostning af den anden i en forskningsvirkelighed præget af travlhed og konkurrence om ekstern finansiering? Med andre ord, hvad er betingelserne for etiske *tidsrum* og hvordan sikres deres fremtidige eksistens?

Referencer

- Enebak, V.** (2024). "Ubehaget i forskningsetikken". I Houge, A. B. & Kruse, A. E. (red.) *Etiske Ubehag. En ærlig lærebok om kvalitativ forskning på sensitive temaer*. Universitetsforlaget.
- Fink, H.** (2021). "Professionsetik for forskere: Forsøg på et overblik." *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), 6–15, <https://doi.org/10.7146/TFP.v17i33.129158>
- Kofoed, J.** (2021). Hvis universitetet var en biotop: – et essay om forskningsetik. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), 62–73, <https://doi.org/10.7146/TFP.v17i33.129167>
- Kofoed, J. & Kofoed, N. J.** (2024). *Etiske Øjeblikke i Humanistisk Forskning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Moore, N., Dunne, N. Karel, M. & Hanlon, M.** (2021). Towards an Inventive Ethics of Careful Risk: Unsettling Research Through DIY Academic Archiving. *Australian Feminist Studies*, 36(108), 180-199, <https://doi.org/10.1080/08164649.2021.2018991>

