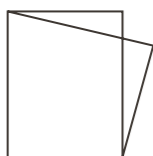


Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om mulige metodologiske konsekvenser



Peter Østergaard Andersen, lektor, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet

”At problematisere virkeligheden er det første skridt på vejen til kundskab, og det er et skridt som umuligt kan springes over”. (Asplund 1972, s. 118-119).

Inden for det seneste årti er forventningerne vokset til, at viden umiddelbart skal kunne anvendes og skabe forandringer. Men hvad menes der med anvendelse? Hvilken betydning får forestillinger om umiddelbart anvendelig viden? Hvad er det, som kommer i centrum, og hvad er det, som overses? Artiklen belyser disse spørgsmål med det pædagogiske område som eksempel og afsluttes med en diskussion af mulige metodologiske konsekvenser.

Når det forventes, at viden skal kunne anvendes, fortolkes det i mange tilfælde på den måde, at viden skal kunne anvendes umiddelbart og målrettet, til noget bestemt og til noget, som er fastlagt politisk eller kan afledes heraf. Endvidere skal viden helst kunne operationaliseres i form af redskaber eller metoder. Når der lægges så stor vægt på anvendelse, redskaber og metoder, bliver viden let instrumentaliseret og rationaliseret.

Det kan lyde indlysende, at viden skal kunne anvendes. Anvendelsesbegrebet og -perspektivet er imidlertid ikke så klart, som det måske ved første øjekast kan synes. Viden inden for det pædagogiske område kan kun for mindre deles vedkommende rummes inden for et så rationelt univers. Og når man fokuserer på, at pædagogisk forskning skal kunne anvendes, hævder man

indirekte, at anden forskning og viden tilsyneladende *ikke* anvendes. Men langt det meste forskning bliver anvendt og får betydning – ganske vist på forskellige måder, tidspunkter, steder og i forskellige sammenhænge, også grundforskning. Anvendelse og cirkulation af viden antager komplekse former, der kun i begrænset omfang kan planlægges, forudsiges og dokumenteres (Andersen 2012; Biesta 2014; Saugstad 2017).

Det umiddelbare anvendelsesperspektiv imødekommes bl.a. i form af pædagogiske redskaber, fx test, modeller og metoder. De fremstilles ofte som neutrale, fx en test skaber objektive fakta, og en sprogtest skaber uvildig viden om børns sproglige kompetencer. Men redskaber er aldrig neutrale, og de får i mange tilfælde afledt betydning, de kan fx være med til at påvirke, hvordan vi iagttager, handler og tænker, hvad vi socialiseres til, hvad vi socialiserer andre til, og hvad vi opfatter som muligt og naturligt. Redskaber og metoder er langt overvejende konstrueret ud fra på forhånd fastlagte kategorier, der bygger på normer, værdier og fortolkninger, men som sjældent diskuteres eksplicit.

De forskellige former for anvendelse og den betydning, som de får, er noget, vi kun ved ganske lidt om. Jeg vil i artiklen argumentere for vigtigheden af at undersøge, dvs. beskrive og analysere den betydning, som anvendelsesrettet viden får inden for det pædagogiske område. Jeg forholder mig problematiserende til dette. Det kan betragtes som udtryk for den etablerede universitets- og forskningsverdens varetagelse af egen position og egne interesser (Hjort & Johansen 2019¹⁾) – en verden, som jeg selv er placeret inden for. Jeg håber

imidlertid ikke, at artiklen alene vil blive læst som udtryk for en sådan snæver interessevaretagelse.

Artiklen er opbygget på den måde, at jeg i første omgang beskriver pædagogik som henholdsvis videnskabsfag og professionsfag. Det er en sondring, som jeg mener er helt grundlæggende, og som jeg søger at fastholde igennem hele artiklen. I anden omgang omtaler jeg en række institutioner og forhold, der på forskellige måder prøver at overvinde sondringen. Det drejer sig om institutioner, der dels arbejder med en snæver opfattelse af evidens, dels beskæftiger sig med evaluering. Øget forskningsfinansiering af private fonde er ligeledes forhold, der skærper kravene til anvendelse af viden. Endelig nævnes professionshøjskolerne, der står i den særlige situation, at den viden, som de er med til at skabe, skal kunne bruges af praktikere. Alt dette er forhold, som jeg vil argumentere for bør undersøges nærmere. For at anskueliggøre, hvordan det eventuelt kan gøres, beskriver jeg tre konkrete eksempler. Herefter sammenfatter jeg, hvad artiklen har at sige om professionsforskningens metodologi, og indkredser afslutningsvis nogle af de spørgsmål, som den store vægt på umiddelbar anvendelse af viden let risikerer at overse eller nedprioritere.

Pædagogik som videnskabsfag og professionsfag

Inden for det pædagogiske område skelnes der typisk mellem, hvorvidt der tilsigtes beskrivende eller foreskrivende viden (jf. Durkheim 1975; Grue-Sørensen 1965; Uljens 2003; Kupferberg 2012; Callewaert 2017; Andersen 2017). Ligeledes skelnes der imellem pædagogik som videnskabsfag og professionsfag.

Pædagogik som videnskabsfag befinder sig inden for akademia, typisk på universiteter og forskningsinstitutioner, mens professionsfaget eksisterer i sammenhænge, hvor praktikere planlægger, udfører og reflekterer over pædagogiske handlinger. Der er tale om to forskellige vidensformer, som tjener to forskellige funktioner, og de kan ikke umiddelbart hverken udveksles eller forenes ifølge Kupferberg (2012): Professionsviden har fokus på, hvordan, og med hvilke midler, man fx kan sikre, at målene for en pædagogisk aktivitet opfyldes. De vigtigste spørgsmål er her ”hvordan”, og perspektiverne er at foreskrive og forudse. Den akademiske videnskabs grundlæggende opgave er derimod at beskrive, forstå og forklare samt overveje, diskutere og problematisere, hvordan dette gøres. Akademisk viden forudsætter, at man i videst muligt omfang er tydelig om teoretisk udgangspunkt, perspektiver, metoder og interesser. Det beskrives og undersøges, hvad der sker, og hvorfor det sker. Den akademiske forsker skal kunne skabe analytisk distance til det undersøgte, også inden for det pædagogiske område, og skal kunne undre sig og problematisere det, som undersøges. Inden for det akademiske felt er det spørgsmål om, hvad der er sandt, og hvordan det begrundes, som står i centrum².

Netop at skabe og opretholde en analytisk distance kan være vanskeligt for praktikerne, fordi pædagogiske handlinger helt fundamentalt drejer sig om at påvirke andre. Det forudsætter ofte engageret samspil, involvering, empati og nærvær. Viden skabt i akademia vil ikke nødvendigvis bekræfte den bestående viden blandt praktikere – den vil derimod kunne virke uforstående og tilmed krænkende. Den *anerkender* nok

Anvendelsesbegrebet og -perspektivet er imidlertid ikke så klart, som det måske **ved første øjekast** kan synes.



professionsviden men *bekræfter* den ikke nødvendigvis. Professionsviden bygger i høj grad på akkumulerede erfaringer fra praktisk pædagogisk arbejde, hvor det er oplagt at stille pragmatiske spørgsmål, fx hvad skal jeg gøre, og hvordan skal jeg gøre det.

Kupferberg (2012) peger på, at professionsviden, betragtet i et samfundsmæssigt perspektiv, nyder den største anerkendelse og popularitet. Den opfattes i mange sammenhænge, med sin didaktiske orientering, umiddelbart som relevant og derfor betydningsfuld, hvorimod den akademiske viden (skab) betragtes med større skepsis, for hvad skal den egentlig *anvendes* til? Skulle man prøve at svare på det, så kan man argumentere for, at akademisk viden kan vise, at tingene ikke altid er, som de tager sig ud. Mange af hverdagens selvfølgeligelige handlinger, rutiner og påvirkninger bygger på implicitte normer. Men alle pædagogiske påvirkninger kan problematiseres. For hvilken ret har vi, når det kommer til stykket, til at opdrage, socialisere og undervise andre mennesker?

Inden for det akademiske felt arbejdes der teoretisk og empirisk ud fra et bredt spekter af faglige discipliner, hvor pædagogikken er inspireret af psykologi, sociologi, filosofi, antropologi og økonomi som de vigtigste. De udgør et disciplinært spændingsfelt (Andersen 2017, s. 102), dvs. faget er udspændt imellem forskelligartede faglige perspektiver.

Men også professionsviden, der fungerer i det praktiske felt, er udspændt imellem forskellige instanser. Det er fx ikke den samme viden, som 'frontpersonalet', dvs. pædagoger og lærere (procesaktører), der befinder sig 'på gulvet', mens de opdrager og underviser, efterlyser, som den viden ledere, administratorer og forvaltere (systemaktører) oplever at have brug for. Eller den viden som en tredje gruppering eller instans, nemlig 'den brede offentlighed' (medborgere og medier), benytter sig af, når pædagogiske spørgsmål og fænomener diskuteres.

Der tegner sig således samlet set et billede af et akademisk disciplinært spændingsfelt som den ene pol og et

pragmatisk spændingsfelt bestående af forskellige grupperinger, jf. de tre nævnte, som den anden pol. Polariseringen tydeliggør, at der er tale om to forskellige slags viden, skabt i forskellige kontekster, viden, der ikke hverken kan udveksles umiddelbart eller kan forenes. Akademisk viden indretter sig efter kravene i det videnskabelige felt, og professionsviden efter kravene i det praktiske felt.

Det betyder selvfølgelig ikke, at der ikke er forbindelseslinjer imellem felterne og vidensformerne. Vedholdende diskussioner af forholdet mellem teori og praksis er blot en enkelt påmindelse om vigtigheden af disse linjer, hvor idealet ofte er, at 'teori og praksis skal hænge (bedre) sammen'. Det ses fx i forbindelse med uddannelse af pædagoger og lærere (EVA 2017), men også mange andre steder. Idealet om umiddelbare sammenhænge kan og bør imidlertid problematiseres og diskuteres, for hvad kunne modsat tale for en 'ikke-sammenhæng' eller sammenhænge bestående af konsekvente og lærerige brud? (jf. Johansen 2017).

Evidens

Der er inden for de senere årtier fremkommet institutioner og bestræbelser, der søger at bygge bro imellem de skitserede vidensformer. Harald Grimen og Anne Elizabeth Stie (2011) betegner dem 'nye kundskabs-portvogtere'. Ved at vurdere og prioritere blandt den store mængde viden, der konstant publiceres inden for det akademiske felt, også inden for det pædagogiske område, tilsigter institutionerne at 'filtrere' denne viden for at finde frem til den 'bedste og nyeste' – ud fra deres evidens. Her er John Hatties (2009) studie et kendt og udbredt eksempel. Relevansen af evidens inden for samfundsvidenskaberne og de humanistiske videnskaber er dog stærkt omdiskuterede (Krogstrup 2011; Andersen 2011). Alligevel har forestillinger om mulig evidens bredt sig på kryds og tværs inden for det pædagogiske område.

I Danmark blev Dansk Clearinghouse (Danmarks Pædagogiske Universitet/Aarhus Universitet) oprettet i 2008 og nedlagt igen i 2019. Det havde til formål at udarbejde metaanalyser inden for det pædagogiske område. Aktuelt virker bl.a. Nationalt Center for Skoleforskning ved Aarhus Universitet, hvis mission beskrives som

"at levere forskning, der i et forpligtende samarbejde mellem forskningsinstitutioner og mellem forskere og praktikere bidrager til at styrke læreres, pædagogers, lederes, forvaltningens og politikeres professionsudøvelse og professionelle dømmekraft, fordi det er forudsætningen for at styrke børns og elevers læring, udvikling og trivsel i dagtilbud og skole" (Nationalt Center for Skoleforskning, 2019).

Dette center synes i mindre grad end Clearinghouse alene at fokusere på evidens- og metaanalyser, men i højere grad på at ville styrke de gensidige forbindelser mellem akademisk og professionel viden, for derved at skabe nye former for viden.

Evaluering

Arbejde med evalueringer tilstræber at vurdere, kvalitetssikre og komme med udviklingsforslag, der retter sig imod et bredt udvalg af pædagogiske aktiviteter og institutioner. Det var tidligere mest af alt politisk besluttede reformer og ændringer, der blev evalueret, fx om og hvordan de blev fulgt op i praksis, men der arbejdes i stigende grad også med at udvikle et bredt udvalg af redskaber, metoder og forslag til 'kvalitetsarbejde', ligesom der undervises i evalueringsmetoder på bl.a. Danmarks Evalueringsinstitut.

Der finder evalueringsaktiviteter sted ved næsten alle skoler og institutioner, alene eller i forbindelse med udviklingsprojekter, indlejret i uddannelser mv. På mange måder kan evalueringsinstitutioner og -aktiviteter betragtes som forsøg på at ville 'bringe teori og praksis' sammen. De er med til at forandre, hvordan undervisning og uddannelse betragtes, bl.a. hvordan 'kvalitet' skal forstås og operationaliseres. De sidste års mange kritiske beretninger om dokumentation og evaluering som 'tid, der går fra arbejdet', antyder dog, at evalueringsviden måske kun i begrænset omfang gælder som professionsviden. Samtidig kan det diskuteres, hvordan den, med dens ofte ganske tætte parløb med det politiske felt, lever op til akademiske standarder (jf. Andersen 2011).

Eksemplerne fortjener langt mere nuancerede beskrivelser. Det afgørende i denne sammenhæng er imidlertid, hvordan bestræbelserne på at 'bringe teori og praksis sammen' manifesterer sig. Lykkes det at 'bygge bro' imellem det akademiske felt og professionsfeltet? Eller sker der måske snarere det, at både akademisk viden og praktisk viden nedprioriteres? Hvad er det for beskrivelser og forskrifter, de nye initiativer, institutioner og aktiviteter resulterer i? Hvad er konsekvenserne for de to felter? I hvilken udstrækning lever bestræbelserne op til det akademiske felts krav om 'sandhed' og det praktiske felts krav om 'brugbarhed'? Hvad er det for vidensbegreber, der skabes? Er den frembragte viden måske først og fremmest møntet på implementering af politiske hensigter samt styring, regulering og forvaltning af området? Det er alle eksempler på spørgsmål, som bør undersøges nærmere.

Private fonde og eksternt finansieret vidensproduktion

I de senere år er private fonde blevet betydeligt mere aktive i at finansiere forskningsprojekter og uddannelsesvirksomhed, ikke kun inden for naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige fag, men også inden for det pædagogiske område. Der er tale om en uoverskuelig og stort set ubeskrevet udvikling (Kristiansen 2019). Læser man rundt i nogle af fondenes bevillingskriterier, kan man se, at fondene vil støtte projekter, der prioriterer økonomiske forhold højt, fx om de kan betale sig ud fra en humaninvestering tankegang. Endvidere prioriteres projekter, der tydeligt kan angive, hvordan den viden, der forventes at fremkomme, kan anvendes til at planlægge og gennemføre interventioner i en nærmere angivet retning.⁴

Viden skabt i akademia vil ikke nødvendigvis bekræfte den bestående viden blandt praktikere – den vil derimod kunne virke uforstående og tilmed krænkende. Den anerkender nok professionsviden men bekræfter den ikke nødvendigvis.



Repræsentanter fra fondene beskriver en historisk udvikling fra at være in-box-styrede til at være opsøgende (ibid.). Fondene vil gerne etablere såkaldte partnerskaber med vidensinstitutioner og forskere, hvor fondene opstiller betingelser, som forskerne indretter sig efter. At fondene således i stigende grad definerer dagsordenen, kan betragtes som et demokratisk problem (ibid.). Selv om fondene ikke selv eller alene skaber ny viden, så er de via partnerskaberkonstruktioner dybt involverede i projekterne og kan påvirke og styre dem mere aktivt end førhen. Med den store vækst i fondenes uddelinger – ”fra mindre end 900 millioner DKK i 1980’erne, til at de nu uddeler i omegnen af 8000 millioner om året” (ibid., s. 26) – kombineret med den både direkte og indirekte indflydelse, som følger af den aktive projektstyring, bliver denne form for vidensproduktion vigtig at undersøge

nærmere. Projekterne baseres ofte på dogmer om evidens og indeholder krav om evalueringsaktiviteter (Kristiansen 2019). Hvad betyder finansieringsformen konkret for den viden, der skabes? Også dette bør undersøges nærmere.⁵

Professionshøjskolerne

– **praksisnær og anvendelig forskning**
Professionshøjskolerne er institutioner, der har fået til opgave særligt at arbejde med praksisrettet udvikling og forskning. Det kan tolkes på den måde, at professionshøjskolerens videnskabelse forventes at overskride de traditionelle sondringer imellem akademisk viden og pragmatisk viden. Der er her tale om en politisk beslutning, som professionshøjskolerne søger at udmønte. Som eksempler på dette synes professionshøjskoler ofte at have en vis forkærlighed for bl.a. aktionsforskning (Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2018) og praksisnær forskning

(Tidsskrift for Professionsstudier 2019). Det af Lego Fonden finansierede projekt ’Playful Learning’ er eksempel på et partnerskab, der bør undersøges og problematiseres nærmere.⁶

Metodologi og vidensproduktion

Hvor spørgsmål om forskningsmetodologi hidtil har været behandlet implicit, vil jeg nu blive mere eksplicit ved at indkredse nogle af de vigtigste tendenser. Med den almene betoning af umiddelbar anvendelighed vil jeg pege på, at professionsforskningen vil være tilbøjelig til at prioritere metoder, der inddrager praktikerne aktivt. I tildelingskriterierne til fx BUPL’s Forskningspulje er dette tydeligt.⁷ Det kan ganske givet i nogle projekter være hensigtsmæssigt at gøre dette, men det behøver det ikke altid at være. Aktionsforskning er allerede nævnt som en tilsyneladende central metode for professionshøjskoler og kommunale

udviklingsprojekter. Også dette kan være relevante valg, men hvis de bliver en selvfølge, kommer det til at udelukke en lang række andre fremgangsmåder og metoder, som kunne have været mere hensigtsmæssigt at benytte.

Rettes blikket imod den evidensorienterede forskning, kan man se, at det er metaanalyser og kontekstuafhængig viden, som prioriteres. Forestillingerne om entydigt at kunne bedømme og rangordne, hvorvidt viden ’har evidens’, risikerer at skyde kontekstsensitive vurderinger og dømmekraft i baggrunden og dermed at nedprioritere viden, der fx fremkommer via fortolkningsarbejde. Samtidig nedskrives mulighederne for at arbejde ud fra et bredt udvalg af forskningsmetoder, som man kan foretage begrundede valg iblandt.

Med opmærksomheden rettet imod dokumentation og evaluering er der tendens til at forske ud fra relativt standardiserede kategorier og faste metoder. Dokumentation og evaluering bruges bl.a. til at sammenligne – det være sig på tværs af enkeltpersoner, grupper, klasser, institutioner, nationer eller professionelles resultater. Metodologien må derfor være rimelig stabil og konsistent. Det betyder, at det er vanskeligt at ændre fremgangsmåder, selv om en given metode viser sig at være problematisk eller fejlbehæftet, jf. fx de årelange diskussioner af PISA-test og nationale test (Bennike 2014).

Med den tiltagende afhængighed af fondsstøtte vil metodologier, der skal skabe sociale forandringer ud fra i forvejen opstillede idealer, blive fremmet. Når fonde i stigende grad prioriterer bestemte sociale forandringer, frem for

uforudsigelige nye erkendelser, vil det give anledning til strategisk valgte metodologier, som skal tilgodese, at bestemte påvirkninger finder sted. Præcis hvilke metodologier er det vanskeligt at sige noget om. Men det kunne være en god idé at beskrive og undersøge nærmere.

Om konkret at undersøge anvendelse af viden

Der er så vidt vides ikke gennemført mere omfattende eller systematiske undersøgelser af, hvad opprioritering af anvendelsesorienteret forskning og viden inden for det pædagogiske område betyder konkret. For at give et lille indtryk af, hvad sådanne undersøgelser kunne omhandle, vil jeg fremlægge nogle eksempler på arbejder, som er udført af kandidatstuderende i pædagogik ved Københavns Universitet. Uddannelsen rummer en studiedel, hvor de studerende skal arbejde med at undersøge, hvordan anvendelse af pædagogisk viden foregår – hvad er intentionerne? Hvad gøres der? Og hvad kommer der ud af det? De studerende skal beskrive og analysere konkrete sammenhænge, hvor inden for der anvendes pædagogisk viden.

I en undersøgelse af digitalisering i gymnasieundervisning beskrives anvendelse af to forskellige digitale læremidler, hvoraf det ene primært håndterede lærer-elev-relationer og det andet elev-elev-relationer. På skolen betragtes de som didaktiske redskaber, som er tænkt generelt at skulle medvirke til at modernisere og optimere undervisningen og elevernes kompetencer i en digitaliseret verden. I de studerendes analyser bliver der lagt vægt på, hvordan den digitale udvikling influerer og påvirker undervisningen på forskelligartede måder, specielt på hvordan de

digitale læremidler i praksis er med til at forme og omforme den konkrete kommunikation. Undersøgelsen viser, at den øgede digitale kommunikation ændrer lærerrollen, uden at det er tilsigtet, så den bliver overvågende på en ny og anden måde end ved traditionel ansigt-til-ansigt-klassekommunikation. Også elevernes klassefællesskab forandrer sig, fra at være fysisk forankret til at blive en mere kompleks blanding af fysisk forankrede og digitale udvekslinger, som filtrer sig ind i hinanden på vanskeligt identificerbare måder. De digitale redskaber er således ikke ’neutrale’, som det var påtænkt, til blot at modernisere og effektivisere undervisningen, men får konstitutiv betydning, idet de ændrer større dele af det kommunikative landskab på ikke intenderede måder.

I en anden undersøgelse spørges der til, hvilken betydning ’fælles mål’ og den professionelle dømmekraft har for lærernes undervisning i folkeskolen. Det vises, hvordan fælles mål indeholder anvisninger for lærernes handlinger, som i praksis samordnes med lærernes erfaringsbaserede faglige dømmekraft. Fælles mål, der her betragtes som en form for evidensformeret viden, oplever lærerne kommer til dem ’udefra’ eller ’oppefra’. Hvordan håndterer lærerne bestræbelserne på at styre ud fra bestemte mål og forventninger? Analyserne tegner et tvetydigt billede af lærernes forhold til fælles mål og læringsmål i øvrigt. Umiddelbart giver lærerne i samtaler udtryk for, at de ikke oplever at blive styret af de statslige forskrifter, tværtimod mener de, at de helt overvejende anvender viden, der er skabt ud fra deres egne akkumulerede erfaringer og professionelle dømmekraft. Observationer af lærernes praksis tegner imidlertid et andet billede, da lærerne

i handlemæssige sammenhænge viste sig at være betydeligt mere påvirkede af styringsteknologierne (fælles mål og læringsmål), end de selv giver udtryk for. Lærerne har tilsyneladende inderliggjort målstyringen i højere grad, end de umiddelbart selv er klar over. Undersøgelsen viser, hvordan politiske hensigter, forskrifter og anvendelsesorienteret viden påvirker lærerne på komplekse måder.

I en tredje undersøgelse analyseres det, hvordan et udvalg af forældre anvender viden, som lægges op på en hjemmeside (kaldet et onlinemagasin). Hjemmesiden drives af en mor, der ikke er uddannet inden for det pædagogiske område, men er cand.scient.pol. I et interview fortæller hun, at hun på hjemmesiden bringer viden, der korresponderer med hendes egne holdninger, samtidig skal den være ny og evidensbaseret. Den handler mest om børns udvikling og råd om opdragelse. Den studerendes undersøgelse beskæftiger sig med, hvordan onlinemagasinet skaber viden, og hvordan denne viden anvendes af et udvalg af forældre, der jævnligt følger hjemmesiden. Der er altså her tale om flere former for anvendelse, dels den evidens- og anvendelsesrettede viden, som onlinemagasinet prioriterer, dels den anvendelse, som forældre, der følger siden, gør brug af. Analyserne viser, at det er vigtigt for forældre, der jævnligt følger onlinemagasinet, at den udvalgte viden fremtræder videnskabeligt funderet, her forstået som objektiv og evidensbaseret. Det medvirker til at give forældrene oplevelsen af at skabe sig et sikkert vidensmæssigt ståsted. Samtidig anbefales forældrene at anvende bestemte redskaber og fremgangsmåder i opdragelsen. Onlinemagasinet fungerer som en indirekte bekræftelse af, at man

er en tilstrækkelig god forældre, dvs. som en form for spejling og kvalitetstjek af egen praksis. I analysen problematiserer den studerende imidlertid denne betydning, da de evindelige påmindelser om i princippet altid at kunne have valgt andre redskaber og fremgangsmåder let kan medvirke til at skabe latent usikkerhed. Det diskuteres derfor, i hvilken udstrækning sådanne onlinemagasin, der fokuserer på evidens- og anvendelsesorienteret pædagogisk viden, i sidste instans er en hjælp til forældrene, således som det tilsigtes, eller om de snarere medvirker til at styrke forældres tvivlrådighed i en tilværelse med eksperter alle vegne.

Alle tre konkrete eksempler viser, at anvendelse af pædagogisk viden ofte medfører en anden og bredere betydning end tilsigtet. Det kan egentlig ikke undre. Det er generelt sådan, at pædagogiske påvirkninger virker igennem større sociale og kulturelle sammenhænge. Viden, der er skabt med henblik på umiddelbar anvendelse, vil trække andre og mere omfattende ændringer med sig. I eksemplerne er der tale om mindre projekter med få deltagere. Med flere deltagere, større organisationer og mere ambitiøse forandringsplaner og interventioner, som eksternt finansierede projekter ofte indeholder, vil der muligvis ske det samme. Hvis vi imidlertid ønsker at forstå den anvendelsesorienterede videns betydning, må det undersøges nærmere og mere systematisk.

Afslutning

Pædagogik handler (også) om at stille spørgsmål og problematisere. Og ikke kun om at finde anvendelsesorienterede svar og løsningsforslag. Pædagogikforskeren Michael Uljens spørger bl.a.:

”Handlar pedagogik enbart om människors lärande eller är det snarare den pedagogiska påverkan som teorin ska kunna förklara? Hur definieras i så fall pedagogisk påverkan till skilnad från annan påverkan som t.ex. indoktrinering? Hur skall man förklara att man har rätt att utöva pedagogisk påverkan? Vad är det som gör pedagogisk påverkan möjlig? Om den här påverkan är möjlig måste vi fråga oss om pedagogisk påverkan verkligen är nödvändig? Om man t.ex. tänker sig att det är människans frihet som gör utifrån kommande påverkan möjlig, bliver frågan om människan kan formas till vad som helst? Eller förhåller det sig på det omvända sättet: kanske människans frihet betyder att individen själv bestämmer vilka intryck som är viktiga för lärandet? På vilket sätt är i så fall utifrån kommande påverkan meningsfull? Kan fria individer verkligen styras utifrån? ... Ska en pedagogisk teori innehålla utbildningsmål eller är målformulering en samhällelig och politisk fråga? Ska pedagogiska teorier ange hur undervisning bör bedrivas?” (Uljens 2017, s. 63).

Her stilles der spørgsmål til hele det pædagogiske projekt, dets konkrete legitimitet, berettigelse og fremgangsmåder. Det foregår her ud fra et overvejende filosofisk perspektiv, men det kunne også foregå ud fra fx et sociologisk eller psykologisk perspektiv. Det pædagogiske projekt er langt fra selvfølgeligt, ikke engang dele af det. Det må hele tiden overvejes og genovervejes, diskuteres, begrundes og problematiseres. Der findes heller ikke faste og entydige løsninger og metoder. De afhænger af en lang række både principielle og konkrete værdier og vurderinger, af skiftende

Polariseringen tydeliggør, at **der er tale om to forskellige slags viden**, skabt i forskellige kontekster, viden, der ikke hverken kan udveksles umiddelbart eller kan forenes.



omstændigheder og dynamiske samspil. Når umiddelbart anvendelig viden opprioriteres, så kan dette let glemmes eller udelades. Det betyder, at normative forudsætninger og problematikker bliver skjult og pædagogikken instrumentaliseres.

I artiklens indledning citerede jeg socialpsykolog Johan Asplunds formulering, ”at problematisere virkeligheden er det første skridt på vejen til kundskab, og

det er et skridt som umuligt kan springes over” (Asplund 1972, s. 118-119). Han skriver dette i forbindelse med at ville vise, at videnskabeligt arbejde på flere måder er meget lig detektivens arbejde med at gætte gåder. Det indebærer bl.a., at éns umiddelbare forståelse må rystes og omkalfatres. Der mangler et eller flere elementer, for at man kan forstå, hvad der er sket. Verden er en gåde. Detektiven eller forskeren må finde frem til disse elementer for at kunne komme til at

lægge et nyt mønster, der viser, hvordan tingene hænger sammen. Her anvendes, ud over indspil af tilfældigheder, held, mere eller mindre kvalificeret tvivl, intuition og logik, også mange forskellige metodologier, der hjælper til at forstå og forklare sammenhængene. Det er de fortløbende problematiseringer og sagen i sig selv, der driver detektivens og forskerens arbejde.

REFERENCES

- Andersen, H. (2017). *Forskningsfrihed. Ideal og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen H. (2018). Forskningsfrihed – status og refleksioner efter et projekt. *Dansk Sociologi*, 4, 81-93.
- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2012). Om at anvende beskrivelser og beskrive anvendelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 4-13.
- Andersen, P.Ø. (2017). Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori og uddannelsesvidenskab. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Asplund, J. (1972). *Om undren overfor samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Bennike, C. (2014). Nationale test gavner hverken elever eller lærere. *Dagbladet Information*, 17. november 2014. https://www.information.dk/indland/2014/11/nationale-test-gavner-hverken-elever-laerere?lst_tagmst (nedtaget 12.12.2019).
- Biesta, G. (2011). *Læring retur*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko*. Aarhus: Klim.
- Broadly, D. (2008). En illa vald titel. Noteringer til 2008 års utgåva på svensk av Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, Reproduktionen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(3), 173-192.
- Callewaert (2017). Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Pædagogisk Tidsskrift (2018). *Aktionsforskningen i den anvendelsesorienterede horisont – udvikling eller afvikling?* Nr. 1.
- Durkheim, E. (1975). *Opdragelse, uddannelse, sociologi*. København: Carit Andersens Forlag.

- EVA (2017). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*. Rapport. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Grimen, H. & Stie, A.E. (2011). Kunnskapens nye portvoktere? I: Johansen, M.B. et al. (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. Aarhus: VIA System.
- Grue-Sørensen, K. (1965). *Pædagogik mellem videnskab og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hjort, K. & Johansen, M.B. (2019). Taktisk prioriteret og strategisk kommericaliseret – om udviklingen i pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 43-52.
- Johansen, M.B. (2017). Teori og praksis i profession og professionsuddannelser. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, M.H. (2019). Fondenes betydning i velfærdsproduktionen – fra donation til definitionsmagt? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 26-36.
- Krogstrup, H.M. (2011). *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kupferberg, F. (2012). Från lärarvetenskap till lärandevetenskap. Lärandedets gåta och pedagogikens plats i vetenskapssystemet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3-4), 222-252.
- Nationalt Center for Skoleforskning (2019). *Profil*. <https://ncs.au.dk/om-ncs/profil/> (nedtaget 06.12.2019).
- Playful Learning (2019). *Hvad er Playful Learning?* <https://playful-learning.dk/hvad-er-playful-learning/> (nedtaget 25.11.2019).
- Reckwitz, A. (2019). *Singulariteternes samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Saugstad, T. (2017). Om viden og kunnen – pædagogisk set. I: Andersen, P.Ø. & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thomsen, J.-P., et al. (2019). *Læringsmiljøer i danske familier*. Rapport. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/laeringsmiljoeer-i-danske-familier-13600/> (nedtaget 25.11.2019).

- Tidsskrift for Professionsstudier (2019). *Praksisnærhed*. Nr. 29. <https://tidsskrift.dk/tipro/issue/view/8414> (nedtaget 25.11.2019).
- Uljens, M. (2003). The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? I: Løvlie, L. et al. (red.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Molders: Blackwell.
- Uljens, M. (2017). Att teoretisera pedagogikens relationer. I: Sæverot, H. & Werler, T.C. (red.), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikvitenskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

ENDNOTES

- ¹ Hjort & Johansen foreslår i artiklen en model, hvor den allerede kendte skelnen imellem modus 1 og modus 2 udvides med modus 3 og modus 4.
- ² Det er selvfølgelig vigtigt at understrege, at der her er tale om feltets kode og ideal. Sociologen Heine Andersen (2017, 2018) har vist, hvordan forskningsfrihed bredt på universiteterne er under pres, og peger på ændrede styrelsesordninger, finansiering og ansættelsesformer, uddeling af mundkurve, udøvelse af censur, pression og trusler. Det er omstændigheder og forhold, som over en årrække er blevet, og fortsat bliver, mere selvfølgeliggjorte dele af forskningsmiljøerne. Der har inden for de senere år været en lang række sager, hvor offentligheden er blevet bekendt med, at forskere har oplevet sig tvunget til at tilrette forskningsprojekter, så de har været i overensstemmelse med eksterne rekvirenters forventninger og ønsker. Det har hovedsageligt drejet sig om forskning inden for landbrug, fødevarer og teknik. Tilsvarende påvirkninger inden for det pædagogiske område foregår utvivlsomt mindre åbenlyst, betragtet på baggrund af deres traditionelt større islet af 'bløde data'.
- ³ Man kan tale om det akademiske felt som et område for vidensproduktion og det praktiske felt som et område for vidensforbrug (jf. Broady 2008), men det risikerer at forenkle forholdene unødigt, da der jo også skabes viden i det pragmatiske felt. Opdelingen har dog den pointe, at der generelt fra det pragmatiske felt efterlyses produktion af viden, der kan anvendes inden for feltet, men som ikke kan skabes inden for det.
- ⁴ Der kan henvises til mange forskellige fonde, fx A.P. Møller Fonden, Tryk Fonden og Lego Fonden. Førstnævnte har haft stor betydning i forbindelse med implementering af den sidste folkeskolereform, og inden for forskning, der er relevant for det pædagogiske område, kan der henvises til det ligeledes af A.P. Møller Fonden støttede projekt 'Læringsmiljøer i danske familier' (Thomsen et al. 2019), hvor mulige praksisrettede indsatser og fagprofessionelles arbejde med at understøtte læringsmiljøer, der skal mindske social ulighed, indkredses allerede i projektets første ud af i alt tre planlagte delrapporter (på s. 52-53), og dermed allerede forinden projektet har indsamlet og analyseret det samlede materiale.

- ⁵ Den engelske sociolog Stephen Ball (2003, 2007) har igennem en årrække beskrevet uddannelsesforskningens markedsgørelse.
- ⁶ Lego Fonden har bl.a. sammen med de danske professionshøjskoler startet udviklingsprogrammet Playful Learning. På en af programets hjemmesider oplyses det bl.a., at "nu udvider det femårige program med en forskningsdel, der undersøger, hvordan eksperimenterende tilgange til leg og læring kan styrke fremtidens lærere og pædagoger. Med udgangspunkt i lærer- og pædagoguddannelsen skal et hold på 9 seniorforskere og 12 ph.d.-stipendiater undersøge legens betydning for læring og udvikling. Gruppen af forskere, som skal forske sammen i et tværprofessionelt samarbejde, kommer fra alle professionshøjskoler og Designskolen Kolding, danske og udenlandske universiteter samt LEGO Fonden. Forskningsudvidelsen af Playful Learning støttes med 24 millioner i en bevilling fra LEGO Fonden" (Playful Learning 2019). Formålet med forskningen er "at se på, hvordan Playful Learning kan udvikle lærer- og pædagoguddannelsen og på sigt skabe mere og bedre læring gennem en legende tilgang. Programmet skal styrke de studerende i at anvende en legende tilgang til børns udvikling og læring" (ibid.). Det hedder endvidere, at "forskningsdelen af Playful Learning arbejder med de områder, hvor programmet har særlig potentiale for udvikling af kvaliteten af undervisning og en systematisk videnproduktion i forhold til undervisningen i sektoren" (ibid.). "Ambitionen er at udruste samtlige morgendagens pædagoger og lærere med endnu stærkere pædagogfaglige kompetencer til at arbejde med en legende tilgang til børns læring, udvikling og leg" (ibid.). Det er for mig at se vigtigt at undersøge, hvad der i sådanne projekter er på spil. Hvad er det for et subjekt- og børnesyn, projekterne implicit bygger på, jf. sociologen Andreas Reckwitz' (2019) samtidsdiagnose af middelklassenormers omsiggribende og nærmest selvfølgelige dominans og uddannelsesforskeren Gert Biestas (2011) kritik af læringsdiskurserne for deres ensidighed og for at åbne for øget markedsgørelse, som fondsstøttede projekter er udtryk for. Det fortjener også at blive undersøgt, hvordan projekternes ønsker om at intervenere og forandre harmonerer med demokratiske idealer og traditioner.
- ⁷ https://bupl.dk/forskning-udvikling/forskningspulje/forskning-og-udvikling-udbudsmateriale2019_2020-01/ (nedtaget 21.2020).