

Tidsskrift for Professionsstudier

Ansvarlig forsknings- praksis

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER
Nr. 33, 2021

UDGIVET AF
Professionshøjskolen VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

REDAKTION
Martin Blok Johansen (ansv. red.), Sanne Haase, Sine Lehn-Christiansen,
Gro Hellesdatter Jacobsen, Rikke Brown, Jan Thorhauge Frederiksen og John Gulløv

LAYOUT
Inge Lynggaard Hansen

Tidsskrift for Professionsstudier er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske BFI-liste og som niveau 1-tidsskrift på den norske NPI-liste. Det er indekseret i DOAJ, Google Scholar, ROAD, CrossRef, ProQuest Summon, Ulrichsweb, DBC, DanBib og Bibsys.

INDHOLD

INTRODUKTION	5
ARTIKLER INDENFOR TEMA	
Professionsetik for forskere – forsøg på et overblik	6
Hans Fink	
Ansvarlig forskningspraksis, forskningsfrihed og uvildighed	16
Heine Andersen	
Hvad er en (god) forskningspublikation?	28
Hanne Andersen	
Etikk, samfunnsansvar og bærekraft. Paradigmeskift i Business Administration?	40
Tom Skauge	
Institutionalisering af ansvarlig forskningspraksis i professionshøjskolesektoren	52
Kaare Aagaard, Sanne Schioldann Haase & David Mayntz	
Hvis universitetet var en biotop – et essay om forskningsetik	62
Jette Kofoed	
Forskningsintegritet og videnskabens etos – om redeskideri og ansvarlig forskningspraksis	74
Morten Dige	
ARTIKLER UDENFOR TEMA	
Homo pædagogicus – eller hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen	86
Jakob Ditlev Bøje	
Børn i udsatte positioner i implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan: Et pædagogisk dilemma flytter med	100
Thyge Tegtmejer, Janni Tofte Langerhuus, Kim Jerg, Kaare Werner Nielsen, Morten Huusfeldt & Lasse Stenmann Ellebæk	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER	
Anne Witz	110
Hanne Marlene Dahl	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Immanuel Kant: Om pædagogik.....	116
Frank Juul Agerholm	
ANMELDELSER	
Jacob Birkler: Når tro kommer på tværs. Ethiske dilemmaer mellem religion og samfund	122
Johannes Adamsen	
Lucas Cone: Pædagogikkens fundamenter – 25 tekster om opdragelse og undervisning	126
Jan Jaap Rothuizen	
Merete Dael, Jan Helmer-Petersen & Beth Juncker (red.): Børnekultur i Danmark 1945-2020	128
Erik Heiberg Lyhne	
Birger Søndergård og Pernille Damm Mønsted Pjedsted: Leder og ikke-leder. Om inbetweenere i organisationer	132
Karen Barfod	
Nanna Kappel og Lene Tanderup: Social udsathed og sygepleje	134
Thea Qvist Hjørnholm	
Stig Broström: Småbørnspædagogik 1960-2020 – Pædagogiske erindringer	138
Jacob Noer Ahm	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole	142
Kira Saabye Christensen	
Et Bourdieusk perspektiv på konfliktende tidsfortællinger og strategisk organisering af tid	146
Henrik Koll	
Læreren som moralsk aktør og undervisningens etik. En interdisciplinær undersøgelse	150
Chung Kim	
Redningsarbejde. Kultursociologiske analyser af relationer og forestillinger i velfærdsarbejde med plejebørn og deres forældre.....	154
Stine Thygesen	

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 33

Ansvarlig forskningspraksis er et positivt ladet koncept, som det er umuligt at være imod. På den ene side kendetegner ansvarlighed enhver forskningspraksis. På den anden side er ansvarlighed en kompleks størrelse, som ikke altid lader sig definere og specificere på en entydig måde.

Ansvarlig forskningspraksis relaterer sig til forskningsetiske spørgsmål såvel som til forskningsintegritet. Integritetsspørgsmålet er i vid udstrækning fokuseret på at forebygge uredelighed og er konkret blevet adresseret ved, at alle landets professionshøjskoler og universiteterne og en række forskningsråd og fonde har tilsluttet sig *Den danske kodeks for integritet i forskning*, der opstiller principper, standarder og retningslinjer for forskning.

I en europæisk sammenhæng knytter begrebet ansvarlig forskningspraksis sig til *Responsible Research and Innovation*-diskurser, der bredt inkluderer forskningens samfundsmæssige rolle såvel som dens processuelle tilrettelægelse og dens bidrag. Her er fx klimaaftryk og ligestillingsspørgsmål relevante parametre for den forskningsmæssige ansvarlighed.

I dette temanummer bringer vi artikler, der analyserer og diskuterer de problemstillinger, der knytter sig til arbejdet med *ansvarlig forskningspraksis*.

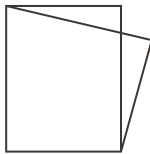
I temanummeret diskuteres, hvad ansvarlig forskningspraksis i det hele taget er. Derudover diskuteres spørgsmål som fx, hvordan ansvarlig forskningspraksis implementeres, og hvem eller

hvad ansvaret retter sig mod? Hvem er det, forskningen skal stå til ansvar for? Kan der identificeres forskelle mellem fx professionshøjskolernes og universiteternes måder at udføre ansvarlig forskningspraksis på? Hvordan er forholdet mellem de standardiserede retningslinjer og de dilemmaer, som findes i praksis og har mere situativ karakter?

Med temanummeret forsøger vi således at indfri en samlet ambition om på nuanceret vis at belyse, analysere og diskutere ansvarlig forskningspraksis fra et professionsorienteret perspektiv.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 33.

Professionsetik for forskere – forsøg på et overblik



Hans Fink, docent
emeritus, Institut for
Kultur og Samfund,
Aarhus Universitet

Et forsøg på at give et kort, samlet overblik over de idealer og normer, som en forskningspraksis skal leve op til for at være ansvarlig over for de forskellige parter, som det kan vedkomme.

Da jeg i 1969 blev magister i filosofi med speciale i etik, var ordet 'etik' et sjældent brugt fremmedord, der først og fremmest netop var navnet på disciplinen moralfilosofi. Etik var moralbegrundelse, og moral var handlings- og personbedømmelse. Kants etik var hans tanker om moralens karakter og grundlag, hans moral var hans måde at opføre sig på over for andre mennesker bedømt i lyset af essentielt uskrevne normer. Fra omkring 1980 skete der imidlertid i hele den vestlige verden et skred, der medførte, at ordet 'etik' blev meget mere bredt og almindeligt brugt, til dels på bekostning af ordet 'moral'. I Danmark blev der således i 1987 nedsat et Etisk Råd, der skal oplyse og rådgive forud for lovgivning om nye medicinske teknologier. Der blev nedsat etiske komiteer, der skal give forhåndsgodkendelse af medicinske forsøg med mennesker.

Fra centralt hold er der udformet en kodeks for integritet i forskningen i udtrykkelig **tilslutning til europæiske og internationale regelsæt.**



Virksomheder begyndte at aflægge etisk regnskab i tillæg til deres ordinære økonomiske regnskab. Næsten alle organiserede professioner nedsatte etiske nævn, råd eller udvalg til behandling af klager over fagpersoners virke, og i den forbindelse blev der formuleret udtrykkelige professionsetiske retningslinjer. Også forskersamfundet fik sine første professionsetiske organer. Der blev nedsat et Udvalg Vedrørende Videnskabelig Uredelighed, UVVU, først kun for medicinsk forskning, siden udvidet til al universitetsforskning. Det kunne ikke have heddet: 'Moralsk Råd', 'moralske komiteer', 'moralisk regnskab', 'professionsmoral', 'moralske retningslinjer' eller 'forskningsmoral', selvom det alt sammen gennemgående angår handlings- og personbedømmelse snarere end refleksion over det moralske. 'Etik' er således blevet det gængse navn for et

quasi-juridisk, normativt område mellem den uskrevne moral og den egentlige lovgivning. Mere fastlagt og systematisk overvåget end det blot moralske, men mere vagt bestemt og uklart sanktioneret end det juridiske.

I kølvandet på en række skandalesager har centrale forskningsfonde i USA og Europa besluttet kun at give bevillinger til forskere fra universiteter, som har formuleret en etisk kodeks, har et organ til behandling af mistanke om fusk med forskningen og giver undervisning i forskningsetik. Det har medvirket til, at der i Danmark i de seneste år er sket en kraftig oprustning på den forskningsetiske front. Fra centralt hold er der udformet en kodeks for integritet i forskningen i udtrykkelig tilslutning til europæiske og internationale regelsæt, UVVU har skiftet navn til NVU, Nævnet

for Videnskabelig Uredelighed, og har fået opdateret sine retningslinjer. Centralt har de enkelte universiteter tilsluttet sig den danske kodeks, og de har nedsat egne praksisudvalg til behandling af klager, ligesom de har iværksat undervisning og rådgivning i forskningsetik.¹ Jeg har været med i denne udvikling først som repræsentant for humaniora i UVVU fra 1998-2004 og de sidste 7 år sammen med Morten Dige som uafhængig rådgiver i spørgsmål om forskningsintegritet, forskningsfrihed og ansvarlig forskningspraksis på det humanvidenskabelige fakultet på Aarhus Universitet, og jeg har som sådan medvirket ved en del kurser både for ph.d.-studerende og for deres vejledere.

Jeg har der ofte udtrykt et vist forbehold over for hele tendensen til kodificering af det etiske. Enhver nedskrevet etik

rummer en risiko for at være nedskrevet i begge dette ords betydninger. Nu er en nedskrivning imidlertid sket, og det må da gælde om at fastholde en forståelse for den etos, de idealer og normer, der er indbyggede i og styrende for al videnskabelig forskning, og som har deres gyldighed, ganske uanset om et universitet eller et land har vedtaget en kodeks eller ikke. I forholdet til disse idealer og normer er begrebet *ansvar* helt centralt. Det er på en måde kernen i al moral og etik. At være menneske er at have ansvar for at gøre det, man gør, så godt og så rigtigt, som man nu er i stand til. At have ansvar er at stå ved og stå inde for det, man har gjort, og at være parat til at svare for sig og aflægge regnskab for sine motiver, hvis man møder begrundet kritik. Hvis man er mistænkt for direkte lovbrud, kan man blive stillet til ansvar over for de myndigheder, der er sat til at håndhæve gældende ret, men i videre forstand står man altid til ansvar for det, man har gjort, og over for alle dem, man har med at gøre – over for den enkelte anden, som man er i direkte kontakt med, over for de andre i de forskellige fællesskaber, man tilhører, og over for én selv. At svigte andre er at svigte sig selv. Og det, uanset om man faktisk bliver draget til ansvar af nogen.

Forskningsetik er spørgsmål om det skærpede ansvar, der påhviler de mennesker, der præsenterer sig som forskere, det vil sige som professionelle sandhedssøgere. De har et ansvar for at gøre alt, hvad de gør i denne egenskab, så rigtigt og godt, som det er dem muligt. De forskere, der har søgt og fået ansættelse på et universitet, kan nu om dage, hvis de svigter, blive stillet til ansvar over for forskningsetiske instanser med forskellige sanktionsmuligheder, men i

videre og dybere forstand har de ganske uafhængigt af det et ansvar for at leve op til det ideal om ubetinget ærlighed, som er definerende for videnskabelig forskning. Det er (1) et personligt ansvar for ens egen forsknings integritet, og det er (2) et ansvar ikke bare over for det universitet, man er ansat på, eller den nation eller organisation, der betaler ens løn, men over for forskersamfundet og de forskere, man samarbejder med, (3) et ansvar over for dem, man forsker om, og i sidste ende (4) et ansvar over for hele menneskeheden, fordi forskning er videreudvikling af den videnskab, som er og bør være det til enhver tid bedst begrundede vidensberedskab for alle. Det vil jeg sige lidt om i den orden, altså (1) noget om, *hvad* man har ansvar for i selve forskningsprocessen, og derefter (2-4) noget om, *hvem* man med sin forskning og formidling er ansvarlig over for, og *hvorledes* dette ansvar på forskellig vis går videre end det snævert forskningsmæssige.

1. Ansvaret for forskningsprocessens integritet
Forskning er frembringelse af ny, relevant viden. Forskning forekommer over alt i samfundet. Politiet efterforsker forbrydelser, journalister forsker i sager af offentlig interesse, private produktionsvirksomheder har egne forskningsafdelinger, tænketanke skyder op som paddehatte. De danske og internationale regelsæt for ansvarlig forskningspraksis angår imidlertid særligt universiteternes forskning, som sigter på at frembringe ny viden, der ikke bare er relevant for et eller andet formål, men er relevant som bidrag til videnskabens videre udvikling som et sammenhængende system af viden. Det er helt afgørende, at andre gennemgående kan have tillid til denne viden, og

det forudsætter, at forskningen ikke bare er tillidsvækkende, men tillidsværdig. Det er kravet om forskningens tillidsværdighed eller integritet, som de forskningsetiske regelsæt sætter ord på, uden at det først er dem, der installerer det.

Når det er blevet påtrængende indadtil og udadtil at understrege betydningen af integritet og ansvarlighed i forskningen, skyldes det, ud over forskellige skandalesager, de senere årtiers store skift i den rolle, videnskabelig forskning spiller for samfundenes økonomi. I forbindelse med den nye danske universitetslov i 2003 vakte det en vis forargelse i forskerkredse, at forskningsministeren brugte udtrykket: "Fra forskning til faktura" som et mantra til at fremhæve forskningens instrumentelle rolle som bidrager til bruttonationalproduktet mere end til videnskaben som sådan. Allerede få år efter var situationen imidlertid den, at "Fra faktura til forskning" ville være en mere rammende beskrivelse af situationen på universiteterne. Omkring halvdelen af deres forskning sker nu i eksternt finansierede, kortvarige forskningsprojekter. Det første spørgsmål i en ansættelsessamtale er: "Kan du tiltrække eksterne midler?", og succeskriteriet for en etableret forsker er at skaffe penge til midlertidig ansættelse af ph.d.-studerende og postdocs. Den forskning, universiteterne selv igangsætter, bliver mere og mere styret af hensynet til fortsat at kunne tiltrække eksterne midler. Nye ansættelsesmæssige incitamentsstrukturer har ligeledes klart forstærket de fristelser til at snyde på vægten, som sådan set altid har gjort sig gældende. Forskning involverer uundgåeligt spørgsmål om penge, ære og magt. Forskere er gennem tiderne blevet ledt i fristelse af deres egen grådighed, stolthed og

Forskningsetik er spørgsmål om det skærpede ansvar, der påhviler de mennesker, der præsenterer sig som forskere, det vil sige som professionelle sandhedssøgere.



magtbegærlighed. Det nye er, at de nu er blevet underlagt et ledelseshierarki, der risikerer at lede dem yderligere i fristelse ved krav om store mængder af lønsom forskning i alliance med kommercielle interesser. Da hele systemet imidlertid forudsætter forskningens tillidsværdighed, har ledelsen både på centralt og decentralt niveau fået god grund til udtrykkeligt at formulere regelsæt og iværksætte procedurer, der midt i den stadigt dybere involvering med eksterne partnere holder de ansatte fast på et krav om integritet og ubestikkelighed i forhold til illegitim økonomisk og politisk indflydelse.

Den danske kodeks for integritet i forskningen opererer i tilslutning til internationale regelsæt med et ideal for ansvarlig forskningspraksis (eller i jargonen: RCR: Responsible Conduct of Research). Dette ideal specificeres nærmere som ærlighed (honesty), gennemsigtighed (transparency) og ansvarlighed (accountability). Det er positive ord, men her som overalt i det etiske er der den

asymmetri, at det positive ganske vist er det ontologisk primære, men at det negative er det epistemisk primære. Hvis alle altid var ærlige, ville ingen opdage, at de var det. Det er løgnen, tilsløringen og svindlen, der får os til at indse, at ærlighed ikke bare er det almindelige, men er et gode, som det kan kræve noget særligt at sikre. Det er de faktisk forekommende eksempler på uredelig adfærd præsenteret som forskning, der giver grund til at understrege idealer som ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed. Det er den konsekvente afvisning af løgnen, tilsløringen og uansvarligheden, der er det afgørende. Sådan uredelighed i forskning (RM: Research Misconduct) specificeres i regelsættene som bevidst eller groft uagtsom fabrikation (fabrication), falsifikation (falsification) og plagiat (plagiarism). Det er tre former for løgn og svindel, som kan være foretaget i videnskabens navn, og som derved bliver mere end almindeligt giftige.

Fabrikation er fiktive resultater, præsenteret som om de var faktuelle og baseret

på egne grundige undersøgelser. Det kan være rapporter om forsøg med rotter, som man ikke har haft til rådighed, eller "interviews" med opdigtede personer. Falsifikation er manipulation med materialer, instrumenter og processer, hvorved man uretmæssigt ændrer eller udelader data og fordrejer det videnskabelige budskab. Det kan være anbringelse af materialer i udgravninger eller arkiver, manipulation med forsøgsoptillinger og beregninger, manglende omtale af forhold, der klart taler imod ens resultater. Plagiat er intellektuelt tyveri og vildledning om egen indsats. Det kan være afskrift af længere passager eller andre krænkelse af ophavsret. Plagiat adskiller sig fra de to andre ved først og fremmest at være en forsyndelse mod en anden forsker, uden at det nødvendigvis invaliderer det videnskabelige budskab. En ide bliver sådan set ikke mindre gyldig af at være tyvstjålet fra en bedre forsker.

Der er en stor gråzone af tvivlsom forskningspraksis (QCR: Questionable Conduct of Research) mellem de klare

tilfælde af uredelig forskning og den helt igennem gode og ansvarlige videnskab. I det nugældende system skal alle beskyldninger om en af de tre former for uredelighed altid rettes til praksisudvalget på det universitet, hvor den anklagede er ansat. Medmindre klagen er åbenlyst grundløs, skal den imidlertid straks oversendes til egentlig behandling i NVU. Her kan sagen afgøres endeligt, eller tilbagesendes til praksisudvalgene til behandling, hvis det konkluderes, at der ikke er tale om egentlig uredelighed, men blot tvivlsom forskningspraksis, som er det eneste, praksisudvalgene har kompetence til at tage stilling til og evt. indberette til rektor. Langt det største antal sager i systemet har hidtil været sager om plagiat, heraf en del begået af yngre, udenlandske forskere. Her mener jeg, at systemet er unødigt tungt. Spørgsmål om plagiat er ofte ret banale og kunne med fordel behandles decentralt med det samme, men med ankemulighed til NVU.

Det er i feltet for tvivlsom forskningspraksis, at etiske overvejelser trænger sig på for alle de almindelige forskere, der sådan set har de bedste intentioner. Forskning baseret på indsamlede data repræsenterer altid et udvalg, og udvalget kan være mere bestemt af at bekræfte den tese, forskeren ønsker at begrunde, end af materialets hele karakter. Forskning baseret på interviews og deltagerobservation må ligeledes foretage udvalg, og her er muligheden for at lægge kilder ord i munden eller at udelade noget afgørende aldrig helt fraværende. Grænsen mellem bevidst falsifikation og dårlig forskning kan være noget flydende. Her er gennemsigtighed vigtig. Andre forskere skal så vidt muligt

kunne få adgang til det materiale, der ligger til grund. Omhyggelig dataopbevaring er derfor en del af ansvarlig forskningspraksis. Dette hensyn kan imidlertid somme tider være vanskeligt at forene med kravene i den nye GDPR-lovgivning. Her er mange dilemmaer.

Strengt taget kan man sige, at al sjusket og dårligt gennemført forskning er tvivlsom forskningspraksis. Det er uagtsomt, ikke forsættigt, men alligevel tvivlsomt. Man burde have gjort det bedre. Og den slags forskning findes der ikke så lidt af på alle fagområder og ikke mindre i takt med, at forskere er underlagt et "publish or perish"-regime.²

2. Ansvaret over for andre forskere
Den enkelte forskers ansvar for sin egen forsknings integritet er ikke mindst et ansvar over for forskersamfundet. Hver gang en forsker bliver grebet i fusk, falder det tilbage på hele standen og på det fagområde, det universitet og det institut, hvor vedkommende er ansat. Man kan ikke bare være ligeglad med, hvordan de andre forskere forsker, og hvad de præsenterer som forskning. Det er derfor ganske velbegrundet, at forskningsinstitutioner og faglige sammenlutninger etablerer regler og procedurer for at holde en slags selvjustits ved siden af den egentlige lovgivning. Det er dog samtidig klart, at kritik af andre forskeres forskning ofte er en integreret og motiverende del af forskningsprocessen. Man skal derfor være mere end almindeligt sikker i sin sag, før man beskylder andre for forsættlig uredelighed. Den faglige kamp skal ikke stå i praksisudvalg og NVU, men i åben diskussion om sagen. Der har været eksempler på, at misforståelse af de forskningsetiske retnings-

linjer har ført til grundløse anklager om uredelighed. Det er skadeligt for hele systemet, ikke mindst når sagen bliver kendt i offentligheden. Som forsker har man et ansvar for at afsløre andre forskeres bevidste svindel, men også for ikke at misbruge de nye klagemuligheder til at skade konkurrenter eller tilhængere af andre paradigmer end ens eget.

Ud over dette almene ansvar over for forskersamfundet har man også et mere specielt ansvar over for den eller de forskere, man samarbejder med. På flere og flere områder er kollektive forskningsprojekter blevet normen snarere end undtagelsen. Mange af de sager, som indklages for praksisudvalgene, og som rådgivere bliver spurgt om, handler om tvivlsom forskningspraksis i samarbejde, der er gået skævt, eller om uenigheder om ret til forfatterskab. I et samarbejde skal man kunne stole på hinanden og have en professionel kollegialitet; men forskere er jo også en slags mennesker, og både faglig uenighed og almindeligt uvenskab kan føre til tilspidsede konflikter. Det er formentlig uundgåeligt, og igen er det vigtigt, at sådanne konflikter søges håndteret ved i tide at have indgået klare aftaler og uden at gøre brug af det forskningsetiske system, medmindre klare tilfælde af egentlig uredelighed kan dokumenteres.

De regler for ret og pligt til forfatterskab, som har vundet indpas på det medicinske område bliver i stigende grad anvendt i næsten alle fag. De er indeholdt i den såkaldte Vancouver-deklaration. Det grundlæggende er, at man har ret og pligt til forfatterskab, hvis og kun hvis man har ydet et substantielt bidrag til både forskningsprocessen og

Det afgørende spørgsmål er altid, hvordan man forener **rollen som forsker** med rollen som deltager.



skriveprocessen. På nogle fagområder har det nærmest været normen, at institutledere og andre i ledende stillinger er blevet opført som medforfattere, bare fordi det hele ikke ville være blevet til noget uden dem.³ Det er en uskik, som kun gradvist er ved at forsvinde, men som bliver særligt urimelig i en tid, hvor der lægges vægt på det rent kvantitative antal af publikationer. (Situationen er helt særlig på områder af fysikken, hvor det er almindelig anerkendt, at artikler på nogle få sider kan have flere hundrede forfattere, som alle har medvirket ved meget komplicerede forsøg. Om det er rimeligt eller ej, skal jeg ikke kunne sige). For at have ret til forfatterskab skal man også have godkendt det færdige resultat og anerkendt sit medansvar for hele publikationen. Det klart, at der kan være uenigheder om, hvad der udgør et substantielt bidrag, og om, hvem der således har ret til at komme med på forfatterlisten. Der kan også være spørgsmål om, i hvilken orden forfatternes navne

skal stå. Når det fremhæves, at alle, der har ydet substantielle bidrag, ikke bare har ret, men også pligt til at stå som forfatter, skyldes det, at der har været eksempler på, at ansatte i medicinalindustrien har skrevet artikler, som de ikke bare har fået universitetsforskere til at stå som medforfattere eller første forfattere på, men at de samtidigt selv har givet afkald på at stå som forfatter for derved at øge artiklens troværdighed og sløre industriens interesser i sagen. Man taler om spøgelsesforfatterskaber, hvor én, der har ret og pligt til forfatterskab, ikke står som forfatter, mens én, der ikke har det, gør.

3. Ansvar over for dem, der forskes om
De forskellige danske og internationale regelsæt for integritet i forskningen siger ikke et ord om forskernes ansvar for det, der gøres til genstand for forskning, herunder ansvaret over for de mennesker, hvis liv man studerer og ofte som forsker kommer tæt ind på livet af. På

mange humanistiske, samfundsvidenskabelige og pædagogiske forskningsområder giver dette ansvar anledning til umiddelbart mere påtrængende etiske problemer end hensynet til forskersamfundets idealer og normer. Begge dele er dog etiske hensyn, og det afgørende spørgsmål er altid, hvorledes man forener rollen som forsker med rollen som deltager, hensynet til videnskaben med hensynet til dem, man prøver at få mere at vide om. På det medicinske område har World Medical Association i Helsinki-deklarationen, som blev vedtaget i 1964 og siden er udbygget og opdateret, som det grundlæggende princip fastslået:

"While a primary purpose of medical research is to generate new knowledge, this goal can never take precedence over the rights and interests of individual research subjects".

Baggrunden for vedtagelsen var i høj grad den forskning, tyske læger havde

Den enkelte forskers ansvar for sin egen forsknings integritet er ikke mindst et ansvar over for forskersamfundet.



gennemført i koncentrationslejre, men medicinens historie rummer i det hele taget mange eksempler på, at forskere har tilladt sig at udsætte godtroende eller hjælpeløse patienter for uhyrligheder i videnskabens navn. Der er nu et omfattende system af etiske komiteer, der skal godkende forsøg med mennesker, før de igangsættes. Noget lignende er ved at brede sig også i andre fag. Flere og flere fonde kræver en forhåndsgodkendelse af, at forskningen vil være etisk i orden i forhold til de berørte. Det grundlæggende princip er et krav om informeret samtykke, hvilket imidlertid kan give anledning til mange dilemmaer. Det hører med, at de berørte har ret til at trække deres tilsagn tilbage når som helst. De har ret til ikke at blive skadet eller unødigt besværet. De har ret til anonymitet, fortrolighed og respekt for deres værdier og motiver. Hvordan man forener hensynet til det med kravet om ærlighed og gennemsigtighed, er der ingen patentløsning på, men en nyttig tommelfingerregel kan være, at forskningens resultater præsenteres så åbent som muligt og så lukket som nødvendigt.

Ikke bare andre mennesker, men også dyr, genstande, fortidige begivenheder og nutidige konfliktfelter kan give anledning til etiske overvejelser og indskrænkninger i, hvad forskere kan tillade sig for at opnå og formidle ny viden om. Det er et ansvar over for dem, der i videre forstand er berørt af forskningen. Forskere har altid et ansvar for at behandle de dyr og genstande, de har med at gøre, ordentligt og mest muligt skånsomt. Formidlingen af forskningsresultater kan ofte ikke undgå at blive inddraget i herskende ideologiske stridigheder. For tiden er køns- og migrationsforskning rene minefelter. Det er indlysende, at der her er store gråzoner mellem det videnskabeligt set helt acceptable og helt uacceptable, og spørgsmålene kan stille sig meget forskelligt fra fag til fag og fra forskningsprojekt til forskningsprojekt. Hvordan fastholder man bedst forskerrollen og ansvaret for forskningens integritet midt i de mangfoldige personlige, politiske og økonomiske forviklinger, man uvægerligt er part i? Jeg tror, at det er afgørende her, at man ikke går på kompromis med forskerens ubetingede

forpligtelse på ærlighed og gennemsigtighed, og at man forsvarer sin forskning og formidling med henvisning til sagen selv, og at man indrømmer det, hvis kritik eller forbehold er på sin plads. Alle kan komme til at begå fejl, og forsøg på at dække over dem eller bortforklare dem er ofte mere uredelige end fejlene selv. Man bør heller ikke prøve at dække sig ind ved at stille det op, som om der gælder mindre strenge videnskabelige krav på nogle områder end på andre. Nogle områder er meget mere komplekse end andre, men kravet om ærlighed og gennemsigtighed er det samme.

4. Ansvar over for menneskeheden

I UNESCO's Budapest-deklaration om videnskab fra 1999 hedder det:

"The sciences should be at the service of humanity as a whole, and should contribute to providing everyone with a deeper understanding of nature and society, a better quality of life, and a sustainable and healthy environment for present and future generations".

Det er store ord, men mindre kan sådan set ikke gøre det. Ansvar for, at forskningen bidrager til at udvikle videnskaben, er et ansvar ikke bare over for det enkelte universitet, det enkelte land eller det internationale forskersamfund, men over for alle mennesker på tværs af nationale, politiske, religiøse og kulturelle skel. Videnskab udøves af mennesker så at sige på menneskehedens vegne. De formelle idealer om ærlighed og gennemsigtighed er uomgængelige betingelser for ansvarlig forskningspraksis, men det er vigtigt også at understrege, at forskningens formål er dens langsigtede og universelle nytteværdi. Her er Robert Mertons berømte CUDOS-normer for videnskabelig forskning et udmærket udgangspunkt for diskussion.⁴

C står for Communalism (eller Communism som Merton oprindeligt skrev) og indebærer, at videnskabens resultater bør være universelt fælleseje. Den, der har gjort en opdagelse eller udviklet en ny teori, har ret til at blive krediteret for den, men har ikke som videnskabelig forsker ret til at monopolisere den. Ohms lov tilhører ikke Ohm, men alle. Man kan ikke tage patent på viden, kun på retten til i en nærmere fastsat periode at udnytte denne viden kommercielt, og et patent forudsætter netop, at den pågældende viden er offentligt kendt. Videnskabens historie er fuld af eksempler på, at idealet om fælleseje ikke er blevet fulgt. Der er skarp konkurrence om at komme først med et resultat, og udvekslingen mellem forskere er langt fra altid herredømmefri og tillidsfuld kommunikation. Politisk og økonomisk rivalisering mellem nationer kan også føre til mere eller mindre velbegrundet hemmeligholdelse af resultater. Aktuelt er der diskussion om, hvilken viden danske

forskere må dele med kinesiske forskere. Muligheden for at udnytte videnskabelige resultater er globalt set ekstremt ulige fordelt, men det understreger kun det ansvar, forskere i de rige dele af verden har for at gøre deres resultater så tilgængelige som muligt. Det er aldrig forskere som forskere, der skal begrænse adgangen til deres resultater. Dette ideal om fælleseje er også baggrunden for de senere års vigtige bestræbelse på at sikre open access, således at privatejede, kommercielle forlag ikke reelt begrænser den offentlige adgang til resultaterne af offentligt finansieret forskning. Det er undtagelserne fra idealet om fælleseje, der kræver begrundelse, ikke idealet som sådant.

U står for Universalism og udtrykker et ideal om, at ingen på forhånd er udelukket fra at bidrage til videnskaben. Da Merton skrev i 1942, var baggrunden ikke mindst nazisternes udelukkelse af jødiske forskere fra tyske universiteter med de dertil hørende forestillinger om en særlig arisk videnskab. I Sovjetunionen førte forestillinger om en særlig proletarisk videnskab også til politisk motive-rede indgreb i, hvem der fik mulighed for at forske. I mange år har kvinders adgang til videnskabelige institutioner været enten udelukket eller stærkt begrænset. Det er klart, at amatører og forskere uden for eliteinstitutioner har ekstra svært ved at få resultater efterprøvet og anerkendt, men ingen bør være udelukket fra at få deres begrundede tanker taget i betragtning af andet end rent saglige grunde. Forskere er mennesker, og mennesker opdeler hinanden i alle mulige kategorier, som også enhver forsker har en eller anden plads i, men ingen, der kan gøre sig forståelig over for andre, bør være udelukket alene på grund

af den kategori, vedkommende tilhører eller placeres i af andre. Viden giver autoritet, men videnskab er aldrig autoritær, og forudsætter en elementær ydmyghed over for virkelighedens kompleksitet og en vilje til at lære af andre, der ser den fra et andet og måske mindre privilegeret perspektiv.

D står for Disinterestedness, det vil sige uselvskhed og upartiskhed. Forskere er selvfølgelig interesserede i det, de forsker i. Sandhedskærlighed og længsel efter en viden og visdom, man ikke har, er stærke emotionelle motiver til forskning, hvad allerede Platon fremhævede. Det er aldrig interessen i sig selv, der er problematisk. Forskere har også uundgåeligt personlige økonomiske og politiske interesser i forbindelse med deres forskning. Det kan, men behøver ikke, at fordreje dens resultater. En sandhed bliver hverken mere eller mindre sand af at være til gavn for nogen og til skade for andre. Man kan møde et naivt ideal om fuldstændig objektivitet og neutralitet, som det ikke er menneskelig muligt at leve op til, men det er kun subjekter, der i al deres subjektivitet kan være mere eller mindre objektive. Det relevante er intersubjektivitet: at processer og argumenter er lagt åbent og sagligt frem, så resultaterne kan efterprøves af andre, og at det ikke er skjulte og illegitime motiver, der har forudbestemt resultaterne. Det kan være forskerens rent personlige ambitioner og politiske engagement, der fordrejer, men det kan også være de mere eller mindre tydeligt udtrykte ønsker hos dem, der betaler for forskningen, som forskere af behagelyst eller frygt lader påvirke resultaterne. Disinterestedness er ikke mindst ubestikkelig i forhold til særinteresser.

O stod oprindeligt for Organized umiddelbart forbundet med S for Scepticism, men ofte lader man nu O stå for Originality. Forskning skal bringe ny, videnskabeligt relevant viden, og det er betoningen af nyhedsværdien, der understreges med Originality. Organized Scepticism understreger, at en stadig selvkritik og åbenhed for kritik fra andre er definerende for videnskab. Videnskaben er aldrig færdigudviklet og aldrig dogmatisk. Enhver ny indsigt rejser flere nye spørgsmål. Der er ikke noget, der hedder den udtømmende viden om noget som helst emne. Der vil være brug for videnskab i al forudsigelig fremtid, og man må stole på, at sandheden på lang

sigt vil være i det ægte og universelle fremskridts tjeneste. I øvrigt er menneskehedens gavn af forskningen ikke bare knyttet til nye indsigter, men også til at forskning og uddannelse på højere læreanstalter indgår i et symbiotisk fællesskab. At en generations viden bliver viderebragt til næste generation på en måde, der eksemplificerer forskningens etos af organiseret skepsis, er eminent vigtigt. Professionsetik for forskere har en klar pædagogisk dimension.⁵

Hvis man sociologisk studerer forskeres faktiske adfærd, kan man godt komme i tvivl om, hvorvidt CUDOS-idealene faktisk er styrende for forskningen,

men det er netop det, der giver grund til at holde dem frem. Hvis man synes, de lyder gammeldags, må man tænke sig bedre om, og man behøver jo ikke blive selvhøjtidelig, fordi man tager sit arbejde højtideligt. Det kan aldrig være god videnskab at monopolisere viden, udelukke begrundede synspunkter, lade hensynet til penge, magt og ære trumfe sandheden eller at give sig tilfreds med de allerede opnåede resultater. Der er rigeligt med kynisk accept af de ”realiteter”, som forskningen for tiden er underlagt på institutionerne, og kynisme er det sidste, vi har brug for. Den kan kun føre til en ganske uansvarlig forskningspraksis.

NOTER

¹ En udmærket og overskuelig samling af relevante tekster findes på Aarhus Universitets hjemmeside: <https://medarbejdere.au.dk/administration/forskning-talent/ansvarligforskningspraksis/>

² Jeg skal med det samme vedgå, at artiklen indeholder ganske meget genbrug af tankegange og formuleringer fra tidligere tekster. Det gælder således artiklen ”Epokens etik” fra 1995 og ”Oplysningens imperativ” fra 2007, begge genoptrykt i Fink, H. (2012) *Filosofiske udspil*, Aarhus: Philosophia. Det gælder ”Universitetsfagenes etik” i Fink, H. et al. (2003) *Universitet og videnskab*, København: Hans Reitzels Forlag; ”Hvad er etik, egentlig? – elementer til en begrebsafklaring” i Thøgersen, U. og Troelsen, B (2012) *Filosofi og etik*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; ”Om dannelse på et forskningsuniversitet” i Larsen, S.N. og Raahauge, J. (2017) *Dannelse på universitetet – Fordringer og udfordringer*, København: Sophia og ”Classical Ideals in the Modern Research University” i *Danish Yearbook of Philosophy*, vol. 52, 2019. Der er således klart tale om eksempler på det, der sommetider kaldes selvplagiat, men nu har jeg lagt det åbent frem, og selvplagiat er ikke videnskabelig uredelighed, højst tvivlsom forskningspraksis og det endda kun, hvis der er tale om uhensigtsmæssig dobbeltpublicering, og det, mener jeg ikke, er tilfældet her.

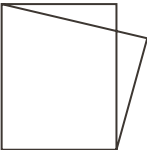
³ Der har i de senere år været meget diskussion af den såkaldte replikationskrise, altså det at det viser sig svært at bekræfte et resultat ved en gentagelse af undersøgelsen, selv når det er de samme forskere, der gør det anden gang. Det hele begyndte med: Ioannidis, J.P.A. (2005) ”Why most published research findings are false”. *PLoS Med* 2(8): e124. [wikipedia/commons/8/8e/Ioannidis_%282005%29_Why_Most_Published_Research_Findings_Are_False.pdf](https://www.wikipedia/commons/8/8e/Ioannidis_%282005%29_Why_Most_Published_Research_Findings_Are_False.pdf)

⁴ I en artikel i Nature af Ioannidis, J.P.A., Klavans, R. og Boyack, K.W. (2021): ”Thousands of scientists publish a paper every five days”, [www.nature.com > articles > d41586/018/06185-8](https://www.nature.com/articles/d41586/018/06185-8)

⁵ Merton, R. (1973) ”The Normative Structure of Science” i *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: Chicago University Press. Artiklen er oprindeligt fra 1942. En introduktion til den omfattende diskussion, de har givet anledning til, kan findes i Klint Jensen, K. et al. (eds.) *RCR – A Danish textbook for courses in Responsible Conduct of Research*. <http://www.ifro.ku.dk/rcr.pdf/>

⁶ Jeg kan her i vid udstrækning tilslutte mig de tanker, antropologen Tim Ingold (2020) gør sig i artiklen ”On Building a University for the Common Good”. *Philosophy and Theory in Higher Education*, 2(1), 45-68. <http://re-emergence-emergency-university.se/wp-content/uploads/2019/11/Glasgow-Lecture-on-The-University.pdf>

Ansvarlig forskningspraksis, forskningsfrihed og uvildighed¹



Heine Andersen,
professor emeritus,
mag.scient.soc.,
Sociologisk Institut,
Københavns
Universitet

Omfanget af regler om videnskabsetik, ansvarlig forskningspraksis, integritet i forskning mv. er vokset jævnt gennem de seneste årtier. Disse handler mest om, hvad forskere ikke må, og hvad de skal gøre. I denne artikel vil jeg anskue principperne ud fra et andet perspektiv: Forskningsfrihed er en del af god videnskabelig praksis. At krænke forskningsfrihed er til skade for forskningen. Først opridser jeg meget kort, hvad man forstår ved professioner. Dernæst følger en redegørelse for, hvad man generelt forstår ved forskningsfrihed. Tesen er, at ansvarlig forskningspraksis rummer en spænding mellem begrænsninger og frihed.

Regler om videnskabsetik, ansvarlig forskningspraksis, integritet i forskning mv. er vokset jævnt gennem de seneste årtier. Nürnbergprocessens afsløring af nazi-lægenes grusomme forbrydelser mod menneskeheden under Hitler-regimet resulterede i den første videnskabsetiske kodeks for medicinsk forskning, "Nürnberg-koden", fra 1947. Et af de centrale principper var kravet om "frivilligt informeret samtykke", som senere er kommet til at indgå i alle kodekser, der handler om forskning på mennesker. Videre skulle forsøgspersoners velfærd have primat, eksperimenter være til samfundets bedste, og forsøg måtte ikke skade nogen. Nürnberg-koden dannede udgangspunkt for Helsinki-deklarationen fra 1964, udarbejdet under *World Medical Association* og senere revideret adskillige gange.

Klassiske professioner er læger, jurister og præster, og i den klassiske rene form med et erhvervsmonopol, evt. understøttet af lovfæstet autorisation.



Helsinki-deklarationen har ikke fået status som en juridisk bindende konvention, men principperne er blevet indarbejdet i national lovgivning i mange lande, specielt inden for medicinsk forskning, således i Danmark i lovgivning om videnskabsetiske komiteer (Hartlev 2019). Deklarationen har også inspireret til en række andre kodekser, både generelt dækkende og for specifikke fagområder.

De vigtigste danske kilder i dag vedrørende integritet i forskning generelt er følgende: *Lov om videnskabelig uredelighed m.v.* (i det følgende benævnt: *LVU*), *Den danske kodeks for integritet i forskning (Kodeks)* samt et sæt *Principper og anbefalinger for forskningsbaseret samarbejde og rådgivning (Principper)*, udsendt af Danske Universiteter (2021). Dertil kommer hele det omfattende regelsæt med tilhørende komitésystem inden for

sundhedsområdet (Hartlev 2019). Yderligere findes særlige regler, vejledninger og kontraktskabeloner fra universiteter, myndigheder, videnskabelige selskaber og tidsskrifter mv., der rummer retningslinjer for, hvad der er god og ansvarlig forskningspraksis.

Når man læser disse kilder, er det tydeligt, at de næsten kun handler om, hvad forskere *ikke må*, og hvad *de skal gøre*, at der altså sættes grænser op for forskningen. Det er der gode historiske grunde til, jf. Nürnbergprocessen, men i denne artikel vil jeg anskue principperne ud fra et andet perspektiv: *forskningsfrihed*. Ingen frihed er absolut, men hvad skal forskerne så alligevel have lov til frit at bestemme? Det kan måske umiddelbart virke som en modpol, men sagen er, at forskningsfrihed også er *en del* af god videnskabelig praksis. At krænke forskningsfrihed er til skade for forsknin-

gen, og dermed brud på god videnskabelig praksis. I Universitetslovens § 2 står jo også, at universitet *skal* værne om forskningsfriheden. Hvordan er det så afspejlet i regler og kodekser?

De særlige regelsæt om forskningsintegritet mv. må tolkes inden for gældende ret, der som hovedregel altid vil have overordnet status. De mest relevante love er Universitetsloven, der fastlægger rammerne for universiteter, love om andre forskningsinstitutioner og om professionshøjskoler. Dertil kommer forvaltningslov og lovbestemmelser, som vedrører ytringsfrihed. EU-charter og internationale konventioner rummer derudover bestemmelser, der vedrører akademisk frihed (Andersen, Mortensen & Rosenmeier (red.), under udg.).

Da referencen i denne artikel særligt er professioner, vil jeg først meget

kort ridse op, hvad man forstår ved professioner, og hvordan relationen er mellem forskning og praksis inden for typiske professioner. Dernæst vil jeg redegøre for, hvad man generelt forstår ved forskningsfrihed, og hvilken status forskningsfrihed har i danske retskilder og kodekser. Tesen er, at ansvarlig forskningspraksis rummer en spænding og afvejning mellem begrænsninger og frihed.

Hvad er en profession?

- Følgende træk har traditionelt været nævnt som fælles kendetegn (Brante 2011):
- En særlig arbejdsorganisering, baseret på en høj grad af selvorganisering og autonomi.
 - Orientering mod alment anerkendte værdier og samfundsfunktioner.
 - Universalistisk arbejdsetik, evt. understøttet af en nedskrevet professionsetik.
 - Langvarig uddannelse, baseret på forskningsbaseret viden, ideelt set kontrolleret af professionen.
 - En ekspert-/ lægmands-/ klient-relation.

Klassiske professioner er læger, jurister og præster, og i den klassiske rene form med et erhvervsmonopol, evt. understøttet af lovfæstet autorisation. Professionelle kan være selvstændige eller ansatte, som tilfældet er på vigtige områder i moderne velfærdsstater. Siden 1980'erne er der sket en vis afprofessionalisering eller ligefrem proletarisering af velfærdsprofessioner, jævnsides med neoliberalisme og fremvækst af new public management. Modgående tendenser har dog været opgradering og videnskabeliggørelse af professionsuddannelser og deres vidensbase. Der

er sket en akademisering med lektorbedømmelser af undervisere, indførelse af kandidat- og ph.d.-grader mv. som overbygning på nogle af professionsuddannelserne, sideløbende med etablering af forskning på professionshøjskoler og erhvervsakademier (jf. Uddannelses- og Forskningsministeriet 2019).

Uanset modsatrettede tendenser og feltets heterogene karakter vil jeg fastholde to fælles kendetegn, som har størst betydning for forståelsen af god videnskabelig praksis og forskningsfrihed: 1) Professioner er afhængige af praksisrelevant forskning, så uddannelse og praksis løbende kan udvikles og forbedres. 2) Professioner er orienteret mod et værdisæt understøttet af tilknyttet professionsetik, som alment tillægges samfundsmæssig værdi.

I lov om professionshøjskoler, § 3, er forskningens praksisorientering direkte foreskrevet: Formålet med forskningen er ”at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter og herigennem aktivt medvirke til, at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse i såvel den private som den offentlige sektor” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2019, s. 3).

Dermed bliver kontrollen over denne forskning en strategisk vigtig, men også kompliceret faktor, der udfoldes i et spændingsfelt mellem forskellige interesser: professionen selv, klienter og deres pårørende, andre professioner, politiske myndigheder, andre berørte sektorer/ aktører mv. Dette til forskel fra rent erkendelsesdrevet forskning, hvis formål alene eller primært er at skabe ny viden og formidle denne viden videre (fx

grundforskningsforankrede gymnasie-lærerfag).

Forskningsfrihed

Først med Humboldt Universitetet fra 1810 blev fri forskning anerkendt som en del af professorers embedspligt, og der gik nok 100 år mere, før det egentlig giver mening at tale om forskningsfrihed. Fx skulle man være døbt og konfirmeret for at blive professor ved Københavns Universitet frem til 1870'erne, og den første kvindelige professor kom så sent som i 1946.

Bitre erfaringer fra totalitære regimers misbrug og undertrykkelse af videnskab bidrog til, at man efter 2. Verdenskrig kunne se begreber som forskningsfrihed/ videnskabernes frihed/ akademisk frihed indarbejdet i internationale erklæringer, nye grundlove og universitetslovgivning. I Danmark skal vi dog helt frem til universitetsloven fra 2003, det år, hvor den demokratiske styreform blev *afskaffet* til fordel for en aktieselskabsmodel, før vi ser begrebet forskningsfrihed optræde i en dansk retskilde. Man søger dog fortsat forgæves i kilderne efter en dækkende specifikation af, *hvad man skal forstå* ved forskningsfrihed: Lovtekster med bemærkninger og forarbejder, betænkninger og udredninger er tavse.

Man skal derfor til internationale kilder for at finde autoritative definitioner og udredninger af, hvad forskningsfrihed går ud på, og hvorfor det er vigtigt at værne om forskningsfriheden (se Andersen 2018, s. 35-60, 89-110). Da jeg har redegjort for det flere gange tidligere, gengiver jeg blot et kort sammendrag her (fra Andersen 2019, s. 60 f.):

Forskningsfrihed vedrører tre niveauer: det individuelle, det institutionelle og det kollektive/ kollegiale.



Forskningsfrihed vedrører tre niveauer: det individuelle, det institutionelle og det kollektive/ kollegiale. Forskningsfrihed bestemmes med udgangspunkt i det individuelle niveau.

Individuel forskningsfrihed indebærer, at forskerne har frihed til: at vælge emne og problem, metoder, begreber, antagelser, hypoteser og teorier, at foretage analyse og drage konklusioner, at kommunikere frit med frit valgte samarbejdspartnere, endelig at publicere og formidle deres faglige viden og at ytre sig om institutionens ledelse og strategier.

Institutionel forskningsfrihed skal sikre den individuelle forskningsfrihed bedst muligt i balance med omverdens krav og forventninger. Det kræver armslængde og størst mulig uafhængighed for institutionen, således at institutionen selv kan træffe alle væsentlige beslutninger vedrørende forskning, herunder organisering, ledelsesformer,

valg af ledelse, ressourceanvendelse, akademiske standarder, tildeling af akademiske grader, ansættelser og afskedigelser mv. Ingen af disse beslutninger må pålægges udefra.

Kollektiv forskningsfrihed (kollegialt selvstyre) kræver, at institutionen ledes af styrende organer med flertal af demokratisk valgte repræsentanter for forskerne. Herunder hører retten til at vælge ledelse og til at træffe beslutninger i alle akademiske anliggender (Andersen 2019, s. 60 f.; Karran 2007).

Mens de to første niveauer (det individuelle og det institutionelle) altid nævnes eksplicit i international litteratur, er det ikke altid tilfældet med det tredje niveau, det kollektive/ kollegiale. Det kan være, fordi det er underforstået, at det er indeholdt i det institutionelle. Ser man på styreformen på danske universiteter, er det jo åbenlyst, at det ikke er tilfældet. Der findes ikke kollegialt, demokratisk

selvstyre på danske universiteter og heller ikke på professionshøjskolerne. Det er en af grundene til, at Danmark rangerer nær bunden i sammenligninger af akademisk frihed mellem EU-lande (Karran et al. 2017).

Hvad angår begrundelser for forskningsfrihed, vil jeg her kun helt kort sige, at der i princippet er to hovedbegrundelser: 1) en utilitaristisk, funktionel: At friheden gavner væksten i og troværdigheden af viden, og 2) en deontologisk: At friheden er en værdi i sig selv som en grundpille i personlig frihed og myndighed. Jeg henviser i øvrigt til min fremstilling i (Andersen 2018, kap. 4).

God forskningspraksis og forskningsfrihed
Principper for god forskningspraksis findes som nævnt i kodekser og vejledninger i form af regler, som skal overholdes for at tilgodese basale etiske hensyn og hensyn til forskningens troværdighed.

Disse hensyn opfattes som så vigtige, at forskningsfriheden i nogle tilfælde må vige. Det giver et afvejningsproblem. Begrænsning af forskningsfriheden kan nemlig også skade forskningens kvalitet og troværdighed. Forskningsfrihed er ikke blot en ret, det er også en pligt, der skal værnes om som en komponent i god videnskabelig praksis. Det strider mod god videnskabelig praksis at acceptere begrænsninger fx i form af tavsheds-pålæg eller i kontrol over data. I ekstreme tilfælde kan det være uredelighed med alvorlige konsekvenser for fx sundhed eller miljø. Der er således en spænding og et afvejningsproblem mellem mod-stridende hensyn.

Lad os se på, hvordan dette spørgsmål er behandlet i relevante kilder. Styrelses-bestemmelserne for institutionerne er ret hurtigt overstået. Første gang begrebet forskningsfrihed optræder eksplicit er som nævnt i universitets-loven fra 2003:

§ 2, stk. 2: *”Universitetet har forsknings-frihed og skal værne om denne og om videnskabsetik.” (Universitetsloven, 2003).*

Hverken forskningsfrihed eller viden-skabsetik er defineret nærmere i loven eller dens bemærkninger. Kilder til videnskabsetik er allerede nævnt. Hvad angår forskningsfrihed, kom et lille første skridt i 2011, desværre et godt stykke fra målstregen, i bemærkningerne til forslag om ændring af universitetsloven:

”Den enkelte forsker har således frihed til at vælge metode, fremgangsmåde og emne inden for universitetets forskningsstrategiske rammer, som fast-lagt i udviklingskontrakten.” (Forslag

til lov om ændring af universitetsloven, 2011).

Her omfatter friheden altså ”metode, fremgangsmåde og emne”, og det skal holdes inden for udviklingskontraktens forskningsstrategiske rammer. Defini-tionen er langt fra dækkende, og det, der frem for alt springer i øjnene, er, at ytrings- og publiceringsfrihed ikke er medtaget.

Foruden i § 2 er forskningsfrihed også nævnt i § 14, stk. 6, her angående den individuelle forskningsfrihed:

”Rektor kan pålægge medarbejdere at løse bestemte opgaver. Det viden-skabelige personale har forsknings-frihed og forsker frit inden for univer-sitetets forskningsstrategiske rammer i den tid, hvor de ikke er pålagt opgaver. Universitetets forskningsstrategiske rammer dækker hele universitetets profil. Det videnskabelige personale må ikke over længere tid pålægges opgaver i hele deres arbejdstid, således at de reelt fratages deres forskningsfrihed.” (Universitetsloven, 2019).

”Forskningsfrihed” er desuden nævnt eksplicit i Lov om Institut for Menneske-rettigheder (§ 2, stk. 5) samt i Bekendt-gørelse om styrelse af Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering og Arkitektskolen Aarhus (2011), dog her kun om institutionel forskningsfrihed. I love om sektorforskningsinstitutter mv. findes forskellige formuleringer om ”uafhængighed” o.l. med reference til den institutionelle forskningsfrihed.

En ret betydelig del af den medicinske forskning foregår i Danmark på de

offentlige hospitaler, der hører under regionerne. Sundhedsloven fastslår godt nok, at ”Regionsrådet skal sikre forsknings- og udviklingsarbejde”, men omtaler ingen steder forskningsfrihed, og heller ikke Lov om regionsråd. Univer-sitetshospitalerne har stillingskategorier for kliniske lektorer og professorer, som er ansættelser delt med universiteter, og som kan påberåbe sig forskningsfrihed i kraft af deres universitetstilknytning.

Endelig gælder som nævnt, at styrelses-love for professionshøjskoler og erhvervs-akademier fastlægger, at disse skal varetage: ”praksisnære og anvendelses-orienterede forsknings- og udviklings-aktiviteter”. Men lovteksterne indeholder ingen formuleringer om forskningsfrihed. Ledelsen beslutter forskningsprogram-mer, ansætter forskere, og har i øvrigt normale instruktionsbeføjelser uden begrænsninger, og uden at der er indbygget krav om, at ledelsen skal have forskningsbaggrund. Der er således ikke nogen form for juridisk værn om forskningsfrihed på professionshøjskoler og erhvervsakademier.

Går vi nu til LVU, handler denne lov om de grove former for brud på god praksis: *fabrikering, forfalskning og plagiat*. Uredelighed af denne kaliber kan have så alvorlige samfundsmæssige konsekvenser, at man har fundet det nødvendigt at lovgive om det. Loven gælder for al forskning, der modtager dansk støtte og/ eller er udført ved en dansk forskningsinstitution. Til at behandle sager nedsætter uddannelses- og forskningsministeren et domstolslig-nende nævn, bestående af 8-10 aner-kendte forskere med en landsdommer som formand.

Forskningsfrihed er ikke blot en ret, det er også en pligt, der skal værnes om som en komponent i god videnskabelig praksis.



En almindelig borger, der fx fabrikerer et foto og siger, at det forestiller en UFO, taler usandt, men kan ikke drages til ansvar af nogen myndighed. Anderledes når det er en forsker: ”fabrikation” eller ”forfalskning” kan ikke accepteres. Heller ikke ”plagiat” bør forekomme, selvom begrundelsen her er en anden og knap så selvindlysende (jf. Andersen 2017). Loven viser, at forskere har en særlig sandheds-pligt, og afvigelser betragtes som så alvorlige, at det skal kunne indklages for et særligt nævn, der kan erklære det for uredeligt. Loven giver nævnet forskellige reaktionsmuligheder, fx at henstille at publicerede falske resultater trækkes tilbage, men egentlig straf kan nævnet ikke idømme.

Videnskabshistorikeren Paul Feyerabend (1978) blev kendt for sit slogan ”anything goes”. Han fandt eksempler på, at brud på metodeprincipper har ført til store videnskabelige gennembrud. I relation til forskningsfrihed er et springende punkt, hvornår grænsen overskrides mellem kreative, dristige og måske kontroversi-elle metodevalg og fortolkninger af data,

der måske kan føre til banebrydende resultater, til at man passerer den røde streg, hvor der klart er tale om grov uagtsomhed eller direkte overlagt uredelighed.

Vanskelighederne med at afgøre grænsen til det røde felt illustreres af to tilfælde under den gamle lov, der gjaldt indtil 2017. Dengang hed det organ, der behandlede sagerne, Udvalgene vedrørende Videnskabelig Uredelighed (UVVU). Det var komplicerede og omfat-tende sager, som jeg ikke kan gå i detal-jer med. Formålet er blot at illustrere problemer i relation til forskningsfrihed. Den første angik professor i medicin Bente Klarlund, der først blev dømt for uredelighed af UVVU, men derefter blev frikendt i Østre Landsret, som altså omstødte UVVU’s afgørelse (resumé af sagen: Hemmingsen 2015). Den anden sag drejede sig om den kontroversielle psykologiprofessor Helmuth Nyborg, der også indbragte UVVU’s afgørelse for Landsretten og fik medhold (Videnskab.dk, 2016).

Lægges Landsretternes afgørelse til grund, må vi vurdere, at både Klarlund og Nyborg har fået krænket deres forskningsfrihed gennem UVVU’s afgørelse om uredelighed. Selve anklagen og sagsforløbet var en vold-somt hård belastning, der hæmmede fri forskningsaktivitet.

Andre, generelt forekommende og velkendte perverse effekter af retlig-gørelse kan være, at personlig moral og ansvarsfølelse risikerer at erodere efter devisen: ”Det, der ikke er eksplicit forbudt, er tilladt”. Hvis der ikke findes skrevne regler, er der ingen regler. Det kan åbne for misbrug af friheden. Og formelle klagemuligheder kan misbruges til chikane, hvilket kan skabe selv censur og begrænse friheden.

Disse sager førte til en revision af lov-givningen, således at man dels klargjorde og præciserede formuleringerne, og dels indførte en sondring mellem de grove forseelser (fabrikation, forfalskning, plagiat) og mildere former, som så ikke blev benævnt uredelighed men ”tvivlsom

Der er tale om **ideelle principper**, som langt de fleste antagelig vil være enige i, men som kan være vanskelige at leve op til i praksis.



forskningspraksis”. Hverken den gamle eller den nye lov nævner begrebet forskningsfrihed eller de afvejninger, der er nødvendige. Men de ændringer, der blev indført, skete nok bl.a. for at indsnævre, hvornår noget kunne føre til anklage og dom for uredelighed (jf. *Rapport om det danske uredeligheds-system*, Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015).

Hermed kommer vi til næste niveau, det som *Kodeks* handler om. Der er her tale om anbefalinger rettet mod alle institutioner, der bedriver forskning, idet det er op til institutionerne at integrere principperne. På universiteterne har man oprettet Praksisudvalg til formålet.

Der opstilles først tre helt overordnede principper: ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed, og dernæst følger standarder for ansvarlig forskningspraksis i forskellige faser og funktioner i forsknin-

gen, udledt ud fra, hvad der skal til for at sikre størst mulig kvalitet og troværdighed, således at det også er muligt for andre forskere og offentligheden af få indsigt i og kontrollere resultaternes holdbarhed.

Ser vi dernæst på forskningsfrihedens status i *Kodeks*, er der kun ganske få formuleringer, der peger i den retning. Netop derfor fortjener de at blive trukket frem.

Den første finder vi i forordet. Formuleringen lyder i sin fulde udstrækning:

”Med henblik på at underbygge forskning af høj kvalitet skal vi stræbe efter pålidelighed og høj integritet i forskningen. Samtidig skal vi respektere det grundlæggende princip om forskningsfrihed, som gør det muligt at fremme et miljø, hvor nye synsvinkler og opfattelser (herunder dem, der er kritiske

og muligvis kontroversielle) kan præsenteres. Forskningsfrihed omfatter retten til frit at definere forskningsmæssige problemstillinger, vælge og udvikle teorier, indsamle empiriske data og anvende relevante metoder.” (*Kodeks*, s. 4).

Altså en enkelt sætning, og kun i forordet. Hvad værre er, sætningen udelader igen publicerings- og ytringsfrihed, ligesom vi ovenfor så i bemærkningerne til lovforslaget 2011. Ganske forbløffende, især i betragtning af at teksten er udarbejdet af en arbejdsgruppe bestående af forskere.

Det skal dog siges, at publiceringsfrihed er nævnt et andet sted i *Kodeks*:

”Publicering og formidling er af afgørende betydning for, at forskningsresultater kan efterprøves og diskuteres af forskningssamfundet. Forskerne har således ret og pligt til at publicere og

formidle deres resultater til forsknings-samfundet, til professionelle fagfolk og til samfundet som helhed” (*Kodeks*, s. 10).

Det er vigtigt at hæfte sig ved, at der er tale om både en *ret* og en *pligt*. Ikke mindst, da vi har set, at publiceringsfriheden i flere tilfælde er krænket groft, og at dette er sket af landets myndigheder med ledelsens medvirken. Det kom frem i fuldt dagslys i 2016, hvor jeg havde gravet kontrakter med mundkurvsklausuler frem, og hvor medierne fik interesse for det i forbindelse med den sag, der blev døbt ”gyllegate”. Universitetet havde skrevet under på kontrakter med ulovlige tavsheds-klausuler. Sagen kostede ministeren, Eva Kjer Hansen, taburetten (se Andersen 2018, s. 189-204).

Et helt tilsvarende eksempel, igen fra 2016, vedrører folkeskolesektoren. Det drejer sig om den følgeforskning, der skulle evaluere folkeskolereformen, der var sat i gang i 2014. Her havde Undervisningsministeriet indgået en kontrakt med bl.a. Socialforskningsinstituttet (SFI) og Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (AKF) om omfattende følgeforskning. I december 2015 fremkom en første rapport med resultater fra interviews blandt et repræsentativt udvalg af elever. En skarp journalist fra bladet *Folkeskolen* opdagede, at svarene på et enkelt spørgsmål fra spørgeskemaet ikke var afrapporteret (spørgsmålet handlede om skoledagens længde). Det viste sig ved nærmere undersøgelse, at SFI ikke kunne offentliggøre det uden først at spørge i ministeriet. De havde skrevet under på en kontrakt, der indeholdt følgende formulering:

”**14. Tavshedspligt**
Leverandøren [SFI] og dennes personale skal iagttage tavshedspligt med hensyn til oplysninger vedrørende kundens eller andres forhold, som de får kendskab til i forbindelse med opfyldelse af denne kontrakt.
Leverandøren må ikke uden kundens forudgående skriftlige tilladelse udsende offentlig meddelelse om denne kontrakt eller offentliggøre noget om kontraktens indhold”. (Undervisningsministeriet, 2014).

Endvidere indeholdt kontrakten i pkt. 12 en bestemmelse om, at ophavsret og ejendomsret tilfalder kunden, altså ministeriet. Det betyder, at SFI og forskerne var afskåret fra at publicere deres resultater, indtil de fik tilladelse fra ministeriet.

Der er selvsagt tale om en grov krænkelse af ikke blot forskernes forskningsfrihed, men også deres ytringsfrihed. Det er Undervisningsministeriet, der her er skurken. Det er dog også overraskende, at institutionerne, SFI og AKF uden så meget som at protestere blot skrev under og pligtskyldigt efterlevede. Det burde ellers være indlysende, at ledelsen skal forsvare forskningsfriheden, hvilket også direkte fremgår af Universitetslovens § 2, stk. 2, som SFI ganske vist ikke er underlagt. Men i *Kodeks* står faktisk også under pkt. 3.2:

”Institutionerne skal sikre, at forsknings-sponsorer og andre finansieringskilder respekterer forskernes pligt til at publicere forskning og forskningsresultater på en ærlig, gennemsigtig og nøjagtig måde.” (*Kodeks*, s. 11).

Også et andet punkt i *Kodeks* er relevant at nævne, nemlig pkt. 1.2.iii, s. 8:

”Forskerne bør ikke indgå aftaler (f.eks. med sponsorer eller andre), der begrænser deres adgang til deres egne data og muligheden for at analysere og udgive disse data uafhængigt, medmindre sådanne adgangs-begrænsninger er berettigede i kraft af de specifikke omstændigheder.”

Men dette var jo faktisk præcis, hvad man gjorde ved at overgive ejendomsretten til Undervisningsministeriet og fraskrive sig ophavsretten. Man har ikke værnet om forskningsfriheden.

Bag dette ligger en klar interessekonflikt, her mellem interesser i det politiske magtapparat i at kunne styre informationsstrømme så vidt muligt på et politisk følsomt område, og på den anden side forskningens, lærerprofessionens og offentlighedens interesse i at kunne få fri adgang til forskningsresultater. Det var en journalist på professionsbladet *Folkeskolen*, der sørgede for, at hemmeligholdelsen blev afdækket, ikke fx forskerne (Christensen 2016a, 2016b).

Et interessant spørgsmål er, om det havde gjort en forskel, hvis lærerprofessionen havde deltaget i planlægning og udførelse af følgeforskningen, fx som medlem af en følgegruppe. Var hemmeligholdelsen så blevet afværget?

Endelig har vi dokumentet *Principper*, et regelsæt, der blev udsendt fra Danske Universiteter i 2021, og som blev udarbejdet af en arbejdsgruppe nedsat af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Dette er faktisk det første autoritative dokument fra myndigheder med ansvar for at sikre forskningsfrihed, der mere detaljeret beskriver, hvad dette egentlig går ud på. Vi får her endelig en definition på forskningsfrihed, der husker at medtage publiceringsfrihed:

”Den enkelte forsker har ret til frit at definere forskningsmæssige problemstillinger, vælge og udvikle teorier, indsamle empiriske data og anvende relevante metoder samt fremlægge hypoteser, resultater og ræsonnementer offentligt. Der kan i særlige tilfælde aftales fortrolighed om konkrete forskningsresultater i den rekvirerede forskning. Eventuelle fortrolighedsforhold skal dog være eksplicitte og velbegrundede i aftalen” (*Principper*, s. 10).

Dog undlader man, som det fremgår, ikke at nævne muligheder for undtagelser. Fortrolighed, der går ud over, hvad der er lovhjemmel til, burde aldrig accepteres, men faktisk er dette et af de punkter, hvor der er gummiformuleringer, uklarheder og uenighed mellem forskellige kilder (jf. Andersen. Mortensen & Rosenmeier (red., under udg.). Herfra især Schaumburg-Müllers kapitel: *Forskeres ytringsfrihed*).

Dokumentet er under alle omstændigheder et klart fremskridt og et udtryk for en stigende opmærksomhed på betydningen af forskningsfrihed, hvis man skal få troværdig forskning. Man

skal dog være opmærksom på, at dokumentet kun drejer sig om problemer som følge af indgreb *udefra*, fra eksterne samarbejdspartnere og bevillingsgivere, såsom private virksomheder, organisationer og myndigheder.

I dokumentet opstilles fire overordnede principper: uvildighed, armslængde, transparens og ærlighed. Uvildighed betyder, at forskningen ikke må være skævvredet af bestemte interesser; armslængde skal sikre, at forskeren frit kan træffe de fagligt rigtige beslutninger; transparens kræver, at alle trin og elementer i forskningsprocessen er dokumenteret offentligt, så andre kan kontrollere; og det sidste, ærlighed, kræver, at alle relevante oplysninger fremlægges åbent.

Der er tale om ideelle principper, som langt de fleste antagelig vil være enige i, men som kan være vanskelige at leve op til i praksis. Det gælder først og fremmest, fordi magtfulde aktører kan have stærke økonomiske og politiske interesser på spil, som vi kender eksempler på. Dokumentet indeholder en række anvisninger på, hvor i forskningsprocesserne parterne skal være opmærksomme og forsøge at tage forholdsregler. Men det gælder også, fordi disse principper i sig selv rummer videnskabsteoretiske og filosofiske problemer, som gør dem vanskelige at tolke og kan være tvetydige.

Afrunding

Gennemgangen viser tydeligt de spændinger og modstridende hensyn, der dukker op, når vi undersøger principper for god videnskabelig praksis og inddrager forskningsfrihed. Gennemgangen viser også, at Feyerabend's slogan ”anything goes” langt fra gælder forskere i dagens forskningsinstitutioner. Forskning er en stærkt disciplineret, regelbelagt og overvåget aktivitet.

Dokumentet *Principper* tager disse vanskelige problemer op til gennemlysning. Særligt princippet om *uvildighed* kan give anledning til forskellige tolkninger og uenighed, som især kan dukke op ved praksis-orienteret forskning, herunder professionsrelateret. Her vil i sagens natur være forventninger om at gavne bestemte mål eller værdier. Er det så ”partisk” (”aktivisme”), så der ligefrem er brud med princippet om ”uvildighed”? Det vil det kun være, hvis man sætter ”uvildig” lig med ”neutral” i forhold til interesser, værdiorienteringer og normative principper i samfundet. Men det vil også være en misforståelse. For bemærk: ”uvildighed” betyder i *Principper*, at resultater ikke må være *skævvredet* af interesser mv. Men der er forskel på neutralitet, indifferens i forhold til interesser og værdier, og objektivitet, forstået som intersubjektivitet med hensyn til fortolkning af data og analyser (Andersen 2015, s. 581 f.). Sagt skarpt: sandheden kan være partisk.

REFERENCER

Andersen, Heine (2015). Samfundsforskning i samfundet. In M.H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. udg., s. 575-608). Hans Reitzels Forlag.

Andersen, Heine (2017). ”Plagiering i forskning. Videnskabs-etiske og videnskabssociologiske aspekter”. *Dansk Sociologi*, 28(1), 56-82. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v28i1.5597>

Andersen, Heine (2018). *Forskningsfrihed. Ideal og virkelighed*. Hans Reitzels Forlag.

Andersen, Heine (2019). ”Problemer med forskningsfrihed”. *Samfundsøkonomen*, (2), 59-70. https://www.djoef-forlag.dk/openaccess/samf/samfdocs/2019/2019_2/Samf_8_2_2019.pdf

Andersen, Heine, Bent Ole Gram Mortensen & Morten Rosenmeier (red., under udg.). *Forskningsfrihed. Hvad siger juraen*.

Bekendtgørelse om styrelse af Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering og Arkitektskolen Aarhus (2011). Retsinformation.dk.

Brante, Thomas (2011). ”Professions as Science-Based Occupations”. In *Professions and Professionalism*, 1(1), 4-20. Lund University Publications.

Christensen, Esben (2016a). ”Da elevernes oplevelse af skoledagens længde blev mørklagt”. *Folkeskolen 28. januar 2016*.

Christensen, Esben (2016b). ”Dobbelt mundkurv til skoleforskere fra SFI”. *Folkeskolen 2. maj 2016*.

Danske Universiteter (2021). *Principper og anbefalinger for forskningsbaseret samarbejde og rådgivning*. principper-og-anbefalinger-for-forskningsbaseret-samarbejde-og-radgivning-online.pdf (dkuni.dk)

Feyerabend, Paul (1978). *Against Method: outline of an anarchistic theory of knowledge*. Verso.

Forslag til lov om ændring af universitetsloven mv. (2011). https://www.ft.dk/ripdf/samling/20101/lovforslag/l143/20101_l143_som_fremsat.pdf

Hartlev, Mette (2019). Udvalgte love og regler for forskning med mennesker. In Signild Vallgård & Anja Marie Bornø Jensen (red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (6. udg.). Munksgaard.

Hemmingsen, Mikkel Aabenhus (2015). Landsret underkender UVVU: Bente Klarlund er ikke videnskabelig uredelig. *Dagens Medicin 18/02/2016*.

Karran, Terence (2007). ”Academic Freedom in Europe: A Preliminary Comparative Analysis”. *Higher Education Policy*, 20(3), 289-313.

Karran, Terence, Klaus Beiter & Kwadwo Appiagyei-Atua (2017). ”Measuring academic freedom in Europe: a criterion referenced approach”. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 209-239.

Lov om Institut for Menneskerettigheder – Danmarks Nationale Menneskerettighedsinstitution (2012). <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=142116>

Lov om videnskabelig uredelighed m.v. (Retsinformation.dk)

Merton, Robert K. (1969). ”Science and Democratic Social Structure”. In Robert K. Merton: *Social Theory and Social Structure*. The Free Press.

Schaumburg-Müller, Sten (under udg.). In Andersen, Heine, Bent Ole Gram Mortensen & Morten Rosenmeier (red., under udg.). *Forskningsfrihed. Hvad siger juraen*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning* (ufm.dk).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015). *Rapport om det danske uredelighedssystem*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019). *Forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskoler og erhvervsakademier*.

Undervisningsministeriet (2014). *Kontrakt. Om projektledelse og analyse af følgeforskningspanel til folkeskolereformen* (ikke publiceret).

UNESCO (1997). Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (unesco.org)

Universitetsloven (2003). *Bekendtgørelse af lov om universiteter*. Universitetsloven (retsinformation.dk)

Universitetsloven (2019). *Bekendtgørelse af lov om universiteter*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209940>

UVVU Årsberetning (2011-2014). Publikation (ufm.dk).

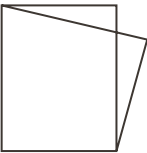
Videnskab.dk (2016). <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2016/vestre-landsret-giver-helmuth-nyborg-medhold-i-sag-mod-uvvu>

Videnskabernes Selskab (2019). *Fri Forskning. Hvidbog til forskningspolitisk årsmøde*.

NOTER

¹ Tak til Mette Geldmann for grundig gennemlæsning og gode kommentarer.

Hvad er en (god) forskningspublikation?



Hanne Andersen,
professor, ph.d.,
Sektion for
videnskabsteori og
videnskabshistorie,
Institut for
Naturfagenes
Didaktik, Københavns
Universitet

Hvordan kan man skelne mellem forskningspublikationer, debatbøger og løs snak? Dette er et spørgsmål, der gentagne gange er dukket op i debatter i den danske offentlighed om kontroversielle forskningsemner, f.eks. for snart tyve år siden i forbindelse med Bjørn Lomborgs publikationer om klima- og miljøvidenskab, og senest i forbindelse med en række forskningsområder fokuseret på diversitet og identitet. Denne artikel vil derfor forsøge at indkredse, hvordan forskningspublikationer adskiller sig fra andre typer af skrifter, og hvem der har såvel kompetence til som ansvar for at foretage en sådan skelnen.

Introduktion
Viden frembragt af forskning danner baggrund for rigtig mange aktiviteter og beslutninger i den moderne verden, fra håndteringen af epidemier over fremstilling af avanceret teknologi til, hvordan vi forstår vores plads i historien. Der anvendes derfor betydelige offentlige og private midler til forskning. Samtidig forventer vi også, at offentlige myndigheder, private virksomheder og samfundets borgere kan stole på, at den viden, som forskningen stiller til rådighed, er pålidelig og troværdig. Dette betyder blandt andet, at man skal kunne stole på, at forskningen er frembragt af personer med den fornødne fagkundskab, at

Man skal kunne stole på, at **forskningen er frembragt af personer med den fornødne fagkundskab**, at disse personer har været grundige og omhyggelige i deres arbejde, og at de er sandfærdige i deres afrapportering af arbejdet.



disse personer har været grundige og omhyggelige i deres arbejde, og at de er sandfærdige i deres afrapportering af arbejdet (se f.eks. Goldman 2001; Hardwig 1985, 1991 for klassiske filosofiske analyser af tillid til forskeres arbejde).

Men hvad er det overhovedet, der er forskning? Denne artikel vil fokusere på den skriftlige afrapportering af forskning og diskutere, hvordan forskningspublikationer adskiller sig fra andre slags publikationer, og hvem der har såvel kompetence til som ansvar for at foretage en sådan skelnen.

Dette er spørgsmål, der har flere dimensioner. De har en tydelige juridisk dimension, idet forskningspublikationer er genstand for lovgivning om videnskabelig uredelighed og tvivlsom forskningspraksis. Man skal altså kunne afgrænse, hvad det er for publikationer, som denne lovgivning omhandler. Men spørgsmålene er også videnskabsteoretiske, videnskabssociologiske og informationsteoretiske, idet de handler om, hvad der karakteriserer forskning som vidensproducerende aktivitet, hvordan forskersamfundet internt kontrollerer, hvad der præsenteres som videnskabelig viden, og om der findes andre måder at bedømme kvalitet på end fagfællers højt specialiserede indholdsbedømmelse.

For at afspejle disse forskellige dimensioner vil artiklen starte med en gennemgang af, hvordan den juridiske ramme har udviklet sig i Danmark over de sidste årtier. Dernæst vil den give tre korte introduktioner til, 1) hvordan videnskab kan afgrænses som en særligt systematisk form for vidensproduktion, og hvilke gråzoner en sådan afgrænsning må leve med, 2) hvordan forskerfællesskabet løbende korrigerer den videnskabelige viden gennem gensidig kritik, og hvad der kræves af deltagerne i denne løbende videnskabelige dialog, og 3) hvordan der er udviklet forskellige proxy-mål for kvaliteten af forskningspublikationer, og hvilke begrænsninger der er i brugen af dem.

Den juridiske ramme i Danmark

Man kommer i Danmark ikke udenom, at en afgrænsning af, hvad der kan opfattes som forskningspublikationer, indgår i en juridisk kontekst, idet vores lovgivning om videnskabelig uredelighed eksplicit retter sig mod ”videnskabelige produkter”. I forbindelse med flere sager om videnskabelig uredelighed, ikke mindst sagen om Bjørn Lomborgs (2001) bog *The Skeptical Environmentalist*, har et vigtigt aspekt i uredelighedssager netop været, hvorvidt der var tale om et videnskabeligt produkt, så en klage over det skulle realitetsbehandles, eller om der i stedet var tale om f.eks. formidling eller debat, således en klage kunne administrativt afvises. Det kan derfor være relevant at starte med et kort, historisk rids over den historiske udvikling af denne juridiske ramme i Danmark.

Indtil slutningen af 1990’erne var der i Danmark som i mange andre lande ikke nogle nationale retningslinjer for, hvad man skulle stille op med uredelighed og dårlig praksis. Inspireret af udviklingen i USA, hvor en række spektakulære uredelighedssager i løbet af 1970’erne og 1980’erne havde fået politikere til at stille krav til forskningsinstitutionerne om en bedre håndtering af videnskabelig uredelighed (Steneck 1999), tog det Sundhedsvidenskabelige Forskningsråd i 1992 initiativ til at etablere en Komité for Videnskabelig Uredelighed som en forsøgsordning for det sundhedsvidenskabelige område (Andersen, Attrup et al. 1992). I 1998 gjorde det daværende Forskningsministerium med Bekendtgørelse nr. 933 af 15/12/1998 om Udvalgene vedrørende Videnskabelig Uredelighed ordningen permanent, og der blev nedsat tre komiteer for henholdsvis det sundhedsvidenskabelige,

det teknisk-naturvidenskabelige og det humanistisk-samfundsvidenskabelige område med en landsdommer som fælles formand for de tre udvalg.

I denne første bekendtgørelse om videnskabelig uredelighed blev der anvendt en langt bredere definition på uredelighed end den fokus på plagiering, fabrikation eller falsifikation af data (FFP), der ses i mange andre lande (og som vi i Danmark også er gået over til nu). Således omfattede den oprindelige danske definition på videnskabelig uredelighed også handlinger eller undladelser, der medførte ”forvridning af det videnskabelige budskab”, herunder forhold som bevidst vildledende anvendelse af statistiske metoder, bevidst forvredet fortolkning af resultater og forvridning af konklusioner, og bevidst fordrejet gengivelse af andres resultater. Allerede ved introduktionen af denne brede definition advarede kritiske røster om, at den kunne bruges til at rejse klager om uredelighed, så snart man var uenige om et resultat (se f.eks. Hjort-Andersen 1998; Lindberg 1998), og definitionen kom især til at vise sig problematisk i sagen om Bjørn Lomborgs bog *The Skeptical Environmentalist* (Lomborg 2001).

Den politolog-uddannede Bjørn Lomborg havde i foråret 1998 udgivet en række kronikker i Politiken, hvor han argumenterede for, at den fremherskende opfattelse af miljøets og klimaets tilstand var forkert. Materialet i kronikkerne dannede senere samme år grundlag for bogen *Verdens sande tilstand* (Lomborg 1998), som gav anledning til en større dansk debat, inklusive antologien *Fremtidens pris* skrevet af en række af Lomborgs kritikere (Schroll 1999), og Lomborgs modsvar til denne antologi, den selv-

udgivne webside-bog *Godhedens Pris*, der ifølge kolofonen var blevet fremstillet på kun tre uger (Lomborg & Larsen 1999). Endnu en intens debat fandt sted internationalt, da Lomborg i 2001 udgav den engelsksprogede udgave *The Skeptical Environmentalist* (Lomborg 2001) på Cambridge University Press.

I foråret 2002 blev der indgivet tre klager over Lomborgs publikationer til UVVU. Klagerne mente, at Lomborg i flere af sine publikationer havde gjort sig skyldig i konstruktion af data, selektiv og skjult kassation af uønskede resultater, bevidst vildledende anvendelse af statistiske metoder, bevidst forvredne fortolkninger af konklusioner, plagiering af andres resultater eller publikationer og bevidst fordrejet gengivelse af andres resultater. På baggrund af især en detaljeret gennemgang af den videnskabelige kritik af *The Skeptical Environmentalist* fremsat i tidsskriftet *Scientific American* nåede UVVU frem til den afgørelse, at Lomborg ”ud fra en sædvanlig videnskabelig målestok ved sin systematiske ensidighed i valget af data og i argumentationen klart har handlet i strid med god videnskabelig skik” (UVVU 2003, s. 15), og at der herigennem var sket en forvridning af det videnskabelige budskab. Samtidig blev det dog også anført, at eftersom Lomborg ikke havde speciel videnskabelig ekspertise i den meget brede vifte af temaer, som bogen behandlede, kunne det ikke fastslås, at han havde handlet forsætligt eller groft forsømmeligt, og derfor kunne han ikke kendes uredelig (UVVU 2003).

Men var der så overhovedet tale om en videnskabelig bog? På den ene side blev det i UVVU’s afgørelse fremført, at bogen ikke levede op til de sædvanlige

krav til videnskab. Den favnede for bredt, den præciserede ikke de anvendte videnskabelige metoder, og den redegjorde ikke i større detalje for sit udvalg af litteratur. Ud fra disse forhold måtte bogen anses for at være en debatbog. Men på den anden side blev det også fremført, at bogens noter og referencer gav den en videnskabelig fremtrædelsesform. Ydermere var den anført som forskningsmonografi i årbogen fra Aarhus Universitet, hvor Lomborg var ansat, og Lomborg præsenterede sig selv som lektor i statistik. Ud fra disse forhold måtte bogen i stedet anses for at være en videnskabelig bog. Ligeledes blev det bemærket, at endskønt kommunikationen mellem Lomborg og hans kritikere var af teknisk-videnskabelig art, så var Lomborgs personangreb og ”tilsyneladende manglende evne til at deltage i en sådan diskussion” (UVVU 2003, s. 10) usædvanlig for faglig-videnskabelig debat. Uden at gå nærmere ind i de enkelte forhold og deres vægt i forhold til hinanden blev det i afgørelsen noteret, at alle medlemmer af udvalgene havde tilsluttet sig ”ikke blot at afvise” at tage stilling til klagerne (UVVU 2003). Sagen blev dermed realitetsbehandlet som en sag omhandlende en videnskabelig publikation (se også Hartlev 2007).

Sagen fik et omfattende efterspil. To forskellige grupperinger af forskere samlede underskrifter ind henholdsvis til støtte for og kritik af UVVU (se f.eks. Jastrup & Tornbjerg 2003; Lando 2003). Det blev debatteret livligt i dagspressen, om man kunne kræve af samfundsvidenskabelig forskning, at den systematisk skulle gennemgå eksisterende modargumenter, eller om man som forsker kunne nøjes med at trække de resultater frem, der støttede ens eget synspunkt

og overlade det til kritikerne selv at finde og vurdere eventuelle kritiske modargumenter (se f.eks. Hansen 2003; Tamm 2003). Lomborg selv klagede til ministeriet, vedlagt et responsum fra juraprofessor Peter Pagh, hvori det bl.a. blev fremført, at et krav om, at andre forfattere skal citeres fyldestgørende, i praksis ville umuliggøre samfundsvidenskabelige afhandlinger, og at det netop kan være vanskeligt at adskille samfundsvidenskabelige publikationer fra debatindlæg forfattet af samfundsvidenskabelige forskere (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 2003, s. 17). Dette responsum blev af ministeriet sendt til kommentering i Det Samfundsvidenskabelige Forskningsråd, der replicerede, at der ikke eksisterer ”en alment gældende norm for, hvor fyldestgørende andre forskere skal citeres i en samfundsvidenskabelig publikation. Dog vil det være god skik at citere forskere, hvis synspunkter man problematiserer, så tilpas fyldestgørende, at deres synspunkter fremstår i klart forståelig og ufordrejet form” (ibid. s. 27). Tilsvarende fremførte den daværende formand for Statens Humanistiske Forskningsråd i den offentlige debat det synspunkt, at ”det er en glidebane, hvis man hævder, at der kan opstilles særregler for samfundsvidenskab eller humaniora. Fundamentale ting som dokumentation, konsistens, inddragelse af alle forskningsrelevante data og synsvinkler er fundamentalt. Lever man ikke op til de regler, er det alligevel meget nemmere for kritikere at skyde ens teorier ned” (Jastrup, Rubin et al. 2003).

I 2005 blev Bekendtgørelsen om Udvalgene vedrørende Videnskabelig Uredelighed ændret. Nu blev det understreget, at udvalgene ikke behandler

sager, der handler om videnskabelige teoriers holdbarhed eller om den forskningsmæssige kvalitet af det indklagede produkt. Endvidere blev kriterierne for uredelighed modificeret, så det fremgik, at der ikke måtte være tale om ensidig eller forvredet fortolkning af egne resultater og konklusioner, at der ikke måtte være tale om *usædvanlig* og vildledende anvendelse af statistiske metoder, og at der ikke måtte være tale om *uoplyst* konstruktion, kassation eller substitution af data. Endelig blev det specificeret, udvalget kun behandler sager, hvor den indklagede er videnskabeligt uddannet inden for det forskningsområde, som det indklagede produkt vedrører. Man kunne altså nu godt fordreje fortolkningen af andres resultater, uden at der var tale om uredelighed, og man kunne kun stilles til ansvar for uredelighed, hvis arbejdet lå inden for ens oprindelige uddannelses område.

I 2017 blev der foretaget en større lovrevision. For at sikre en ensartet behandling af sager på tværs af de videnskabelige områder blev de tre tidligere udvalg slået sammen til ét samlet udvalg for alle videnskabelige områder, stadig med en landsdommer som formand.

Endvidere blev definitionen af uredelighed tilpasset den internationalt fremherskende standard, således at uredelighed blev afgrænset til kun at omfatte fabrikation, falsifikation og plagiering. Dermed betragtedes forvridning af det videnskabelige budskab ved at bruge vildledende metoder, fordreje fortolkninger eller forvride konklusioner ikke længere som videnskabelig uredelighed. I stedet blev der indført et nyt begreb om tvivlsom forskningspraksis til at dække sådanne forhold. Sagsbehandlingen af

En publikation er stærkt eller svagt forankret i den øvrige videnskabelige litteratur, beskriver en meget eller lidt systematisk indsamling af empiri, giver en detaljeret eller overfladisk beskrivelse af det foreliggende datagrundlag, har en grundig eller overfladisk gennemgang af de anvendte metoders begrænsninger.



henholdsvis videnskabelig uredelighed og tvivlsom forskningspraksis blev også opdelt, så det nye, samlede Nævn for Uredelighed alene skulle behandle sager om videnskabelig uredelighed, mens sager om tvivlsom forskningspraksis skulle behandles lokalt af de enkelte institutioner. I dag ville en sag som Lomborg-sagen altså ikke skulle behandles af Nævnet for Videnskabelig Uredelighed som en sag om uredelighed, men af det ansættende universitets praksisudvalg som en sag om tvivlsom forskningspraksis.

Endelig blev det ved lovrevisionen også specificeret, at videnskabelig uredelighed er knyttet til et videnskabeligt produkt produceret af en eller flere forskere. Det blev i lovbemærkningerne

anført, at ministeriet på grund af begrebernes centrale betydning fandt det hensigtsmæssigt, at de også blev defineret eksplicit i loven for at ”bidrage til at skabe yderligere klarhed over lovens anvendelse” (Forslag til Lov om videnskabelig uredelighed m.v. 2016, s. 16).

En forsker blev derefter defineret som en person, der ”er ph.d.-studerende, har en ph.d.-grad eller har tilsvarende kvalifikation” (§ 3, stk. 7). Dette blev i lovbemærkningerne beskrevet som i modsætning til bachelor- og kandidatstuderende samt til ikke-forskere, der producerer rapporter og analyser (Forslag til Lov om videnskabelig uredelighed m.v. 2016, s. 17), og det blev fremhævet, at i vurderingen af, om en person kunne anses for forsker i lovens forstand,

var det væsentlige vedkommendes forskningsmæssige erfaring snarere end grader og gennemførte uddannelsesforløb. Dermed bortfaldt kravet om, at en indklaget forsker skal være videnskabeligt uddannet inden for det forskningsområde, som det indklagede produkt vedrører.

Et videnskabeligt produkt blev defineret som et produkt frembragt ved anvendelse af videnskabelige metoder som led i forskning (§ 3, stk. 6). I lovbemærkningerne blev dette beskrevet som i modsætning til populærvidenskabelige udgivelser, hvor der ikke anvendes en tilsvarende videnskabelig tilgang (Forslag til Lov om videnskabelig uredelighed m.v., s. 40). Endelig blev det anført, at videnskabelige artikler,

produkt. Som det ses af de anonymiserede afgørelser offentliggjort på nævnets hjemmeside, hænder det, at indklagede forskere i deres partshøringssvar gør gældende, at det indklagede produkt netop ikke skal ses som forskning, men som debatindlæg eller formidling (se f.eks. afgørelse af 8. marts 2019). Afgrænsningen af, hvad der er en forskningspublikation, kan således blive et særdeles alvorligt spørgsmål.

Afgræsning af videnskab ud fra metoder
Hvordan man kan afgrænse videnskab fra ikke-videnskab er også et klassisk videnskabsteoretisk spørgsmål. I løbet af det 20. århundrede vandt især Hempels karakteristik af videnskab som hypotetisk-deduktiv og Poppers krav om, at videnskabelige udsagn skal være falsificerbare, genklang blandt mange videnskabsfolk. Senere har videnskabsteoretikere som bl.a. Kuhn og Feyerabend imidlertid ud fra historiske undersøgelser argumenteret for, at der ikke kan specificeres en særlig videnskabelig metode, som karakteriserer forskning generelt. I dag har de fleste videnskabsteoretikere opgivet forestillingen om, at det er muligt at lave en klar afgrænsning af videnskab ud fra anvendelsen af specifikke metoder.¹ Nogle videnskabsteoretikere forsøger i stedet at beskrive forholdet mellem videnskab og andre former for erfaringsopsamling på den måde, at videnskaben udviser en højere grad af systematicitet i sine beskrivelser, forklaringer, forudsigelser, indre sammenhæng og kritiske dialog (Hoyningen-Huene 2013), eller at videnskaben stiller højere krav til evidens og til grundighed, ærlighed og iderighed i undersøgelsesprocessen (Haack 2007).

Den eksplicitte understregning af, at Nævnet for Videnskabelig Uredelighed kun behandler sager om videnskabelige produkter betyder også, at sager afvises, hvis der ikke er tale om et videnskabeligt

Hvis man på den måde opfatter videnskab som en aktivitet, der udviser en særligt høj grad af systematicitet, eller en særligt høj standard for kritisk, sund fornuft, kan man altså f.eks. se på, om en publikation er stærkt eller svagt forankret i den øvrige videnskabelige litteratur, beskriver en meget eller lidt systematisk indsamling af empiri, giver en detaljeret eller overfladisk beskrivelse af det foreliggende datagrundlag, har en grundig eller overfladisk gennemgang af de anvendte metoders begrænsninger, osv. Ud fra det synspunkt forventes forskningspublikationer at befinde sig i den ene ende af dette spektrum: De vil være karakteriserede ved en stærk forankring i den videnskabelige litteratur, en systematisk og velbelyst indsamling af empiri, en grundig gennemgang af de anvendte metoders begrænsninger, osv.

Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at der netop er tale om et spektrum, og at der ikke foreligger en klar afgrænsning af, hvor stærk forankret i den videnskabelige litteratur, systematisk og velbelyst indsamling af empiri og grundig gennemgang af begrænsninger en publikation skal udvise, for at den kan kaldes videnskabelig. Dette kan f.eks. være vigtigt at holde sig for øje inden for fagområder, hvor der forekommer produktion af udrednings- og evalueringsrapporter, rådgivnings- og policy-notater, eller formidling til praktikere og medlemmer af den brede befolkning.

Udrednings- og rådgivningsrapporter kan f.eks. være rekvireret med meget korte deadlines eller med meget snævre budgetrammer, hvorfor de er fremstillet under større tidspres eller med lavere ressourceforbrug end hvad der normalt ses inden for grundforskningen. Derfor

opnår de ikke altid samme grad af bearbejdelse af indholdet, som tilfældet ville være i en typisk grundvidenskabelig artikel udgivet i et videnskabeligt tidsskrift. I stedet kan der være tale om en balancering af forskellige aspekter af den videnskabelige systematicitet, så det forhold, at man f.eks. forholder sig til en mere afgrænset del af baggrundslitteraturen eller bygger på en mere begrænset empiri-indsamling, modificeres af grundige redegørelser for netop disse begrænsninger og deres betydning.

Tilsvarende kan det for publikationer henvendt til et blandet publikum af fagfæller og praktikere eller interesserede borgere være nødvendigt for formidlingsformålet at nedtone graden af detaljer og henvisninger. Også her kan det være relevant at redegøre for sådanne udeladelser og foretage begrænsede henvisninger til, hvor sådanne videnskabelige detaljer kan findes.²

Men hvad så, når man bevæger sig endnu længere ud af dette spektrum og ser på publikationer, der er svagt forankret i den videnskabelige litteratur, har indsamlet empiri usystematisk, eller kun overfladisk (eller slet ikke) redegør for begrænsningerne i det udførte arbejde? For det første kan der være tale om en forskningspublikation, der simpelt hen er dårlig. Dette er en kvalitetsvurdering, der må foretages af fagfæller med den fornødne ekspertise. Dette vil blive behandlet i de kommende afsnit. Men Lomborg-sagen såvel som en række andre uredeligheds-sager, hvor det er gjort gældende, at det indklagede produkt ikke var at betragte som forskning, understreger det særlige forhold, at forskere meget vel kan udgive mere eller mindre polemiske debatbøger,

der bryder med den gængse videnskabelige systematicitet og grundighed.

Når der argumenteres for, hvorfor sådanne formidlings- og debatbidrag fra forskere ikke behøver leve op til samme redelighedsstandarder som forskningspublikationer, henvises der ofte til hensynet til forskeres ytringsfrihed. Her er argumentet altså, at forskere som borgere skal have samme adgang til at deltage i den offentlige debat som alle andre, herunder også samme adgang til at overdrive evidens eller fordreje synspunkter. Omvendt kan man imidlertid også argumentere for det synspunkt, at borgere, der præsenterer sig som forskere, netop understreger deres særlige forudsætninger for at kunne udvise en særlig høj grad af systematicitet og grundighed, og at det derfor er særligt vigtigt at deklarere, hvis et skrift skrevet af en forsker netop ikke gør fordring på disse kendetegn ved forskning. Det indskrænker ikke forskeres ytringsfrihed, men det pålægger personer, der præsenterer sig som havende særlige forudsætninger, et ansvar for også at deklarere, om disse særlige forudsætninger rent faktisk er i brug.

Fagfællekritik og fortløbende videnskabelige dialog

På samme måde som videnskaben forventes at udvise en særlig grad af systematicitet eller krav til evidens og grundighed, forventes den også at være selv-korrigerende, fordi forskere løbende underkaster hinandens arbejde kritisk granskning. Ofte henvises der til Mertons beskrivelse af den videnskabelige etos og normen om organiseret skepsis i begrundelsen af dette synspunkt (Merton 1973; Huutoniemi 2015).

Der er her flere forhold, det er vigtigt at være opmærksom på. For det første bygger videnskabens evne til selv-korrektion på, at det netop er fagfæller, der underkaster hinandens arbejde en højt specialiseret granskning. Der er således en grundlæggende forskel på fagfællebedømmelse og f.eks. journalistiske dagbladsanmeldelser eller lektøruddtalelser fra bibliotekerne.³

For det andet bygger evnen til selv-korrektion på, at alle deltagere i den kritiske dialog lever op til de videnskabelige fordringer om systematicitet og grundighed. Skal kritik gøre fordring på at kunne bringe videnskaben videre, er den nødt til at udvise mindst samme videnskabelige standard som det kritiserede arbejde, herunder forankring i den behandlede litteratur, m.v. Derfor fremsættes kritik ofte i form af nye artikler, der detaljeret og systematisk gennemgår de kritiske punkter, der kan rejses mod de kritiserede arbejder, og som inden publikation gennemgår fagfællebedømmelse for at sikre, at også kritikerne har inddraget den relevante litteratur, redegjort for egne metodiske begrænsninger osv.

For det tredje er det ikke alle videnskabelige uenigheder, der umiddelbart finder en afgørelse. Ofte kan konkurrerende synspunkter sameksistere over længere tid, også selv om begge parter mener at have overbevisende argumenter for at have ret. Som beskrevet af Kuhn i sit arbejde om videnskabelige revolutioner bliver en uenighed undertiden opløst ved, at et af synspunkterne gradvist bliver forladt, fordi færre og færre finder det frugtbart. Dette er ifølge Kuhn imidlertid ikke en svaghed ved videnskaben, men netop et udslag af den grundlæggende

For det første bygger videnskabens evne til selv-korrektion på, at **det netop er fagfæller, der underkaster hinandens arbejde** en højt specialiseret granskning.



spænding mellem konservatisme og nytænkning, som driver videnskabens bestandige udvikling (Kuhn 1959).

Når fagfællebedømmelse bruges som markør for videnskabelighed er det altså vigtigt at være opmærksom på, at dette også stiller krav til fagfællerne og deres bedømmelser. Forventningen til, at videnskabelige publikationer underkastes fagfællebedømmelse og indgår i en fortløbende videnskabelig dialog, er altså et dobbelt krav: såvel et krav om, at forskere deltager aktivt i videnskabens selv-korrigerende proces, som et krav om, at alle deltagere i den fortløbende videnskabelige dialog lever op til videnskabelige standarder om fagkundskab, systematicitet og grundighed.

Proxy-indikatorer for kvalitet

Som nævnt ovenfor kan der for publikationer, der er svagt forankret i den videnskabelige litteratur, har indsamlet empiri usystematik eller kun overfladisk redegør for metodiske begrænsninger, såvel være tale om en ikke-videnskabelig publikation

som om en videnskabelig publikation, der bare er dårlig. Spørgsmålet om, hvordan man afgrænser forskningspublikationer, kan altså ikke ses helt isoleret fra spørgsmålet om, hvordan man vurderer forskningspublikationers kvalitet.

Kvalitetsvurderingen af forskningspublikationer er grundlæggende en vurdering, der må foretages af fagfæller og på baggrund af en grundig gennemgang af publikationens faglige indhold. Dette kræver specialiseret ekspertise inden for publikationens område, og det er ofte en tidskrævede proces. For at komme uden om en sådan højt specialiseret og tidskrævende proces efterspørges der ofte indikatorer, der kan fungere som proxy-mål for kvalitet, f.eks. om et arbejde er udgivet i et tidsskrift, der opfattes som særlig vægtigt.

Nationalt har vi inden for rammerne af den Bibliometriske Forskningsindikator (BFI) således en omfattende kategorisering af, hvad der i BFI-sammenhæng anses for at være videnskabelige tids-

skrifter og forlag, og hvorledes de kan opdeles i to eller tre kvalitetskategorier (se <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/den-bibliometriske-forskningsindikator>). Sammenligner man med tilsvarende kategoriseringer i andre lande vil man dog se, at det varierer, hvilke tidsskrifter og forlag der er med på listerne, og hvor vægtige de enkelte kanaler anses for at være.

Internationalt findes der ligeledes en lang række databaser, der kategoriserer videnskabelige tidsskrifter, men her er det også nødvendigt at være opmærksom på, at disses optagelseskriterier kan omfatte mange forskellige forhold, der ikke nødvendigvis alle omhandler den videnskabelige kvalitet (se f.eks. Andersen 2019 for flere detaljer).

Endelig sammenlignes tidsskrifter også undertiden på parametre som f.eks. hvor stor en andel af de indsendte manuskripter, der bliver afvist, eller hvor meget artiklerne gennemsnitligt bliver citeret.

Ansvaret for forskningsafgræsningen og kvalitetsvurderingen af de enkelte forlag og tidsskrifter ligger således **hos fagfæller med den fornødne ekspertise** inden for det givne fagområde.



Her er forventningen, at et tidsskrift, der afviser mange manuskripter, netop kun publicerer de allerbedste, og at et tidsskrift, hvis artikler citeres ofte, netop må være et tidsskrift, der publicerer artikler, der er meget vigtige for forskersamfundet. Redaktionelle beslutninger om, hvilke manuskripter der accepteres i et tidsskrift, afhænger dog af mange forhold, og i ethvert tidsskrift vil der derfor fra tid til anden både blive afvist gode manuskripter og publiceret mere ligegyldige manuskripter. Kvalitetsindikatorer knyttet til et tidsskriftet vil altid kun være et mål for den gennemsnitlige artikel, som ikke nødvendigvis gælder for den enkelte artikel i tidsskriftet.

Men selv om tidsskriftsbaserede indikatorer ikke kan bruges til at udsige så meget om den enkelte artikel, kan aggregeret information af denne type stadig udsige noget interessant om både

tidsskrifter og forfattere. Man kan som forsker have mange grunde til at foretrække en given publikationskanal for et givent manuskript, ganske uagtet denne kanals status i diverse databaser. Men en forskers samlede CV kan alligevel give en indikation af, om forskeren overordnet set er opsøgende i forhold til videnskabens kritiske dialog f.eks. ved i relevant omfang at opsøge publikationskanaler, der typisk fordrer grundig behandling af et manuskript, inden det kan udgives; eller ved jævnligt at fremlægge resultater på videnskabelige konferencer, hvor de fremmeste eksperter inden for feltet mødes for at diskutere forskningsresultater.

Hvem har hvilket ansvar?
Hvem har så hvilket ansvar for at sikre, at det, der udgiver sig for at være forskning, rent faktisk også er det? Og hvem har ansvaret for kvaliteten?

Rent formelt er det således, at den forskning, der produceres på de danske videregående uddannelsesinstitutioner, registreres i BFI. Opgivelserne til databasen valideres af den institution, hvor forskeren er ansat. Kontrollen af, om de angivne oplysninger er korrekte, er således i sidste ende forankret hos institutionens ledelse. Ofte er valideringen dog uddelegeret til f.eks. universitetsbibliotekerne, og spørgsmålet om, hvorvidt der er tale om forskning, vil som regel blive afgjort ud fra publikationskanalen.

Klassifikationen af, hvilke publikationskanaler der anses for forskningskanaler, og hvordan de vægtes i forhold til hinanden, foretages så til gengæld af en lang række faglige udvalg, der hver især klassificerer publikationskanalerne inden for deres område. Ansvar for forskningsafgræsningen og kvalitetsvurderingen af de enkelte forlag og tidsskrifter ligger

således hos fagfæller med den fornødne ekspertise inden for det givne fagområde.

Inden for den enkelte publikationskanal bærer en redaktion ansvaret for, om et manuskript udgives som forskningspublikation. I videnskabelige tidsskrifter og bogserier er dette en faglig vurdering, der foretages på baggrund af fagfællebedømmelser, om end forhold som salgbarhed eller forventet opmærksomhed også kan indgå, især for bøger. For udgivelser på forlag, der både udgiver forskningslitteratur og anden litteratur, og hvor redaktionelle beslutninger ikke nødvendigvis træffes af faglige eksperter, kan videnskabelige og ikke-videnskabelige forhold vægtes på forskellige måder i de redaktionelle beslutninger. Her kan det være en stor fordel, hvis forlag gør tydeligt, i hvilken grad deres udgivelser har været gennem fagfællebedømmelse og fagfællebaseret kritisk revision.

Hvad stiller man så op, hvis der udgives debatbøger forklædt som forskning eller forskningsværker, der simpelt hen er dårlige? Videnskabens selv-korrektion bygger på, at fagfæller gør indsigelse. Dette vil som regel også være tilfældet, men særlige forhold kan gøre sig gældende i gråzone-området, hvor forskning smelter sammen med debat, eller når forskningen simpelt hen er sjusket udført. Fagfæller, der netop lever op til forskningens høje krav til systematik og grundighed i fremstillingen af deres kritik, kan opleve en stærk asymmetri i tidsforbrug over for en forfatter eller kritiker, der netop kritiseres for ikke at leve op til samme høje krav. Over for såvel forfatter- som kritiker-indlæg, der f.eks. baserer sit litteraturkendskab på artiklers overskrifter snarere end indhold, der bruger anekdotisk snarere end systematisk indsamlet evidens, der bevæger sig ind i nye forskningsområder uden at kende dem til bunds, eller fortier snarere end gennemgår metodologiske overvejelser, kan den kritiske fagfælledialog komme til kort, simpelt hen fordi solidt videnskabeligt arbejde tager tid.

Inden for forskningen vil dårlig forskning som regel brænde ud med tiden. Oftest vil forskning, som ingen eller kun få reagerer på, med tiden forsvinde som uinteressant. Som anført tidligere er dette en del af videnskabens almindelige udvikling. Anderledes kan det se ud i gråzonen mellem videnskab og debat, hvor ikke-videnskabelige kanaler kan give ganske stor plads til indlæg, der ikke lever op til videnskabens kriterier for systematik og grundighed. At indgå i en kritisk dialog på asymmetriske vilkår kan imidlertid være en tidsrøver, som mange forskere finder frustrerende og ofte vil vige tilbage fra. Her kan der derfor ligge en trussel mod selvreguleringen af den videnskabelige praksis. I det omfang der – som beskrevet i en nylig folketingsvedtagelse – er en rolle for universiteternes ledelse i beskyttelsen af den videnskabelige selvregulering, er denne rolle formodentlig langt vigtigere for denne gråzone mellem videnskab og samfundsdebat end for den interne udvikling af forskningen.

REFERENCER

Andersen, D., L. Attrup, N. Axelsen & P. Riis (1992). *Scientific dishonesty and good scientific practice*. Copenhagen.

Andersen, H. (2019). "Can scientific knowledge be measured by numbers?", i K. McCain & K. Kampourakis (red.): *What is Scientific Knowledge?: An Introduction to Contemporary Epistemology of Science*, pp. 144-159.

Forslag til Lov om videnskabelig uredelighed m.v. (2016). Uddannelses- og Forskningsministeriet, j.nr. 16/023509, <https://www.retsinformation.dk/api/pdf/186361> (tilgået 23/7-2021).

Goldman, A.I. (2001). "Experts: Which ones should you trust?" *Philosophy and Phenomenological Research*, 63(1): 85-110.

Hansen, F. (2003). Befri videnskaben. *Berlingske Tidende*, 2. sektion s. 6, 11. januar.

Hardwig, J. (1985). "Epistemic dependence." *Journal of Philosophy*, 82(7): 335-349.

Hardwig, J. (1991). "The Role of Trust in Knowledge." *Journal of Philosophy*, 88(12): 693-708.

Hartlev, M. (2007). "Is It Science? How to Delimit Science in Cases of Scientific Dishonesty." *Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik*, 12(1): 5-20.

Hepburn, B. & H. Andersen (2021). "Scientific method (2nd ed.)." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-method/> (tilgået 23/7-2021).

Hjort-Andersen, C. (1998). Forskning: Kuren er værre end sygdommen. *Politiken*, 2. sektion s. 5, 22. oktober.

Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity: The Nature of Science*. Oxford: Oxford University Press.

Huutoniemi, K.I. (2015). Peer review: organized skepticism. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 17: 685-689.

Haack, S. (2007). *Defending science – within reason*. Amherst: Prometheus.

Jastrup, M., M. Rubin & J. Tornbjerg (2003). Videnskaben er i tvivl om god videnskab. *Politiken*, 1. sektion s. 6, 18. januar.

Jastrup, M. & J. Tornbjerg (2003). Forskere støtter omstridt udvalg. *Politiken*, 1. sektion s. 7, 31. januar.

Kuhn, T.S. (1959): The Essential Tension: Tradition and Innovation in Scientific Research?, genoptrykt i T.S. Kuhn (1977): *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago: Chicago University Press, pp. 225-239.

Lando, D. (2003). Lomborg-sagen: Videnskab og redelighed. *Politiken*, 3. sektion s. 3, 22. februar.

Lindberg, K. (1998). Forskere frygter anonyme klagesager. *Berlingske Tidende*, 1. sektion s. 7, 24. oktober.

Lomborg, B. (1998). *Verdens sande tilstand*. Viby J: Centrum.

Lomborg, B. (2001). *The Skeptical Environmentalist: Measuring the Real State of the World*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lomborg, B. & U. Larsen. (1999). "Godhedens Pris. Politik uden kritik.", <https://www.lomborg.com/sites/lomborg.com/files/godhedenspris.pdf> (tilgået 22/7-2021).

Lov nr. 383 om videnskabelig uredelighed m.v. Uddannelses- og Forskningsministeriet, j.nr. 17/010164, 26. april 2017, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2017/383> (tilgået 5/8-2021).

Merton, R.K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2003). Bjørn Lomborgs klage over Udvalgene vedrørende Videnskabelig Uredeligheds (UVVU) afgørelse af 6. januar 2003, sagsnr 49819, dok-id 249622, dateret 17. december.

Oddershede, J. m.fl. (2015). *Anbefalinger til håndtering af videnskabelig uredelighed i Danmark*. København: Styrelsen for Forskning og Innovation.

Schroll, H. m.fl. (1999). *Fremtidens pris: Talmagi i miljøpolitikken*. København: Mellemfolkeligt Samvirke.

Steneck, N. (1999). Confronting misconduct in science in the 1980s and 1990s: what has and what has not been accomplished? *Science and Engineering Ethics*, 5: pp. 161-176.

Tamm, D. (2003). Sikken uredelighed. *Berlingske Tidende*, 2. sektion s. 6, 29. januar.

UVVU (2003). Afgørelse af klagerne mod Bjørn Lomborg. Forskningsstyrelsen, sagsnr. 612-02-0001.

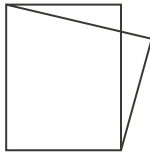
NOTER

¹ Det vil her føre for vidt at gå ind i en detaljeret gennemgang af den videnskabsteoretiske litteratur om muligheden for at opstille et egentligt demarkationskriterium; for en sådan gennemgang henvises til Hepburn, B. & H. Andersen (2021). "Scientific method (2nd ed.)." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

² Nærværende artikel kan selv være et eksempel på en sådan publikation. Den er skrevet af en forsker, indeholder hidtil upublicerede pointer, som er frembragt på baggrund af forfatterens forskerbaggrund, så på den vis kan den kategoriseres som en forskningspublikation. Men den bygger samtidig på en mindre omfattende indsamling af historiske kilder end hvad tilfældet ville have været for en traditionel videnskabshistorisk artikel, ligesom den ikke gennemgår videnskabs-teoretiske argumenter i detaljer, men henviser til andre videnskabelige publikationer for mere dybtgående behandlinger af en række emner. Den ligger altså ikke i den yderste ende af spektret, hvor der er den mest omfattende og systematiske indsamling af empiri, eller den mest detaljerede interaktion med den øvrige videnskabelige litteratur inden for emnet.

³ I den bibliometriske forskningsindikator (BFI) stilles der tilsvarende krav om, at fagfællebedømmelse foretages af personer på mindst ph.d.-niveau.

Etikk, samfunnsansvar og bærekraft. Paradigmeskift i Business Administration?



Tom Skauge, dr.polit.,
førstemanuensis,
Instituttleder ved
Institutt for økonomi
og administrasjon,
Høgskulen på
Vestlandet

Har norsk økonomiutdanning fått et paradigmeskift med nye fag for etikk, samfunnsansvar og bærekraft? Faglig innovasjon for bærekraftsmål ved 15 institusjoner for økonomi og administrasjon i Norge kan tyde på det. Universitets- og høgskolerådets strategiske enhet for økonomi og administrasjon (UHR-ØA) i Norge gav i 2018 anbefaling om ny faglig satsing på etikk, samfunnsansvar og bærekraft. Det var første gang på lang tid at bachelorstudiets faglige søyler ble utvidet fra de fire disiplinene: Bedriftsøkonomi, samfunnsøkonomi, administrasjonsfag og metodefag. En ny faglig stolpe ble etablert: Etikk, samfunnsansvar og bærekraft (ESAB). Alle 15 institusjoner som utdanner kandidater i Norge innen økonomi og administrasjon i Norge ble

anmodet om å innføre kurs på 7.5 – 15 studiepoeng dedikert til ESAB-fag. Artikkelen baserer seg på tekst og kvantitative data fra institusjonsundersøkelser fra 2012, 2017 og 2020 om hvordan norske institusjoner «bottom up» har endret sine fagporteføljer og kurs for å bidra til ansvarlig utdanning. Artikkelen viser også effekter av «top down» anbefalinger om gi alle studenter ESAB-undervisning fra UHR-ØA. Data og problemstilling er drøftet med Frank Geels’ multi-level perspective, Andrew Abbots begrep om profesjonell kunnskap og jurisdiksjon og elementer fra institusjonsteori.

Anbefalt omfang av undervisning innen etikk, samfunnsansvar og bærekraft ble øket til 7,5-15 studiepoeng. Bachelor programmet fikk også anbefalt en ny femte faglige søyle for ESAB.



Innledning

I 2018 vedtok det norske Universitets- og høgskolerådets strategiske enhet for økonomi og administrasjon (UHR-ØA) en ny anbefaling om faginnhold i bachelorutdanningen for økonomi og administrasjon i Norge. Det var første gang på lang tid at økonomistudiets faglige hovedsøyler ble utvidet fra de tradisjonelle fagene: Bedriftsøkonomi, samfunnsøkonomi, administrasjonsfag og metodefag. En ny faglig søyle ble introdusert: *Etikk, samfunnsansvar og bærekraft (ESAB)*. Alle 15 institusjoner som utdanner økadm-kandidater i Norge på universitet, høyskoler og handelshøgskoler ble anmodet om å innføre et obligatorisk kurs på 7.5 studiepoeng dedikert til ESAB-fag. Første rapport og forslag fra nasjonal fagkomite for ESAB med forslag om å innføre slike obligatoriske

kurs i etikk, samfunnsansvar og bærekraft ble levert i 2012-13. Forslaget ble avvist. I 2018 ble et tilsvarende initiativ vedtatt enstemmig av det nasjonale enhetsmøtet i UHR-ØA. Utdanningsområdet “Økonomisk-administrative fag” (“ØKADM”) er stort i Norge. I 2021 var dette det nest største fagområdet i Norge målt med antall førstevalgssøkere og antall planlagte studieplasser etter helsefag¹ (opptak 2021). Denne artikkelen baserer seg på norske institusjonsundersøkelser fra 2012, 2017 og 2020 om hvordan norske institusjoner har endret sine fagporteføljer og kurs for å bidra til ansvarlig utdanning av kandidater med økonomi og administrasjon (Økadm). Komparasjon med Sverige og Danmark er basert på tekstdata. Artikkelen har 3 forskningsspørsmål:

1. Hvordan er etikk, samfunnsansvar og bærekraft introdusert i ØkAdm-utdanningen nasjonalt i Norge?
2. Hvordan avviker prosessen fra Sverige og Danmark?
3. Hvordan utfordrer det nye bærekrafts paradigme økadm-faget som profesjon og som institusjon?

Teori

Artikkelen har tre teoretiske inntak. Frank Geels mfl. har utviklet en modell for å undersøke innovasjoner. Hva er betingelsene for overgang fra nisje teknologi til standardisert sosiotechnisk regime. Artikkelen er inspirert av Frank W. Geels’ skjema (figur 1), men justert til overgang fra nisje-kunnskap til bredt akseptert kunnskap (Schot and Geels 2007). Særlig viktig for denne studien er betydningen av landskap som driver for

overgang for ESAB som nisjekunnskap for spesielt interesserte til sosio-teknisk regime her forstått som bredt akseptert kunnskap.

Det andre sentrale teoretiske inntaket er fra profesjonsforsker Andrew Abbot. Hans sentrale bok "The systems of Professions. An Essey on the Division of Expert Labour" foreslår begrep som bidrar til å forstå hva profesjonell kunnskap er – diagnose ('diagnosis'), behandling ('treatment') og kunn-

skapssystem for slutning ('inference'), samt hans begrep for grensedragning mellom ulike kunnskapsområder ('The claim of justification') (Abbott 1988). Begrepene er nyttig for å kartlegge trekk ved det nye kunnskapsområdet ESAB og forstå hvordan det utforder andre etablerte kunnskapsområder – disipliner - innen norsk utdanning for økonomi og administrasjon. Det siste teoretiske inntaket er institusjonsteori inspirert av P. Selznick med hans begrep om "organisation infused with

values" (Selznick 1957). Hans kjerneide' er at institusjonsbegrepet rommer en dimensjon som organisasjonsteorien ikke gir nok oppmerksomhet og åpner for spørsmålet: Hva er det verdimeslige grunnlaget for en organisasjon? Richard Scott definerer institusjon:

"Institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behaviour. Institutions are transported by various carriers – cultures, structures, and routines-and they operate at multiple levels of jurisdiction" (Scott 1995: 33).

Drøfting – Funn
Etikk, samfunnsansvar og bærekraft i økonomiutdanning i Norge

Alle 15 norske institusjoner som utdanner kandidater innen økonomi og adminstrasjon (Business Administration) hadde i 2020 iverksatt den nasjonale anbefalingen fra 2018 om å gi obligatorisk utdanningstilbud innen etikk, samfunnsansvar oig bærekraft (ESAB). Anbefalingen, formulert som *Minimumskrav for Bachelor i økonomi og administrasjon (BØA)*, ble gitt av Universitets- og høyskolerådets nasjonale strategiske enhet for økonomi og administrasjon (Bærekraftsutvalget 2021: 7) (UHR-ØA 2018).

11 institusjoner oppgav i undersøkelsen fra Bærekraftsutvalget i 2020 at ESAB var tilbudt i *både* eget kurs og integrert i egne fag. 3 institisjoner oppgav at tema enten var levert som eget fag eget fag, integrert i andre fag eller hadde andre relevante tilbud. 11 institusjoner hadde *obligatoriske* kurs, de fleste med 7.5 studiepoeng (ECTS).

Mest omfattende var den faglige satsingen innen bachelor ved Nord Universitet med 22.5 ECTS samlet, Norges miljø-og biovitenskapelige universitet NMBU (17,5 ECTS) Universitetet i Stavanger (15 ECTS) og ved Norges Handelshøyskole – NHH. Bærekraftsutvalgets kartlegging viste at institusjonene i studieåret 2019/2020 samlet hadde 39 ESAB-ermer på bachelornivå og 21 ESAB-ermer på masternivå. NHH hadde flest bacheloremner (11). BI hadde flest masteremner (6) (sm.st.). Bærekraftsutvalget summerer opp: "at institusjonene har mobilisert betydelige læringsressurser for å styrke sin undervisning i tema knyttet til ESAB. Kartleggingen indikerer - men med en viss tolkningsusikkerhet - at utdanningsinstitusjonene var godt forberedt på UHR-ØAs nye minimumsanbefalinger allerede i studieåret 19/20. For UHR-ØA gir den omfattende emneporteføljen et solid utgangspunkt for å øke vekten på bærekraft i undervisning, forskning, formidling og innovasjon» (sm.st. s.9).

Vel 10 år tidligere, i 2012, var *Etikk og samfunnsansvar* den sentrale begrepsfesting av dette kunnskapsområdet. Samfunnsansvar ble i Norge brukt som oversettelse av Corporate Social Responsibility (CSR). Verdenssamfunnets gjennom FN hadde Millennium Development Goals (MDG) som samlende satsing med 8 mål der kamp mot ekstrem fattigdom, utdanning, bedre helse og miljø var viktigst (MDG 2015). Den globale kampanjen var særlig rettet mot fattige land. Etikk og samfunnsansvar (CSR) dekket tema *ut* over MDG. Tema som korrupsjon, skatteunndragelser, ulovlig prissamarbeid, slaveri, brutale arbeidsforhold, organisasjonsfrihet mv. fikk plass.

Eksisterende nasjonale normer for undervisning i etikk og samfunnsansvar innen økonomi og administrasjon i 2012 var vedtatt i 2011 (NRØA 2011).² Det overordnede læringsutbyttet for bachelor i økonomi og administrasjon i Norge for 3-årig bachelor hadde da 4 faglige søyler: Bedriftsøkonomisk analyse (30 ECTS) Administrasjonsfag (25 ECTS), Samfunnsøkonomi (ECTS) og Metodefag (ECTS). Det var i planen satt av 5 ECTS til etikk og samfunnsansvar, men bare 2 slike studiepoeng i «i en egen dedikert studiesekvens» (NRØA 2011: 4).

Nasjonal fagkomite for etikk gjennomførte i 2012 en undersøkelse av alle 19 institusjoner i Norge³ som gav tilbud om økonomisk-administrativ utdanning (Etikk 2013). På spørsmål om relevante kurs, oppga institusjonene samlet 23 kurstilbud (Tabell 1). 15 av disse var på grunnutdanningen – bachelor.

Nivå	Antall
Bachelor	15
Master	5
PhD	3
SUM	23

Tabell 1: Innmeldte kurs med relevant undervisning i etikk og samfunnsansvar ved norske institusjoner for økonomi og administrasjon i 2012. (Nasjonal fagkomite for etikk 2013: 16).

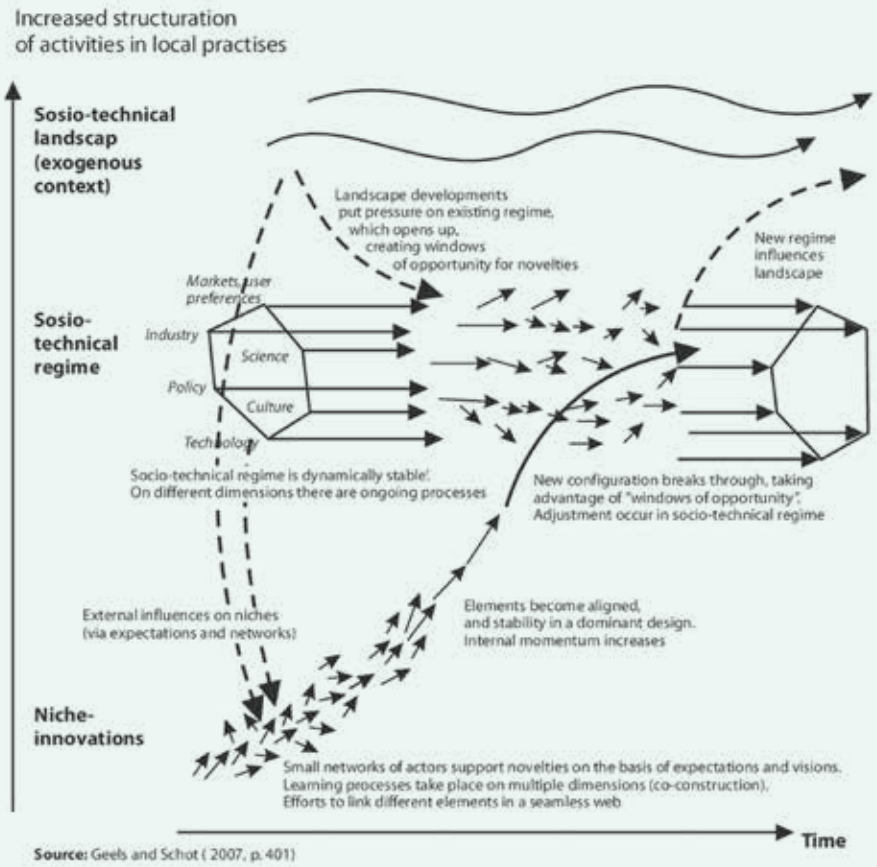
Undersøkelsen viste at om lag 2/3 av kursene var obligatoriske. De fleste kursene på bachelornivå gav 3-5 eller 6-10 studiepoeng (ECTS). Kursene på masternivå gav på de fleste institusjoner 1-2 studiepoeng (ECTS). For bachelor var undervisningen ved institusjonene fordelt på kategorien «eget kurs», «integrert i andre fag» eller «Både som

eget kurs og innlemmet i andre fag». For masterkursene oppgav institusjonene at nesten 60 % at kursinnholdet var integrert i andre fag. Tilsvarende for PhD. Institusjonene var mest fornøyd med faglig innpassing på bachelornivå. På spørsmål om »Er dere fornøyd med nåværende innpassing av etikk/samfunnsansvar på bachelor-, master-, PhD-nivå?» svarte 50% positivt på bachelor, -30% positivt for master og 25% for PhD.

Nasjonal fagkomite for etikk foreslo at det norske nasjonale rådet for utdanning i økonomi og administrasjon (NRØA) burde anbefale obligatoriske kurs på alle nivå (bachelor, master og PhD), i tillegg til at faglige kjernetema ble innlemmet i andre kurs. Særlig inne bedriftsøkonomiske fag og samfunnsøkonomi var dette mangelvare. Tabell 2 viser komiteens forslag til omfang av obligatorisk utdanning for ESAB. NRØA i Norge har ikke fullmakt til å *regulere* i faginnholdet studieprogrammene for økonomi og administrasjon i *forskrift*. NRØA gir normative anbefalinger, men disse blir vanligvis fulgt opp av institusjonene som har fullmakter til å fastsette undervisningsplaner for ulike studieretninger.

Nivå	Anbefaling av obligatorisk undervisning – studiepoeng (ECTS)
Bachelor	7,5
Master	5
PhD	2,5

Tabell 2: Anbefaling av omfang av obligatorisk undervisning innen etikk og samfunnsansvar fra Nasjonal fagkomite for etikk 2012/2013 (sm.st. s. 32).



Figur 1: Modell for å forklare overgang fra nisje til sosio-teknisk regime med bredt akseptert kunnskap (Geels and Schot 2007: 401)

Forslagene om mer obligatorisk undervisning ble drøftet i to NRØA møter og avvist (NRØA 2013, NRØA 2014). Imidlertid fikk Nasjonal fagkomite for etikk endret status fra en adhoc-komite til en permanent nasjonal fagkomite for ESAB under NRØA.

Nasjonal fagkomite for etikk presenterte et nytt forslag til det nasjonale fagmøtet 6 år seinere - 3. og 4 mai 2018 (UHR-ØA 2018). Argumentasjonen for økt vekt på

ESAB-fag ble organisert som 3 gap-analyser: *Gap1*: Gap mellom den nasjonale undervisningsplanens krav og faktisk undervisningstilbud som institusjonene alt hadde utviklet og tilbudt «bottom up»., *Gap2*: Gap mellom NRØA-planen krav og samfunnsforventingene utenfor institusjonene med særlig vekt på FNs nye bærekraftsmål og *Gap3*: Gap mellom planens krav og samfunns-, arbeids- og næringslivets behov.

Rapporten viste at flere Økadm-institusjoner hadde valgt å utvide undervisningen innen etikk langt utover eksisterende minimumskrav på 5 studiepoeng, hvorav 2 studiepoeng skulle være dedikert til etikk og samfunnsansvar. Rapporten viste klare tegn til «bottom-up»-mobilisering for ESAB-fagfeltet, uten at institusjonene ventet på anbefaling fra det nasjonale fagorganet NRØA som i 2018 skiftet navn til UHR-ØA. Gapanalysen ble oppsummert:

Mål	Respondenter	Prosent	Respondenter	Prosent	Antall mål særlig tematisert
	19/20		20/21		
MÅL 1: Utrydde fattigdom	7	53,80%	7	58,30%	14
MÅL 2: Utrydde sult	3	23,10%	1	8,30%	4
MÅL 3: God helse	3	23,10%	3	25,00%	6
MÅL 4: God utdanning	6	46,20%	5	41,70%	11
MÅL 5: Likestilling mellom kjønnene	7	53,80%	5	41,70%	12
MÅL 6: Rent vann og gode sanitærforhold	2	15,40%	2	16,70%	4
MÅL 7: Ren energi for alle	3	23,10%	4	33,30%	7
MÅL 8: Anstendig arbeid og økonomisk vekst	13	100,00%	11	91,70%	24
MÅL 9: Innovasjon og infrastruktur	12	92,30%	10	83,30%	22
MÅL 10: Mindre ulikhet	10	76,90%	8	66,70%	18
MÅL 11: Bærekraftige byer og samfunn	8	61,50%	7	58,30%	15
MÅL 12: Ansvarlig forbruk og produksjon	12	92,30%	11	91,70%	23
MÅL 13: Stoppe klimaendringene	8	61,50%	6	50,00%	14
MÅL 14: Liv under vann	2	15,40%	2	16,70%	4
MÅL 15: Liv på land	4	30,80%	3	25,00%	7
MÅL 16: Fred og rettferdighet	8	61,50%	7	58,30%	15
MÅL 17: Samarbeid for å nå målene	6	46,20%	6	50,00%	12
I alt	13	100,00%	12	100,00%	

Tabell 3 FNs bærekraftsmål som blir tematisert for 19/20 og 20/21. N=15

Spm: Hvilke av FNs bærekraftsmål blir særlig tematisert i emnene for 19/20 og 20/21? Vennligst spesifiser med emnekode i tekstfelt. (sm.st.s. 11).

«Gapet som bekymrer og som kanskje er det viktigste fra våre funn er den dramatiske avstand mellom omgivelse-nes forventinger til ESAB-kompetanse og BØA-planens normsetting for den samme kunnskapen.» (UHR-ØA 2018: 3).

Flere av rådene fra Fagkomite for etikk ble enstemmig vedtatt av enhetsmøtet i UHR sin fagstrategiske enhet UHR-Økonomi og administrasjon ved andre gangs behandling november 2018. Særlig to endringer var viktige. Anbefalt omfang av undervisning innen etikk, samfunnsansvar og bærekraft ble øket til 7,5-15 studiepoeng. Bachelor programmet fikk også anbefalt en ny femte faglige søyle for ESAB: «De 120 studiepoengene innen de økonomisk-administrative fagområder må fordeles mellom alle de fem fagområdene som definerer de økonomisk-administrative fagene. Fordelingen mellom fagområdene må være innenfor følgende intervaller:

- Bedriftsøkonomiske fag: 30 – 45 studiepoeng
- Administrative fag: 30 – 45 studiepoeng
- Samfunnsøkonomiske fag: 15 – 30 studiepoeng
- Metodefag: 20 – 30 studiepoeng
- *Etikk, samfunnsansvar og bærekraft: 7,5 – 15 studiepoeng*» (min uth.) (UHR-ØA 2018: 3)

Etikk, samfunnsansvar og bærekraft ble i 2018 løftet inn i norsk utdanning for økonomi og administrasjon som et nytt, viktig og legitimt kunnskapsområde i utdannelsen av nye yrkesutøvere.

Sett i forhold til den historiske konservatismen som har preget norsk utdanning innen økonomi og administrasjon over flere 10-år kan den faglige innovasjonen med ESAB *innevarsle et faglig paradigmeskift for Business Education*. Det kan være grunnlag for å hevde en hypotese: Norsk utdanning for yrkesutøvere med økonomi og administrasjon kan være på vei mot å ta den tredelte bunnlinjen på alvor (Elkington 1997) og bidra til «The Age of Responsibility» (Visser 2011).

Tema for bærekraft
Hvilke tema valgte institusjonene å vektlegge innen etikk samfunnsansvar og bærekraft i sine ESAB-kurs? Kartleggingen i 2020 tok utgangspunkt i FNs 17 bærekraftsmål (SDG). Tabell 3 viser at det var relativt høy stabilitet mellom de to «formative years» - undervisningsårene 19/20- og 20/21-kursene. Men innad mellom SDG-målene var det variasjoner i hvilke bærekraftsmål som ble oppfattet som relevante for undervisning innen økonomi og administrasjon. De 4 målene som var hyppigst tematisert var Mål 8:

Anstendig arbeid og økonomisk vekst, Mål 12: Ansvarlig forbruk og produksjon, Mål 9: Innovasjon og infrastruktur, samt Mål 10: Mindre ulikhet. Fire andre mål ble også tillagt stor vekt ved mange institusjoner: Mål 16: Fred og rettferdighet, Mål 13: Stoppe klimaendringene, Mål 1: Utrydde fattigdom og Mål 5: likestilling mellom kjønnene.

Fagekspertise for etikk, samfunnsansvar og bærekraft
Det er ikke etablert en profesjon eller enhetlig ekspertise som underviser i fagfeltet ESAB i Norge. Fagfeltet er bredt, fragmentert og komplekst. I første undersøkelse 2012 om ESAB ved norske institusjoner spurte vi hvilke faglige disipliner de nye etikkfagene var koblet mot. Undersøkelsen differensierte mellom de fire faglige søylene som gav grunnmuren til økonomi og administrasjonsutdanningen: bedriftsøkonomisk analyse, administrasjonsfag, samfunnsøkonomi og metodefag. Tabell 4 viser hvorvidt undervisningen i liten grad, i noen grad eller i stor grad er forankret i hvert av disse fire fagområdene.

	Svært godt integrert	Godt integrert	Både og	Lite integrert	Svært lite integrert	Annet
Bedriftsøkonomisk analyse	0	21	58	16	0	5
Administrasjonsfag	11	58	16	16	0	0
Samfunnsøkonomi	0	16	37	26	16	5
Metodefag	5	26	26	32	11	0

Tabell 4: Faglig disiplin forankring av ESAB-ekspertise i 2012: (Nasjonale fagkomite for etikk 2013: 20). N=19

Sett i forhold til den historiske konservatismen som har preget norsk utdanning innen økonomi og administrasjon over flere 10-år kan den faglige innovasjonen med ESAB innevarsle et **faglig paradigmeskift for Business Education.**



Ved tilsetning av fagpersoner som under-viser i ESAB-fag er en ny profesjon blitt aktuell for økonomi- og administrasjons-utdanningen: Filosofutdannede lærere, gjerne med anvendt filosofi. En av de mest brukte lærebøkene innen etikkfa-get i ESAB-fagene i Norge har en filosof som en av to redaktører (Carson 2019). Men også økonommiljø har vært faglig aktiv i mange år ved Handelshøyskolen NHH (Søreide 2013) (Cappelen and Tungodden 2006, Cappelen, Tungodden et al. 2006, Jørgensen 2013, Jørgensen and Pedersen 2015, Jørgensen 2017) og Nord universitet (Dybvig, Ingebrigtsen et al. 2013, Jakobsen 2019).

Kunnskapsområde – Paradigmeskift?
Hvilket trekk som kunnskapsområde har etikk, samfunnsansvar og bærekraft (ESAB) slik det til nå er gitt plass i

utdanning av økonomi og administrasjon i Norge?

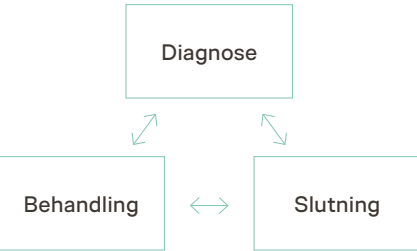
En dimensjon er relasjonen mellom *problemdefinisjon* og *løsningsdefinisjon*. Sett med ørneblikk er det rimelig å hevde at problemdefinisjonen er mer entydig enn løsningsdefinisjonen. På flere områder et kunnskapsgrunnlaget relativt entydig: Faren for global oppvarming er overhengende – Kode rød (IPCC 2021). Naturødeleggelsen gjør at verden kan miste en millioner arter (IPBES 2019). Verden har 80 millioner flytninger (Wordwide 2021). 2/3 av barn i flykt-ningeleire får ikke utdanning (UNHCR 2021). Forskjellene mellom fattig og rik øker (Piketty and Rismo 2014). Endeløse kriger har enorme kostnader (Bilmes and Stiglitz 2008). For flere av disse globale utfordringene er det også mulig å oppnå

bred enighet – slik FN har gjort om at – utviklingstrekkene er uønsket.

Løsningsdefinisjoner derimot – valg av middel som skal nå målet – er imidlertid langt mer komplekse og usikre. En konferanse ved Universitetet i Bergen formulerte et dilemma for klimatiltak slik: ”Bærekraftig energi: Løsninger på problemet og problemer med løsnin-gene” (Innsikt 2021).

Andrew Abbott har to samling av begrep som kan bidra til å forstå hvilket kunn-skapsgrunnlag ESAB gir inn i utdanning for økonomi og administrasjon. Abbott forstår profesjonell kunnskap ved hjelp av diagnose, behandling og slutning i et tredelt skjema - figur 1. (Abbott 1988: 40-58). Dersom vi bruker problemde-finisjon synonymt med Abbots begrep

om diagnose (‘diagnosis’) og behandling (‘treatment’) som begrep relativt likt begrepet om løsningsefinisjon, inviterer Abbott til drøfting om kunnskapsprosse-sen som han begrepsfester som slutning (‘inference’). Diagnose er et klassifika-sjonsystem for å forstå utfordringene. Behandling vil ifølge Abbott være tett koblet til klassifikasjoner som blir valgt i diagnosearbeidet. Utfordringen hos Abbott, som ved ESAB, er ”the middle game” (sm.st. s 48). Abbott skiller mellom medisinske slutnings-logikker som *ekslusjon* eller militære slutningslogikker som *konstruksjon*. Medisinske beslutningsystem hviler ofte på eksklusjon – mulige sykdommer eller årsaker til sykdommer blir forsøkt uteluk-ket en etter en. Militære beslutnings-takere bruker primært *konstruksjon* som slutningslogikk, ifølge Abbot. Militær taktikk prøver å forutse fiendens planer for angrep og forsvar og mulig respons på egne militære virkemidler.



Figur 1: Abbott skjema for akademisk kunnskap (Abbott 1988: 40-58)

Det sentrale hos Abbott er imidlertid koblingen til fagkunnskap i slutningspro-essen. Ulike profesjoner vil ha ulik grad av ferdige oppskrifter fra sitt slutnings-arbeid – grad av rutinisering eller grad av skjønnsutøvelse i koblingsarbeidet mellom diagnose og behandling.

For ESAB-kunnskapen i økonomisk adminstrativ utdanning er slutningsar-beidet preget av differensierte disipliner, komplekse og ukjente sammenhenger og ofte konkurranse om hvilke kunnskap som skal ha hegemoni i slutningsarbei-det. For kampen mot global oppvarming – hvordan sikre reduserte klimautslipp - er teknologiske grep nok? Norge bruker nå store offentlige og private investe-ringer til kabonfangst - Carbon, Caputur and Storage (CCS) og til elektrifisering av bilparken og ferger i kystnær trafikk. Er det avgjørende viktig med reduserte energibehov gjennom isolasjon av hus og bruk av LED-lys? Må de rike land redu-sere sin økonomiske vekst eller er det mulig å kombinere fortsatt økonomisk vekst med reduserte klimautslipp?

Abbott viser hvordan de tre elementene for akademisk arbeid - diagnose, behand-ling og slutning ”provide the cultural machinery of jurisdiction” (Abbott 1988: 59). Den fragmenterte, komplekse og uferdige kunnskap som ESAB represen-terer, utfordrer faglige grenselinjer innen økonomi og administrasjonsutdannelsen. Tradisjonelt har det på institusjonene for økonomi og administrasjon, inklu-dert handelshøyskolene (Busniess school) vært vært ressurskamp mellom samfunnsøkonomi, bedriftsøkonomi med skatt og regnskap og administra-sjonsfag med organisasjon og ledelse. Introduksjon av etikk, samfunnsansvar og bærekraft som egen fagsøyle med behov for ny lærerkompetanse har noen steder skapt skapt uro. Dette gjelder bl.a. på min egen institusjon, Høgskulen på Vestlandet.

Arbeidsdelig og juristiksjon
Abbott skiller mellom ulike arenaer hvor kamp om juristiksjon og arbeidsdeling

spiller seg ut. Han distingerer mellom det offentlige rom og arbeidsplassen og mellom legale og sosial/kulturell kontroll. For ESAB-fagene har kampen for et nytt kunnskapsområde foregått både i det offentlige rom og på arbeids-plassen. For arbeidsplass som arena for juristiksjon viste gap analysen omtalt i del 3.1 hvordan noen fagmiljø og noen institusjoner startet bottom up initativ for nye fagemner. Dette var en faglig tsunami som UHR-ØA måtte forholde seg til i 2018.

Men sannsynligvis var den offentlige arena for sosial/kulturell juristiksjons-kamp viktigere. Universitet og høyskoler erfarte at samfunns- arbeids- og næringsliv i stadig større grad temati-serte, teoretiserte, kommuniserte og handlet i tråd med den tredelte bunnlinje, med nasjonale og globale frivillige rapporteringsgrav. Gapet mellom forven-tingene i omgivelsene til akademia og manglende respons i akademia ble mer og mer åpenbar. I modellen fra Geels og Schot (2007) er landskapet eller eksogen kontekst en mulig forklaringsvariabel for overgang fra nisje til standartisert kunnskapsregime. I vårt norske case har dette vært viktig. En sentral aktør i finansbransjen er Finans Norge. Finans-næringens hovedorganisasjon represen-tarer 240 norske bank og forsikringsin-stitusjoner med 50 000 ansatte og en samlet forvaltningskapital på vel 8 000 mld. norske kroner (FinansNorgeB 2021). En undersøkelse – Kompetansesjekken 2021 – viste:

”Bærekraft og klimarisiko – det er kompetanse finansnæringen vil ha størst behov for de neste to til tre årene. (..) – Undersøkelsen viser at finansbedriftene ser et skrikende behov for kompetanse

Det har betydet, at forskningsintegritet i dag er blevet **et politisk og institutionelt anliggende præget af eksplicit regulering**, formulering af retningslinjer samt etablering af formelle institutioner til håndtering af sager.



spesielt innenfor bærekraft og klimarisiko, siden forrige gang vi målte dette, sier Finans Norges arbeidslivsdirektør Runa Opdal Kerr” (FinansNorgeA 2021).

Institusjonelle trekk

ESAB utfordrer verdi- og kunnskapsgrunnlaget ved norske utdanningsinstitusjoner så vel som i offentlige og private virksomheter. Innad i utdanningsinstitusjoner for Økadm utfordrer det nye kunnskapsområpet både *Kognitive forhold* – etablert ortodiksi i økonomifagene, *Normative forhold* – behovet for å vise relevans overfor samfunnet utenfor som ber om mer kunnskap om etikk, samfunnsansvar og bærekraft. UHR-ØA har ingen regulativ myndighet overfor norske institusjoner, men rådene fra det nasjonale fagorganet formulert som *Minimumskrav for Bachelor i*

økonomi og administrasjon (BØA) blir ved de fleste institusjoner oppfattet og behandlet som regulering. Studenter som nå søker opptak på mastergrad ved andre institusjoner blir allerede i år møtt med krav om å dokumentere om obligatoriske 7.5 ECTS er oppnådd i bachelorgraden.

Trekk ved nordisk komparasjon⁴

Vi mangler sammenlignbare data for både svenske og danske handelshøyskoler mot våre norske institusjoinsdata. Derfor skal jeg her begrense meg til noen få trekk som kan bidra til en komparasjon i videre forskning. Sverige har ikke en nasjonal fagsammenslutning som UHR-ØA i Norge. Derfor har en normativ orden for ESAB-fag ”top-down” ikke vært aktuelt. De fremste svenske institusjonene for økonomi utdanning er Stock-

holm Business School ved Stockholms Universitet, Handelshøyskolerne i Lund og i Gøteborg, begge underlagt universitetene.

Svenske universitet er organisert etter Högskolelag (Riksdag 1992) og Högskoleförordningen (Riksdag 1993). Det svenske systemet er regulert av ”Examensordningen” som gir mål som studenter på ulike nivå må oppfylle for å bestå eksamen. Både for kandidateksamen og magistereksamen er det krav om at studenten skal ”göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter”. For svenske handelshøyskoler er også akkrediteringsordninger viktige, sannsynligvis viktigere enn i Norge for å ta inn ESAB fag. De tre viktigste akkrediteringsinstitusjonene er EQUIS/EFMD, AACSB

og AMBA⁵. EQUIS/EFMD krever under overskrifter ”Ethics, responsibility and sustainability”: ”The school should have a clear understanding of its role as a ”globally responsible organisation” and its contribution to ethics and sustainability. This understanding should be reflected in the school’s mission, strategy and activities”. (EQUIS/EFMD 2021).

I Danmark er Copenhagen Business School en utdanningsinstitusjon som i særlig grad har vært flaggskip for ESAB fag innen økonomiutdanningen. I Bærekraftsrapport 1 heter det:

”Copenhagen Business School (CBS) er den handelshøyskolen som i Norden har jobbet lengst og spesielt tett med nettverket. På sin hjemmeside skriver CBS: ”The six PRME principles constitute the foundation for the work we do on responsible management education.” (CBS 2020).

Arbeidet CBS har gjort på bærekraft over mange år har gjort at de har fått status som PRME Champion, noe som blant annet innebærer at deres praksis på området blir ansett for å være ledende og et eksempel for andre skoler. Ingen i Norge har fått denne statusen ennå.” (Bærekraftsutvalget 2021: 16).

Det norske bærekraftsutvalget refererer også til Principles for Responsible Management Education (PRME) som er et internasjonalt organ for å fremme bærekraft blant handelshøyskolene. Dette organet har vært i drift siden 2007 og har i dag er det 800 handelshøyskoler

som har en tett eller løsere kobling til PRME (sm.st. s. 17). Copenhagen Business School skriver i sin 2019 rapport om måloppnåelsen for ESAB-fag:

”Data shows that, throughout the duration of the project, faculty have integrated more and more responsible management education into their courses. Many teachers revise their course outlines in order to integrate the responsible management competencies of their programme and ask for relevant teaching material. The project therefore succeeds in raising awareness about responsible management education, while it allows the programmes to have diverse interpretations of the term” (CBS 2019: 17).

Konklusjon

Artikkelen har tatt sikte på å besvare 3 spørsmål: 1) Hvordan er etikk, samfunnsansvar og bærekraft introdusert i ØkAdm-utdanningen nasjonalt i Norge? Sentrale funn fra institutajsoinsundersøkelsene som er gjort i 2012/13, 2018 og 2020 viser at ESAB-fagene har fått innpass ved norske institusjoner for økonomi og administrasjon i Norge. Det kan være rimelig å drøfte videre en hypotese om at dette er et paradigmeskift for økonomisutdanningen i Norge. De faglige innoivasjonene ble gjennomført som en kombinasjon av ”bottom up” initiativ fra institusjonene selv, men i 2018 med sterk støtte fra UHR-ØA. Sterke forventinger i omgivelsene har sannsynligvis hatt betydning for at reformen fikk sterk støtte og idag er iverksatt ved alle 15 institusjoner. 2) Hvordan avviker prosessen fra Sverige og Danmark? Denne

artikkelen gir bare helt tentative svar i mangel på en større komparativ undersøkelse. Men det er rimelig å anta at ”bottom up” driv er viktigere enn i Norge. Samtidig har introduksjonen av ESAB fag vært en funksjon av intern konkurranse mellom institusjonene vlant annet for å sikre ekstern internasjonal akkreditering. 3) Hvordan utfordrer det nye bærekrafts paradigmat økadm-faget som profesjon og som institusjon? Det er for tidlig å gi entydige svar. Det er relativt sannsynlig er at kunnskapsfeltet er uferdig, komplekst og med mange ulike disiplinære bærere. Det utfordrer eksisterende kognitive, normative strukturer i etablerte fagområder innen økonomi og administrasjonsutdanningen som bedriftsøkonomi og samfunnsøkonomi.

REFERENCER

Abbott, A. (1988). The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour, The University of Chicago Press.

Bilmes, L. J. and J. E. Stiglitz (2008). The three trillion dollar war: The true cost of the Iraq conflict, WW Norton & Company.

Bærekraftsutvalget (2021). Bærekraft. Rapport til UHR-ØA fra arbeidsgruppe bærekraft. Universitets- og høyskolerådets strategiske enhet for økonomi og administrasjon (UHR-ØA), UHR-ØA.

Cappelen, A. and B. Tungodden (2006). "Effektivitet og etikk - tanken om en moralsk arbeidsdeling" Praktisk økonomi&finans 4/2006: 3-6.

Cappelen, A. W., et al. (2006). Responsibility for what? : fairness and individual responsibility. Bergen, Norges handelshøyskole, Institutt for samfunnsøkonomi.

Carson, S. G. og Tom Skauge (2019). Etikk for beslutningstakere. Virksomheters bærekraft og samfunnsansvar, Cappelen Damm.

CBS (2019): 2019 Responsible Management Report.
<http://d30mzt1bxg5llt.cloudfront.net/public/uploads/sip-reports/CBSPRMESIPReport2019.pdf>

Dybvig, D., et al. (2013). Etikk for Økonomifag, Gyldendal.

Elkington, J. (1997). "Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of Twenty First Century Business" Capstone, MN.

Etikk, Fagkomiteen for (2013). Rapport fra undervisning i Etikk og Samfunnasnavar i norsk økonomisk-administrativ utdannning.

FinansNorgeA (2021). "Sterk økning i behovet for kompetanse innen bærekraft." from <https://www.finansnorge.no/aktuelt/nyheter/2021/05/sterk-okning-i-behovet-for-kompetanse-innen-barekraft/>

FinansNorgeB (2021). "Om oss." from <https://www.finansnorge.no/om-finans-norge/>.

Innsikt, U. (2021). "Bærekraftig energi: Løsninger på problemet og problemer med løsningene." from <https://www.uib.no/aktuelt/147436/b%C3%A6rekraftig-energi-l%C3%B8sninger-p%C3%A5-problemet-og-problemer-med-l%C3%B8sningene>

IPBES (2019). Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services.

IPCC (2021). Sixth Assessment Report, Climate Change 2021: The Physical Science Basis. IPCC working group 1 U. Nations, UN, Working Group I contribution to the Sixth Assesment Report.

Jakobsen, O. (2019). Økologisk økonomi. Et perpektiv fra fremtiden, Flux Forlag.

Jørgensen, S. and L. J. T. Pedersen (2015). Responsible and Profitable. Stategies for Sustainable Business Models, Cappelen Damm.

Jørgensen, S. L. J. P. (2017). Restart. 7 veier til bærekraftig business, Cappelen Damm Akademisk.

Jørgensen, S. L. J. T. P. (2013). Ansvarlig og lønnsom, Cappelen Damm Akademisk.

MDG, M. D. G.-. (2015). "We can end Poverty." From <https://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml>

NRØA (2011). Plan for bachelor i økonomi og administrasjon.

NRØA (2013). Referat fra NRØA-møte 3/13.

NRØA (2014). Referat fra møte i Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning 8. januar 2014 ved Norges Handels-høyskole.

Opptak, S. (2021). FAKTANOTAT - HOVEDOPPTAK TIL HØYERE UTDANNING VED UNIVERSITETER OG HØGSKOLER, JULI 2021, Oslo.

Piketty, T. and B. Rismo (2014). Kapitalen i det 21. århundre, Cappelen Damm Oslo.

Riksdag, S. (1992). Högskolelag 1992:1434.

Riksdag, S. (1993). Högskoleförordningen 1993:100.

Schot, J. and F. W. Geels (2007). Strategic niche management and sustainable innovation journeys: theory, findings, research agenda, and policy." Technology analysis & strategic management 20(5): 537-554.

Scott, W. R. (1995). Institutions and organizations. Thousand Oaks, Calif. ; London, Sage.

Selznick, P. (1957). Leadership in Administration. A sosiological Interpretation, N.Y., London, Tokio: Harper International Edition.

Søreide, T. (2013). Korrupsjon, Cappelen Damm.

UHR-ØA (2018). Minimumskrav for Bachelor i økonomi og administrasjon (BØA).

UHR-ØA, N. f. f. e. (2018). Innspill til revideringe av BØA-planen til møte 3. og 4. mai 2018. UHR-ØA.

UNHCR (2021). 2021 Refugee Education Report.

Visser, W. (2011). The age of responsibility: CSR 2.0 and the new DNA of business, John Wiley & Sons.

Wordwide, C. (2021). "What is the world's largest refugee crisis in 2021?". from <https://www.concern.net/news/what-worlds-largest-refugee-crisis-2021>

NOTER

¹ Totalt 20 914 søkere har valgt et studium innenfor dette området som sitt førstevalg, noe som utgjør 13,7 % av alle søkere. Det er planlagt 8 568 studieplasser innenfor området, noe som utgjør 13,9 % av alle studieplasser utlyst gjennom Samordna opptak.

² I perioden denne artikkelen omhandler har det nasjonale fagorganet for økonomi og administrasjon i Norge skiftet navn. I 2012 het fagorganet Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning (NRØA). I 2018 ble Universitets og Høyskolerådet (UHR) omorganisert. Det nasjonale fagorganet fikk betegnelser UHR-ØA – Universitets – og høyskolerådets strategiske enhet for økonomi og administrasjon.

³ Flere institusjoner er i løpet av siste 10 år slått sammen. I dag er det 15 institusjoner i Norge som tilbyr bachelorutdanning innen økonomi og administrasjon.

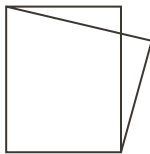
⁴ Takk til Kristina Eneroth for orienteringssamtale om svensk økonomiutdanning 10.8.21.

⁵ EQUIS/EFMD: www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/

AACSB: <https://aacsb.edu>

AMBA: www.associationofmbas.com/business-schools/accreditation/

Institutionalisering af ansvarlig forskningspraksis i professionshøjskolesektoren



Kaare Aagaard, forskningsleder, ph.d., VIA University College; Sanne Schioldann Haase, forskningschef, ph.d., VIA University College; David Mayntz, forsknings- og udviklingsdirektør, ph.d., UCN

I det seneste årti er ansvarlig forskningspraksis trådt frem som et væsentligt tema på den forskningspolitiske dagsorden. De nationale policy-initiativer efterlader imidlertid et stort rum for lokal oversættelse på både sektor- og institutionsniveau. Vi undersøger i denne artikel, hvordan professionshøjskolesektoren med dens særlige rammebetingelser og forudsætninger har responderet på politiske krav om sikring af ansvarlige forskningspraksisser. Mere specifikt anvender vi en translations-teoretisk ramme, som fremhæver, at policy-ideer sjældent implementeres én til én, men snarere oversættes og tilpasses lokale kontekster i komplekse og dynamiske processer. Med udgangspunkt i en analyse af såvel responsen på sektorniveau som to udvalgte

professionshøjskolars implementering vises det herefter, at håndteringen af integritetsdagsordenen i praksis langt fra er forløbet som en traditionel top-down-implementering. Snarere har der været tale om løst koblede processer, som har taget tid om at finde fodfæste, og som har udspillet sig forskelligt på forskellige institutioner. Fælles er det dog, at elementer forbundet med eksplícitte krav og risiko for sanktioner synes at være blevet prioriteret tidligere end de mere kulturfremmende elementer. Vi diskuterer på den baggrund udfordringer, dilemmaer og muligheder knyttet til integritetsdagsordenens yderligere udbredelse og udpeger fremadrettede potentialer for professionshøjskolesektoren.

Det har betydet, at forskningsintegritet i dag er blevet **et politisk og institutionelt anliggende præget af eksplicit regulering**, formulering af retningslinjer samt etablering af formelle institutioner til håndtering af sager.



1. Forskningsintegritet på agendaen
Forskningsintegritet og ansvarlig forskningspraksis er historisk blevet set som interne og individuelle anliggender, der både kunne og skulle håndteres af videnskabens egne kvalitetssikringsmekanismer uden indblanding fra eksterne aktører. I løbet af de seneste to årtier er temaerne imidlertid i stigende grad trådt frem som vigtige elementer på den bredere forskningspolitiske dagsorden. Det har betydet, at forskningsintegritet i dag er blevet et politisk og institutionelt anliggende præget af eksplicit regulering, formulering af retningslinjer samt etablering af formelle institutioner til håndtering af sager. Hermed er der sket en bevægelse fra det traditionelle individuelle fokus i retning af en stærkere betoning af et institutionelt og ledelsesmæssigt ansvar.

I takt hermed har der i tillæg til opmærksomheden på videnskabelig uredelighed (forstået som falsificering, fabrikation og plagiering) kunnet iagttages en stærkere orientering mod tvivlsomme forskningspraksisser. Et centralt argument er her, at decideret snyd er et alvorligt, men også relativt sjældent problem, mens tvivlsomme forskningspraksisser er markant mere udbredte og dermed potentielt langt mere skadelige for forskningen og samfundets tillid til den (Banks et al. 2016).
Udviklingen har også haft betydning for professionshøjskolerne, der i 2013 fik ret og pligt til at udføre forsknings- og udviklingsaktiviteter. Her har der de senere år været fokus på at sikre, at sektorens aktiviteter lever op til de samme integritets- og ansvarlighedskrav som al

anden forskning. Professionshøjskolerne har således alle med tiden tilsluttet sig *Kodeks for integritet i forskning* og er alle underlagt *Lov om videnskabelig uredelighed m.v.* På den ene side omfatter det en række konkrete krav til procedurer og infrastruktur, men på den anden side er det også en del af en bredere dagsorden, der handler om opbygning af stærke forskningskulturer og om skærpet fokus på samfundsmæssig ansvarlighed. Der knytter sig imidlertid nogle særlige udfordringer til at institutionalisere denne dagsorden i en sektor, hvor forskningsorganiseringen stadig er under opbygning, hvor kun en minoritet af de ansatte har formel forskeruddannelse, og hvor forskningsmidlerne udgør en meget begrænset del af de samlede bevillinger.

Med dette udgangspunkt analyserer vi i denne artikel, hvordan kravene om forskningsintegritet har fundet vej ind i professionshøjskolesektoren, og undersøger herunder, hvordan to udvalgte organisationer, UCN og VIA, i praksis har institutionaliseret integritetsarbejdet med afsæt i rammer, der efterlader stort rum for lokal translation. Artiklen diskuterer på denne baggrund de udfordringer og potentialer, der knytter sig til professionshøjskolernes bestræbelser på at udvikle en ansvarlig forskningskultur.

2. Organisatorisk translation af reformkrav

Forskningsintegritet har efter årtusindskiftet været et tema på rejse mellem forskellige nationale og institutionelle kontekster. Det er imidlertid karakteristisk for integritetsdagsordenen, at den ikke kun er regelbaseret, men i høj grad også beror på normer og værdier. Der er således væsentlige elementer i implementeringen, der ikke blot kan tage form af simpel indførsel af procedurer og strukturer, men i stedet kræver opbygning af stærke kulturer. Her vil der typisk være tale om translationsprocesser, hvor abstrakte policy-ideer tilpasses konkrete organisatoriske kontekster.

Casen indskriver sig dermed i en klassisk tematik inden for neoinstitutionel teori omhandlende spørgsmål om, hvorfor, hvordan og i hvilket omfang policies adopteres og implementeres i organisationer. Perspektiverne strækker sig fra en klassisk forventning om en ubrudt og uproblematisk implementeringskæde, over teser om organisatorisk imitation, symbolsk implementering og direkte dekobling, til en række mere nuancerede oversættelsesmodeller. I en rationel

implementeringsmodel antages det typisk, at reform-ideer spredte sig som færdige koncepter, der implementeres i organisationer uden selv at påvirkes i processen. Forventningen er med andre ord, at de indføres i fuld overensstemmelse med bagvedliggende hensigter (Røvik 2007).

Selvom dette perspektiv stadig ofte er fremherskende i praktiske policy-diskussioner, blev det tidligt udfordret forskningsmæssigt. Antagelsen blev ikke mindst problematiseret med eksempler på væsentlige afvigelser mellem bagvedliggende policy-ideer og konkret organisatorisk praksis. I litteraturen blev disse fænomener beskrevet som dekobling eller 'buffering' (Meyer & Rowan 1977; Pfeffer & Salancik 2015). En central pointe er, at organisationer adopterer policy-ideer for at signalere lydhørhed over for eksterne krav, men at deres interne praksis ofte ikke ændrer sig væsentligt (Scott 2013). Nyere forskning peger imidlertid på, at dekobling optræder sjældnere end oprindeligt antaget (Bromley & Powell 2012), og at selv symbolsk implementering over tid kan få konstitutive effekter (Dahler-Larsen 2014). Et interessant perspektiv fokuserer i stedet på, hvordan policy-ideer oversættes, når de indføres i nye kontekster. Hovedpointen er, at abstrakte policy-ideer i organisationers institutionelle omgivelser sjældent kopieres én til én, men snarere omformes og tilpasses selektivt (Czarniawska & Sevón 1996; Røvik 2007). Disse processer er oftest komplekse, dynamiske og udstrakte i tid og følger sjældent en lineær top-down-logik. I stedet udspiller de sig typisk sideløbende på forskellige løst koblede niveauer (Bromley & Powell 2012).

3. Metode og data

Kernespørgsmålet i artiklen er på denne baggrund, hvordan overordnede policy-ideer formuleret på nationalt plan har fundet vej ind i professionshøjskolesektoren, og hvordan institutionaliseringen har udfoldet sig inden for to udvalgte cases. Artiklen forsøger imidlertid ikke på traditionel vis at teste et sæt af teoretisk formulerede hypoteser, men præsenterer derimod en empirisk funderet analyse, hvor teorien tilbyder et vokabularium, udpeger centrale fokuspunkter og anviser en bred ramme for forståelsen af den kontekst og form, hvormed implementeringen af integritetsdagsordenen har fundet sted. Ligeledes er det primære sigte heller ikke teoriudvikling, men snarere nuanceret empirisk indsigt i nogle tematikker, som hidtil har været forskningsmæssigt underbelyste. Hermed indskrives undersøgelsen sig i et relativt ungt og tværdisciplinært forskningsfelt, hvor spørgsmål om institutionel håndtering af integritetsdagsordenen stadig er meget sparsomt empirisk belyst, og hvor de studier, der eksisterer, i helt overvejende grad orienterer sig mod universitetssektoren (se dog Degn 2020 for et studie, der også har blik for professionshøjskolesektoren).

Med dette udgangspunkt er implementeringsprocesserne undersøgt gennem dokumentanalyser på tre centrale niveauer (det nationale niveau, sektorniveauet samt organisationsniveauet) med fokus på mulige tværgående sammenhænge. Det skriftlige materiale udgøres af en række forskellige dokumenttyper (på nationalt niveau: kodeks, rapporter og lovgivningsmateriale; på sektorniveau: høringssvar, mødereferater

Væsentlige elementer fra dagsordenen har i høj grad vundet indpas, men det er ikke sket som indførsel af et færdigt og sammenhængende koncept. **Snarere har der været tale om langstrakte og dynamiske oversættelsesprocesser**, der dels har haft et overordnet sektorspor og dels har udspillet sig ganske forskelligt i hver af de to undersøgte cases.



i regi af Danske Professionshøjskoler, herunder dagsordener og mødereferater fra Forskningspolitisk Udvalg i perioden 2013-2021, samt dagsordener og mødereferater for Sektornetværk om ansvarlig forskningspraksis (SAF) i perioden fra dets oprettelse i oktober 2018 til og med marts 2021; på organisationsniveau: beskrivelser af lokale integritetspolitikker, mødereferater m.m. for henholdsvis VIA og UCN). For både sektorniveauet og organisationsniveauet er der tale om et omfattende skriftligt materiale, hvor hensigten har været at identificere alle 'paper trails' på centrale niveauer med betydning for implementeringsprocesserne.

Mere specifikt er der i hele datamaterialet foretaget søgninger baseret på søgeordene: 'forskningsintegritet', 'forskningspraksis', 'kodeks' og 'uredelighed' med henblik på at identificere og kortlægge centrale trin i implementeringsprocesserne. Materialet giver således indblik i processernes forløb og de overvejelser, der har knyttet sig til beslutninger. Det skal dog bemærkes, at afdækningen af de udvalgte organisationers processer baserer sig på interne søgninger i deres journaliserings-systemer, og at de dermed afspejler den faktiske journaliseringspraksis, der ikke nødvendigvis er fuldt dækkende.

Det indebærer, at de diskussioner og den kulturopbygning, som finder sted i de daglige forskningsfaglige mødefora, hvor der ikke er systematisk journalisering, næppe indfanges. Derimod er de politiske niveauer af organisationerne med formel beslutningskompetence godt dækket ind, da der her er uddelegeret ansvar for referater og journalisering. Det skal også bemærkes, at den konkrete analyse af institutionernes oversættelsesarbejde ikke har til hensigt hverken at fremhæve fortrin eller udstille svagheder. Målet er i stedet at dokumentere hovedpunkter i processerne for med dette udgangspunkt at kunne lave en komparation af deres form, timing

Integritetsdagsordenen handler imidlertid ikke blot om påbud og forbud, men har også en mere positiv og konstruktiv vinkel, der handler om **ansvarlighed og samfundsansvar** i bredere forstand.



og mulige forbundethed på tværs af niveauer og organisationer.

4. Integritetspolitikken på nationalt niveau
Integritetspolitikken indtog på sektor- og organisationsniveau hviler på en række nationale initiativer, hvor Danmark var blandt de første lande til at vedtage lovgivning med fokus på videnskabelig uredelighed, men paradoksalt nok også et af de sidste i Vesteuropa til at indføre eksplicitte integritets- og ansvarligheds- politikker. Sidstnævnte skete i første omgang i 2013, hvor det blev besluttet, at der skulle formuleres en dansk kodeks for ansvarlig forskningspraksis. Argumentet for igangsættelsen var ikke mindst, at det i en dansk kontekst var nødvendigt at understøtte integritet i forskning i overensstemmelse med en række internationale retningslinjer, der var blevet udviklet i de foregående år

(Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). Resultatet, *Den danske kodeks for integritet i forskning* fra 2014, der er baseret på tre grundlæggende principper: ærlighed, gennemsigtighed og pålidelighed, præsenterer standarder for ansvarlig forskningspraksis, retningslinjer for undervisning, oplæring og supervision og endelig retningslinjer for håndtering af brud på ansvarlig forskningspraksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). Samlet set er anvisningerne imidlertid ganske abstrakte og fungerer derfor blot som et generelt grundlag for lokale udviklinger af politikker og procedurer. Ligeledes gælder det, at den danske kodeks ikke er et juridisk bindende dokument og derfor kun opnår gennemslagskraft, hvis institutionerne realiserer intentionerne på en sådan måde, at forskerne følger anvisningerne.

I forlængelse heraf afgav et ekspertudvalg i december 2015 *Rapport om det danske uredelighedssystem* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015), der herefter dannede fundament for lovgivningsarbejdet bag *Lov om videnskabelig uredelighed* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017). Lovens hensigt var at styrke integriteten i dansk forskning gennem tidssvarende rammer for håndtering af videnskabelig uredelighed og tvivlsom forskningspraksis. Behandlingen af sager om videnskabelig uredelighed havde tidligere blot været reguleret i lov om forskningsrådgivning m.v. samt bekendtgørelse om Udvalgene vedrørende Videnskabelig Uredelighed, mens tvivlsom forskningspraksis slet ikke havde været reguleret. Med den nye lov skal et centralt nævn, *Nævnet for Videnskabelig Uredelighed*, behandle videnskabelig uredelighed, mens tvivlsom forskningspraksis skal behandles

decentralt på forskningsinstitutionerne. I lighed med kodeksen efterlader også loven et betydeligt rum for oversættelse på institutionsniveau. Senere har også EU's GDPR-forordning fra 2018 sat forøget fokus på ansvarlig omgang med forskningsdata.

5. Håndteringen af integritetsdagsordenen på sektor- og institutionsniveau
Med dette udgangspunkt afdækker analysen ovenstående nationale initiativers indtog i professionshøjskolesektoren. Her er et første centralt spørgsmål, hvilken rolle det overordnede sektor-niveau i regi af *Danske Professionshøjskoler* har spillet for den lokale implementering på organisationsniveau. Med et klassisk top-down-perspektiv ville forventningen være, at der på dette niveau ville ske en første selektion og omformning af udvalgte policy-elementer. Analysen af mødematerialet viser imidlertid, at sektorniveauet har spillet en ganske begrænset rolle i institutionaliseringen af den overordnede integritetsdagsorden. I sektorens fælles forskningspolitiske udvalg (FPU, senere omdøbt til FIDP) var der i de første år primært fokus på organisering af forskningsopgaven i bredere forstand. I perioden fra 2013 og frem, hvor der blev afholdt tre-fire årlige møder, var den danske kodeks således ikke på noget tidspunkt på dagsordenen. Temaet kom først op i september 2017 i forlængelse af vedtagelse af *Lov om videnskabelig uredelighed*, hvor det blev drøftet, om der skulle nedsættes en stående arbejdsgruppe. Dette blev dog afvist, og det blev i stedet besluttet, at der blot skulle etableres et mindre formaliseret netværk med fokus på erfaringsudveksling. Signalet var hermed, at ansvaret

for dagsordenen entydigt var placeret ved de enkelte institutioner. I samme ombæring blev det besluttet at anbefale alle institutioner at tilslutte sig kodeks.

Herefter gik der yderligere lidt over et år, før *Sektornetværk om ansvarlig forskningspraksis* (SAF) formelt blev etableret ved et opstartsmøde i oktober 2018. Netværket kom dog langsomt fra start, og andet møde fandt sted yderligere et års tid senere. Her påbegyndtes diskussioner om et kommissorium, der skulle beskrive netværkets rolle, funktion og ansvarsområder. Dette blev formelt godkendt i september 2020. Netværkets mest konkrete opgave bestod i første omgang i at udforme et forslag til rammer for nedsættelsen af videnskabsetiske komiteer. På en række af SAF's møder var der ligeledes fokus på erfaringsudveksling i forhold til det institutionsspecifikke arbejde med den bredere ansvarlighedsdagsorden. Referaterne af dette mødepunkt understreger tydeligt, at arbejdet befandt sig på meget forskellige stadier på de enkelte institutioner. Integritetsdagsordenen som helhed er således ikke blevet drevet frem på overordnet sektorniveau, men snarere blevet opfattet som et individuelt institutionelt ansvar. I det følgende belyser vi med udgangspunkt i vores to cases, hvordan dette ansvar blev håndteret på organisationsniveau.

I UCN behandlede man allerede ultimo 2015 den danske forskningskodeks på et afdelingsmøde i forsknings- og udviklingsafdelingen, men uden at dette indledningsvist medførte yderligere tiltag. Høringsprocessen for *Lov om videnskabelig uredelighed* fremsat i januar 2017 aktiverede til gengæld en organisatorisk opmærksomhed på problemstillingen,

som særligt i anden halvdel af 2017 førte til en række konkrete beslutninger. Indledningsvist blev der her arbejdet med at udvikle begrebet "anonym rådgiver" samt udformet retningslinjer for opbevaring af forskningsdata. I de fire sidste måneder af 2017 tilsluttede UCN sig herudover den danske forskningskodeks, udviklede mere specifikke politikker og retningslinjer for ansvarlig forskningspraksis og rustede sig således til administrativt at håndtere den nye lovgivning.

Næsten parallelt hermed påbegyndtes i november 2017 et arbejde med kompetenceudvikling på feltet. UCN fik i efteråret 2017 statslige kompetenceudviklingsmidler til et undervisningsforløb målrettet alle medarbejdere og ledere med forskningsberøring. Til forløbet blev der indkøbt undervisere fra Københavns Universitet, der havde drevet et tilsvarende forløb for universitetsforskere. Forløbet havde i perioden 2018/2019 deltagelse af 156 ansatte fra UCN. Projektet inkluderede også budget til en sektorkonference om ansvarlig forskningspraksis, som blev afviklet september 2019. Endelig blev der også i 2018 udviklet og eksekveret en kommunikationsplan, der beskrev, hvilke målgrupper der skulle informeres om lovgivning og kodeks, samt gennem hvilke kanaler. I 2019 fortsatte udrulningen vedrørende opbevaring af forskningsdata samt rettigheder vedrørende forskningsdata og patenter.

Heroverfor fremstår VIAs implementering senere initieret, mindre topstyret og knap så jævnt fortløbende. Ganske vist blev der allerede i februar 2016 udarbejdet et notat om håndtering af sager om videnskabelig uredelighed eller brud på god videnskabelig praksis. Dette notat

blev diskuteret i VIAs Koordinations-forum for forskning, udvikling og innova-tion (FUI-forum), men herefter forsvandt diskussionen stort set igen fra institutio-nens interne dagsorden – i det mindste på de centrale beslutningsniveauer. Det var derefter først i april 2018, at temaet igen kom på dagsordenen ved et møde i samme forum. Det blev her fremhævet, at ministeriet havde udarbejdet en over-sigt over institutioner, der havde tilsluttet sig kodeks, og at VIA i modsætning til en række andre professionshøjskoler ikke optrådte på listen. Der var til mødet enighed om, at VIA også burde tilslutte sig, men at der først skulle igangsættes en række forberedende processer, der skulle gøre organisationen klar til at leve op til kravene. Dette blev valgt frem for at tilslutte sig med det samme og så først efterfølgende igangsætte en implementering af beslutningen oppefra og ned i organisationen. En række del-opgaver blev med dette udgangspunkt

identificeret, og arbejdet blev herefter igangsat med involvering af både forsk-ningsmedarbejdere, konsulenter, jurister, *data protection officer* etc.

Det var dog først i november 2019, at det konkrete arbejde for alvor begyndte at tage fart. Forskningschefgruppen besluttede her, at tilslutningen til kodeks hurtigst muligt skulle effektueres, lige-som der skulle skabes en infrastruktur for både håndtering og forebyggelse af sager gennem undervisning og kultur-udviklingsprocesser, samt at der skulle oprettes en rådgiverfunktion. Ligeledes blev det understreget, at der var behov for procedurer for behandling af tvivlsom forskningspraksis, samt at man også skulle forholde sig til spørgsmålet om oprettelsen af en forskningsetisk komité. Direktionen effektuerede VIAs tilslutning til kodeksen den 15. januar 2020. Umiddelbart herefter (februar 2020) vedtog man en politik for *Udvalg*

for ansvarlig forskningspraksis i VIA, der efterfølgende formelt blev oprettet den 30. marts 2020. Fra efteråret 2020 kom ansvarlig forskningspraksis til at indgå i undervisning ved Adjunktakademiet, mens der aktuelt arbejdes på udviklingen af et kursusforløb for alle øvrige ansatte med forskningsberøring.

6. Karakteristik af implementeringsprocesserne
Som redegørelsen ovenfor viser, kan institutionaliseringen af den fremvok-sende integritetsdagsorden på profes-sionshøjskolerne hverken karakteriseres som en klassisk top-down-proces eller som et eksempel på direkte dekobling. Væsentlige elementer fra dagsordenen har i høj grad vundet indpas, men det er ikke sket som indførsel af et færdigt og sammenhængende koncept. Snarere har der været tale om langstrakte og dynamiske oversættelsesprocesser, der dels har haft et overordnet sektorspor og

Nationalt niveau	Lancering af Kodeks	Rapport om det danske uredelig-hedssystem		Lov om Videnskabelig uredelighed					
Sektor-niveau					Opstarts-møde for sektor-netværk	Udkast til rammer for Forsknings-etiske komiteer		Godkendelse af kommissorium og diskussion af Forskningsetiske komiteer	
	2014	2015	2016	2017	2018	2019		2020	2021
UCN				Tiltrædelse af kodeks, Oprettelse af Named Person, Godkendelse af politik og retnings-linjer	Opstart af undervis-ningsforløb og udrulning af kommuni-kationsplan	Instruks til opbevaring af forskningsdata			
VIA			Notat om håndtering af sager		Nedsættelse af arbejds-gruppe	Ned-sættelse af stående udvalg	Til-trædelse af kodeks	Opstarts møde for udvalg	Opstart af undervis-ningsforløb for adjunkter

dels har udspillet sig ganske forskelligt i hver af de to undersøgte cases. Som det illustreres i figur 1, er det således karakteristisk for den samlede udvikling, at koblingerne mellem det nationale spor og de forskellige sektor- og institutions-spor har været løse, og at der har været store forskelle i såvel timing som indhold i måden, hvorpå enkeltelementer i den bredere dagsorden er blevet grebet og håndteret.

Overordnet synes det på tværs af sektoren således først at være med lovgivningen fra 2017, at arbejdet for alvor skydes i gang, til trods for at den danske forskningskodeks på dette tidspunkt allerede var 3-4 år gammel. Dermed er der ikke identificeret doku-mentspor, der indikerer, at hverken sektorniveauet eller de to individuelle professionshøjskoler tidligt var optagede af at give liv til kodeksen. Men selv efter 2017 er det ganske forskelligt, hvordan dagsordenen blev grebet og implementeret. På sektorniveau blev der gennem hele perioden gjort ganske lidt. Analysen af mødematerialet indikerer ligeledes, at retningen i arbejdet med dagsordenen på sektorniveau generelt har været nedefra og op snarere end det modsatte. Dog synes der at være sket en langsom diffusion af ideer fra de institutioner, der var længst fremme, til dem, der var kommet senere i gang. På institutionsniveau er der på UCN fra 2017 og frem tale om en relativt fortløbende og centraliseret indsats, mens der på VIA i en længere periode var tale om en langsommere proces uden klar, central ansvarsplacering.

Der kan være flere årsager til disse observerede forskelle på institutions-niveau, men en forklaring kan være, at

VIA og UCN har haft forskellig organise-ring af forskningsområdet. Afgørende for implementeringen i UCN synes at have været, at ansvaret entydigt er placeret ved én direktør, der har et tydeligt man-dat og en forpligtigelse på at forholde sig til ny lovgivning. Her blev der derfor fra starten prioriteret konsulentressourcer til understøttelse af et systematisk arbejde med opgaven. Problemstillingen blev trods kompleksiteten i høj grad betragtet som en, der kunne adresseres gennem en klassisk projektilgang med opgavedefinition, tidsfrister, systemati-sering af kommunikation, ansøgninger til eksterne og interne bevillingsgivere etc. I VIA derimod var der fra starten kun i mindre grad tale om en intern top-down-implementeringskæde. I stedet var processerne præget af initiativer læn-gere nede i organisationen og har i højere grad været båret frem af enkeltpersoner. VIA, der er en større og mere kompleks organisation med flere forskningschefer end UCN, har desuden gennem perioden været i gang med en større organisa-torisk omorganisering, der har betydet, at der skulle involveres flere i beslut-ningsgangene. Endelig var det også her et selvstændigt mål, at arbejdsgrupper med medarbejderinvolvering ikke alene skulle kvalificere beslutningerne, men også fungere kulturudviklende, idet medarbejderne blev forandringsagenter i organisationen.

Trods forskellene i implementerings-hastighed og tilgang er der dog også fællestræk på tværs af institutionerne. Samlet set viser analysen tegn på, at ledelserne på begge institutioner i den første lange periode primært har priorite-ret de elementer, der tydeligst har været forbundet med risiko for sanktioner eller skyldsplacering. En afgørende driver for

udviklingen ser dermed ud til at være, at man som institution kunne risikere betydelige legitimitetstab ved at blive impliceret i sager om uredelig forskning eller ved at mangle nødvendige systemer og procedurer til håndteringen af den nye lovgivning. Centrale elementer har her eksempelvis været udrulning af GDPR-regulativerne, tilslutning til kodeks og fastsættelse af lokale retningslinjer. De elementer, der i højere grad handler om skabelsen af stærke lokale kulturer, synes til gengæld indledningsvis at have fået lavere prioritet. De omfatter elementer som uddannelse, kompeten-ceudvikling og strategisk arbejde med kulturudvikling.

Overordnet flugter resultaterne således med de teoretiske forventninger om forløbet af denne type implementerings-processer. Men herudover skal det også fremhæves, at udviklingen inden for professionshøjskolesektoren i store træk matcher den tilsvarende udvikling inden for universitetssektoren – dog med en vis forsinkelse (Degn 2020). Også i uni-versitetssektoren har der været tale om langstrakte og selektive oversættelses-processer, der er forløbet forskelligt på forskellige institutioner. Professionshøj-skolesektoren kan dermed på den ene side opfattes som en case på en mere generel tendens i forhold til implemente-ring af ansvarlighedspolitikker. Men som det også er blevet fremhævet, er der på den anden side også en række særlige rammebetingelser for professionshøj-skolerne, som skaber såvel udfordringer som potentialer. Disse udfoldes i vores afsluttende afsnit.

7. Perspektivering: Udfordringer og potentialer for professionshøjskolesektoren

Status i dag er, at integritetsdagsordenen efterhånden har fundet solidt fodfæste i sektoren, men at der også stadig kan peges på både udfordringer og potentialer. Udfordringerne knytter sig ikke mindst til analysens påpegning af, at regler og retningslinjer i første omgang synes at være blevet prioriteret frem for mere kulturelle greb. Det fortsatte kulturudviklende arbejde med kontinuerlig opmærksomhed på ansvarlig forskningspraksis kan imidlertid have en dobbeltsidet implikation. På den ene side er forskningskulturen i sektoren stadig så formbar, at den formentlig relativt let vil kunne indoptage endnu en policy-ide. På den anden side kan nogle miljøer måske blive forstyrrede af endnu et udviklingspres. Samtidig er behovet for en institutionaliseret udvikling af en forskningskultur på professionshøjskolerne særligt væsentlig, fordi den formelle forskningsuddannelse, ph.d.-forløbet, hvor man trænes i at "blive forsker", kun i begrænset udstrækning er til stede. På den vis er medarbejderstaben samlet set klædt dårligere på til at løfte integritetsdagsordenen end den tilsvarende på universiteterne. Det kan således ikke automatisk antages, at alle ansatte, der arbejder med forsknings- og udviklingsaktiviteter, gennem uddannelse er blevet introduceret til principperne om ansvarlig forskningspraksis. Dette forhold skaber et udvidet ledelsesmæssigt ansvar for både at introducere til lovgivning, kodeks og sanktioner, men også for at sikre en positiv tilegnelse af de centrale forskningsmæssige værdier, som kodeks og ansvarlighedsprincipperne bygger på. Denne ledelsesmæssige opgave kompliceres yderligere af

to faktorer. For det første, at sektoren har færre forskere med mange års forskningserfaring, som kan virke som ambassadører og "go-to-personer", når en ansat føler sig usikker på, hvad den rette adfærd er. For det andet at der blandt uddannelseslederne også kun er få ansatte, der har formel forskningskompetence, hvilket gør opgaven med at lede skabelsen af sunde forskningskulturer i de lokale fora ekstra svær. Der ses imidlertid tendenser til, at de mere kulturudviklende tiltag, som institutionerne i dag i stigende grad er optagede af, danner afsæt for mere tværgående samarbejde, hvor sektoren som helhed potentielt kan blive styrket. Det gælder f.eks. kompetenceudviklingsforløb på tværs af institutioner, hvor forskningsaktive medarbejdere møder kolleger fra andre professionshøjskoler.

Integritetsdagsordenen handler imidlertid ikke blot om påbud og forbud, men har også en mere positiv og konstruktiv vinkel, der handler om ansvarlighed og samfundsansvar i bredere forstand. Denne diskussion indskriver sig især i den europæiske 'Responsible Research and Innovation' (RRI) dagsorden, der fokuserer på involvering af borgere og organisationer i beslutninger om, hvordan vi indretter vores samfund, hvilke risici vi vælger at løbe, og hvordan vi balancerer fordele og ulemper for at sikre, at den teknologiske og videnskabelige udvikling sker i overensstemmelse med det omgivne samfunds værdier og behov (Owen, Macnaghten & Stilgoe 2012). Hvor universitetssektoren flere steder har oplevet modstand fra medarbejdere mod forventningen om at forskningens genstandsfelter og undersøgelsesspørgsmål skal rette sig særlige steder hen (f.eks. mod FN's

Verdensmål), er sådanne forventninger i langt mindre grad kontroversielle på professionshøjskolerne. Så hvor der i forhold til de ovenfor diskuterede punkter om forudsætninger og rammebetingelser kan peges på udfordringer for professionshøjskolesektoren, kan der i forhold til dette bredere ansvarligheds punkt peges på nogle særlige fortrin og potentialer. I den europæiske diskurs, hvor RRI f.eks. også inkluderer ligestilling, samskabelse, formidling samt bæredygtighed, lægges der op til en mere forpligtende dialog mellem det forskningsmæssige maskinrum og forskningens samfundsmæssige interesser. Dette stemmer særdeles godt overens med professionshøjskolernes forpligtelse til at arbejde "praksisnært og anvendelsesorienteret" med øje for deres omverden, herunder særligt professionerne og den professionelle praksis i offentligt og privat regi. Særligt ved at anlægge dette bredere ansvarligheds perspektiv kan integritetsdagsordenen komme til at virke yderligere kvalitets- og relevansfremmende inden for professionshøjskolesektoren og hermed bidrage til at understøtte ambitionen om, at FoU-aktiviteter skal føre til positive, samfundsmæssige aftryk.

REFERENCER

Banks, G.C., Rogelberg, S.G., Woznyj, H.M., Landis, R.S. & Rupp, D.E. (2016). Evidence on questionable research practices: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Business and Psychology*, 31, 323-338.

Bromley, P. & Powell, W.W. (2012). From smoke and mirrors to walking the talk: Decoupling in the contemporary world. *Academy of Management annals*, 6(1), 483-530.

Czarniawska, B. & Sevón, G. (red.) (1996). *Translating Organizational Change*. De Gruyter.

Dahler-Larsen, P. (2014). Constitutive effects of performance indicators: Getting beyond unintended consequences. *Public Management Review*, 16(7), 969-986.

Degn, L. (2020). Integrating integrity: The organizational translation of policies on research integrity. *Science and Engineering Ethics*, 26(6), 3167-3182.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.

Owen, R., Macnaghten, P. & Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy*, 39, 751-760.

Pfeffer, J. & Salancik, G. (2015). The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective (s. 373-388). Routledge.

Scott, W.R. (2013). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities*. Sage Publications.

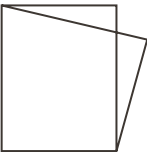
Røvik, K.A. (2007). Trender og translasjoner. Oslo: Universitetsforlaget.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015). *Rapport om det danske uredelighedssystem – anbefalinger til håndtering af videnskabelig uredelighed i Danmark*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Lov om videnskabelig uredelighed m.v.* LOV nr 383 af 26/04/2017. Retsinformation.

Hvis universitetet var en biotop – et essay om forskningsetik



Jette Kofoed,
lektor, ph.d.,
Aarhus Universitet

I dette essay eksperimenterer jeg med Lauren Berlants idé om ‘cruel optimism’ for at undersøge, hvordan udrulninger af politikker for ansvarlig forskningspraksis er mere og andet end at fremme bestræbelserne på at sikre et pletfrit universitet. Jeg tager afsæt i erfaringer fra undervisning af ph.d.-studerende i forskningsintegritet og etik og ser nærmere på, hvordan culpa, vagtsomhed og afmagt træder frem. Jeg foreslår, at der er brug for at tænke forskningsetik også som et spørgsmål om at kere sig både om og for universitetet og for de gråzoner, der opstår, når politikkerne for ansvarlig forskningspraksis rulles ud.

Introduktion

“All attachment is optimistic”, siger Lauren Berlant på den første side i sin bog *Cruel Optimism*. Hun forstår optimisme som “the force that moves you out of yourself and into the world in order to bring closer the satisfying *something* that you cannot generate on your own but sense in the wake of a person, a way of life, an object, project, concept, or scene” (Berlant 2011, s. 1-2).

De fleste af os, der er på universitetet, har en optimistisk og engageret tilknytning til forskning både som metier og som genstand. Den tilknytning hviler (også) på idealet om forskningens redelighed og integritet. Det giver i tillæg mening at sige, at universiteterne for tiden knytter sig optimistisk til *codes of conduct* og politikker for ansvarlig

Det er den kultur af respekt for anerkendte standarder for god videnskabelig praksis, jeg er optaget af. Jeg undersøger dette som det, jeg senere vil kalde for **biotopens betingelser**.



forskningspraksis. Formålet med den danske kodeks er at “give forsknings-samfundet en ramme for at fremme fælles principper og standarder. Kodeksen har til formål at understøtte en fælles forståelse og kultur omkring integritet i forskning i Danmark”, markeres det på første side i den danske kodeks (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014, s. 1). Den danske kodeks, sammen med den internationale kodeks, som den læner sig op ad, betoner altså vigtigheden af at opretholde videnskabens troværdighed gennem fælles standarder. Den videnskab, og det universitet, vi bidrager til hver for sig, og sammen. Det ‘noget’, som Berlant taler om, kan her siges at være de codes of conduct, der forventes at sikre redelighed på universiteterne, og derigennem sikre universiteternes uafhængighed.

Men som titlen på Berlants bog antyder, så kan optimismen også være ‘cruel’, idet “a relation of cruel optimism exists when something you desire is actually an obstacle to your flourishing” (Berlant 2011, s. 1). Det objekt, man har investeret i, begynder ikke kun at arbejde med, men også imod en, så at sige. Så mens universiteter i Danmark – og internationalt – udvikler kodeks og politikker til at forebygge brud på god videnskabelig praksis med det formål at sikre ansvarlig forskningspraksis og videnskabens troværdighed, så argumenter jeg her for, at der er noget i denne bevægelse, der gør mere end alene at sikre troværdigheden. Dette ‘mere’ har forskellige effekter rundt om på campus. Jeg eksperimenterer her med begrebet ‘cruel optimism’ for at pege på, hvordan det, man kunne kalde for universitetets

optimistiske tilknytning til politikker for ansvarlig forskningspraksis, også virker. Det er her, jeg taler om, hvordan disse skaber nye gråzoner. Og hvordan universitetet som levested også udfordres.

I den såkaldte Oddershede-rapport fra 2015, hvor et ekspertudvalg blev nedsat for at lave et eftersyn af det, der dengang benævntes UVVU (Udvalgene vedrørende Videnskabelig Uredelighed), anføres det i forordet, at “Det er afgørende, at vi også fremover bevarer forskningens gode ry. En af forudsætningerne herfor er, at forskningen har gode rammer og kan udøves i en kultur, der respekterer anerkendte standarder for, hvad der er god videnskabelig praksis” (Styrelsen for Forskning og Innovation 2015, s. 6). Det er den kultur af respekt for anerkendte standarder for god viden-

skabelig praksis, jeg er optaget af. Jeg undersøger dette som det, jeg senere vil kalde for biotopens betingelser. Og her også om, hvordan det naturligvis er på sin plads at kere sig om det specifikke i de nationale og internationale standarder for god forskningspraksis, og samtidig interessere sig for det meget mere uafgørlige, men ikke desto mindre helt afgørende: etikken i hvordan universitet trives, mens ikke bare politikker for ansvarlig forskningspraksis, men også GDPR rulles ud. Det vender jeg tilbage til.

For ikke at skelne mellem en institution på den ene side og dets forskere på den anden tager jeg her afsæt i, at den optimistiske tilknytning til kodeks ganske vist sker gennem en række politiske og ledelsesmæssige beslutninger, men også at universitetet er både ledelse, bygninger, studerende, apparater, politikker, administration, forskere, styrende organer og meget mere. Eller sagt på en anden måde: universitetet er 'os'.

Udrulningen af den danske kodeks rummer universiteternes forpligtelse til at igangsætte "specifik undervisning og oplæring i integritet i forskning" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014, s. 18) på alle niveauer. Sammen med kollegaer har jeg siden vedtagelsen af den danske kodeks for ansvarlig forskningspraksis i 2014 udviklet og afholdt det ph.d.-kursus i forskningsintegritet og etik på Arts, Aarhus Universitet, som universiteterne er forpligtet til. I den arbejdsproces har vi investeret i at skabe rammer for de ph.d.-studerende på det fakultet, hvor vi hører til. Vi har ønsket rammer, der gør det muligt ikke bare at tilegne sig de gældende regler, men at samarbejde om og tænke forskningsintegritet i humanistisk forskning som

et fælles anliggende og ikke mindst: at tænke etik ind i, ved siden af og sammen med forskningsintegritet og ansvarlig forskningspraksis, som det formuleres i gældende regler og politikker for tiden. Det er herfra, jeg starter dette essay.

Etik er ikke mit forskningsfelt. Jeg er ikke filosof med speciale i etik som andre forfattere, der bidrager til dette temanummer. Jeg tager derimod afsæt i mit eget forskningsfelt og derudover i, for tiden, at bære kasketten, som det Sarauw et al. kalder for, 'academic developer' (Sarauw, Degn & Ørberg 2019).¹ Den betegnelse vender jeg tilbage til.

Mit forskningsfelt kan bredt beskrives som inklusion-eksklusions-processer blandt børn og unge, særligt det, der bliver til ekstreme eksklusioner og dér, hvor sociale medier er involveret. I en kortere version: jeg fokuserer på studier af digital mobning og digitale sexkrænkelser. I disse forskningsfelter er der ofte noget ekstremt på spil, noget, der involverer prekære situationer og intense affekter. Og her kommer forskningsetiske udfordringer ofte til at træde særlig tydeligt frem. Efterhånden som flere *codes of conduct* er blevet formuleret, og ikke mindst da GDPR trådte i kraft, sættes det samlede forskningsetiske kompleks intenst på spil i mit forskningsfelt. Så i mit eget forskningsvirke trænger etik sig på – men også forskningsintegritet og datahåndtering – som noget, jeg kontinuerligt har måttet beskæftige mig med og har været nødsaget til at finde sprog for. Gennem disse to tilknytninger vil jeg pege på, hvad der også følger af at *ville* etik som et anliggende for hele humaniora (Fink 2017). Men først en ekskurs om denne teksts tilblivelsestid.

Tekstens tilblivelsestid
Persondataforordningen trådte i kraft i maj 2018, og selvom det er mere end tre år siden, så er universiteterne stadig ved at begribe omfanget af, hvordan denne forordning griber ind i vores forskning. Samtidig med udrulningen af GDPR og de medfølgende nye praksisser i form af risikovurderinger og datamanagement-planer, så øges i disse år også krav om forskningsetiske godkendelser af projekter, ligesom nye standarder og reguleringer af etik, som sagt, sættes på sprog. Vi står i et landskab af nye organiseringer af forskningsintegritet og etik.

Forstår vi så det, vi står i, mens vi står i det? Griselda Pollock, som modtog Holberg Prisen i 2020, mener 'nej'. Vi kan aldrig overskue og forstå, hvad det er for en tid, vi er i. Der er noget, vi ikke ved, mens vi står i det, argumenterer hun solidt for i den "Holberg Conversation", som følger med at modtage prisen (Holberg Prize – University of Bergen, 2021). Det skal naturligvis ikke forhindre os i at forsøge at forstå, påpeger Pollock, men helst at forsøge sig med den ydmyghed, at vi anerkender, hvordan det, vi ser, nødvendigvis må være brudstykker. Denne teksts brudstykker er blevet til, mens alt dette ruller, og konkret henover sommermånederne 2021. Ud over egne konkrete GDPR-afklaringer i forhold til et nyt forskningsprojekt og den vanlige stemning af semesterafslutning var denne konkrete tid, denne skrivetid, karakteriseret ved en række små og større begivenheder, der akkompagnerede arbejdet. Begivenhederne var både tæt på og langt væk, i den forstand at noget skete i mine nærmeste faglige relationer, andet så 'langt væk', at det næppe kan kaldes en relation. Disse begivenheder må nævnes her, fordi de

Muligheden for nytænkning og nybrud må holdes åben. Alt det vil vi gerne assistere de yngste forskere i at stå i. Det er udfordrende nok i sig selv.



viklede sig ind i netop denne afsøgning af, hvad og hvordan ansvarlig forskningspraksis leves.

Det, der skete 'langt væk', var Lauren Berlants død. Det blev til en affektiv begivenhed ved skærmen i form af utallige udvekslinger og tilkendegivelser af Berlants tænknings betydning i en lang række artikler, offentliggjorte breve og essays, og tillige på mails og sociale medier. Ikke bare de første dage, men hen over sommeren, hvor et tema om ansvar og forgængelighed blev slået an. Lauren Berlant var professor i engelsk på University of Chicago og helt central i feltet *affect studies*. Især igennem Berlants begreb om intimitet har tænkningen også viklet sig ind i mit arbejde. Ikke i et omfang, der kan måle sig med de sorgfulde meldinger, som nettet er flydt over med, men på mere diffus vis. 'A hum' kalder Greg Seigworth Lauren Berlants særlige 'måde' (Seigworth 2012). Det er også sådan, den tænkning har arbejdet sig ind i mit arbejde, som en underliggende summen. Og det er en

sådan spidsen-øren efter summen, der har drevet overvejelserne i denne tekst frem. Men det kommer senere.

En række andre begivenheder accelererede nemlig også. Temaet er beslægtet. Disse begivenheder handler dog ikke direkte om død, men om (forsker)liv, der trues. De handler nemlig om levelige forskningsbetingelser på en anden måde. En del kollegaer har befundet sig under politisk initierede anklager. Deres forskning, udpegede forskningsmiljøer og bredere social- og humanvidenskaberne, kom under anklage for at være aktivistisk og politiserende. Disse anklager og universiteternes forholden sig til disse pågår i disse måneder. Igen: dette er ikke en afsøgning af detaljerne i disse – oftest – mediebårne intimideringer af enkeltforskere og større forskningsfelter. Men netop disse affektive begivenheder udspandt sig, mens jeg arbejdede med denne tekst og forstærkede temaet om ansvar og forgængelighed. De foldede sig derfor også ind i erkendelserne af, hvad jeg har på hjerte om forsknings-

integritet og ansvarlig forskningspraksis. Underligt måske, helt sikkert uden blik for alle detaljer, men ikke desto mindre sammenfoldet. Sammenfoldet betyder ikke 'klappet sammen'. Men snarere det, Deleuze omtaler som 'folden'.

Folden
Men hvad mener jeg med 'folden i Deleuze-forstand'? Jeg tyer her til den gengivelse og illustration, som altid har hjulpet mig til at fastholde denne særlige tænkning. For år tilbage forklarede Jørgen Huggler til en læsekreds om en Deleuze-tekst, jeg husker ikke hvilken, at 'folden' i Deleuze-forstand ikke skal forstås som den skarpe kant, der opstår, når man folder et stykke papir. Nej, snarere er folden en anden bevægelse. Jørgen Huggler rakte dengang ned i sin bukselomme og fiskede et nyrstrøget lommelørklæde op. For heldigvis er han en mand med nyrstrøgne lommelørklæder, ellers havde jeg ikke så intenst forstået pointen. Jørgen Huggler foldede lommelørklædet ud, tog fat et vilkårligt sted i stoffet med to fingre og løftede

lommeørklædet op, som nu hang der i hans hånd i vilkårlige folder; længere, kortere, bevægelige, inderside, yderside, uafgørligt. 'Dét er folden', forklarede han, mens han pegede på klædet, der hang mellem hans fingre, 'ikke strygefolden i lommeørklædet'.

Dette essay handler om sådanne lommeørklæde-agtige foldninger af de affektive begivenheder, jeg nævnte ovenfor, fordi de tilsyneladende ikke-sammenhængende begivenheder ophørte med at "confront each other as exteriorities, but rather become folded into one another" (Schrader 2015, s. 681): GDPR-udfordringer i egen forskning, en ikke-personlig professionel relation til en tænker og en medieåret hetz mod navngivne forskningsfelter inden for det fakultet, jeg er en del af. Disse begivenheder fletter sig ind i min egen forskning og ind i mit arbejde med forskningsintegritet som en af de 'academic developers', der varetager ph.d.-kurser. Hvad har det med hinanden at gøre? Det hele har med *care* at gøre. At kere sig. Både for det konkrete og om det ikke-afgørlige.

Academic developer – hvordan?

Jeg omtaler den funktion, jeg for tiden bestrider som 'academic developer'. Jeg er ikke helt sikker på, hvordan jeg har det med den titel. Men dels er det en anerkendt betegnelse for det arbejde, som kursusledere af disse ph.d.-kurser, udfører, og dels giver det mig mulighed for at tale om opgaven, snarere end hvordan lige præcis jeg for tiden løfter den. Termen henter jeg fra Laura Louise Sarauw, Lise Degn og Jakob Ørberg, som i forskningsprojektet "Practising Integrity" har set nærmere på, hvordan forskningsintegritet varetages på ph.d.-

kurser på universiteter (Sarauw et al. 2019). De forstår ph.d.-kurserne i forskningsintegritet som "venues of academic development" og påviser "the role that academic developers play in defining vague concepts like research integrity and how these processes of 'translation' enable early career academics to make 'research integrity' meaningful in their wider practice and the organisations within which they work" (Sarauw et al. 2019, s. 179). En 'academic developer' er en, der laver arbejdet med at folde forskningsintegritet ud i et fællesskab med juniorforskere. Jeg, og mine kolleger på kurset, er altså del af universitets-maskineriet, som med obligatoriske kurser håber at autorisere de deltagende juniorforskere til, efter endt kursus, at mestre dette felt. Også i denne detalje arbejder en vis individualiserende *cruel optimism*.

Så lad mig her bringe nogle af indsigterne fra dette 'academic development work' med ind. Den danske kodeks har været gældende siden november 2014. Og siden har "an increasing number of organisations and networks [...] been dedicated to supporting institutions in promoting research integrity. There has been a proliferation of documentation, training courses and procedures formalizing research integrity" (Douglas-Jones & Wright 2021, s. 6). Det kursus, vi kører, er del af dette. En vigtig del af kodeksen er, som nævnt, hvad der kaldes "et sæt retningslinier for undervisning, oplæring og supervision", hvor alle universiteter forpligter sig til at igangsætte "specifik undervisning og oplæring i integritet i forskning" på alle niveauer (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014, s. 17). Ph.d.-kurser har på mange universiteter været et oplagt sted at starte, fordi

vi der allerede havde et format at arbejde inden for. På Arts, Aarhus Universitet, har vi afholdt det obligatoriske kursus i "Forskningsintegritet og etik". Som titlen på kurset antyder, så er 'taket' at tænke forskningsintegritet sammen med og ved siden af forskningsetik. At lade begge dele stå ved siden af hinanden, uden at hævde, at de skulle være identiske og uden at lade den ene ude af syne, mens vi primært behandler den anden. Det har gennem disse år skabt et rum for samtaler med henved 330 ph.d.-studerende om forskningsetik og forskningsintegritet, som disse udspiller sig for humanistiske juniorforskere.

På kurset gennemgår vi blandt andet de eksisterende regelsæt, introducerer til rationalerne i disse, også gennem cases, hvor der har været tale om uredelighed. Ligesom vi bestræber os på at gribe forskningsetiske udfordringer og glæder, som de kommer til syne i den forskning, de ph.d.-studerende har ansvar for. Det indebærer, at vi ikke iagttager 'noget' som forskningsintegritet og andet som etik, men grundlæggende tænker etik som noget, der løber igennem hele forskningsprocessen, og som noget, der er relevant for al humanistisk forskning. Det gør vi ved også at skifte fokus fra moralske handlinger, fra den enkelte forsker til et bredere fællesskab af forskningspraksisser med fælles tænkning på tværs af fagdiscipliner. Det er her en særskilt pointe at gennemføre et fakultetsbaseret kursus, og ikke et fagdisciplinært kursus.

Sarauw et al. peger på, at der i disse kursers opdrag og gennemførelse er en tendens til at gøre den enkelte juniorforsker ansvarlig gennem refleksion over egen forskningspraksis (Sarauw

... ikke alene keren sig for den enkelte, men også en mere ufokuseret keren sig om, hvad jeg her vil kalde en **optagethed af universitetets levelighed**.



et al. 2019). Det er naturligvis problematisk, hvis svaret på spørgsmålet 'er vi ansvarlige nok?' bliver 'ja, lad os løse det ved at sikre, at den enkelte tænker nok, tænker selv og tænker over sig selv'. Og som Edwards & Roy minder os om "As stewards of the profession, we should continually consider whether our collective actions will leave our field in a state that is better or worse than when we entered it" (Edwards & Roy 2017, s. 56). Edwards & Roy taler om, hvad de kalder, forkvaklede incitamentstrukturer i academia, som sammen med ændrede betingelser for hjemtagning af forskningsmidler skaber ikke bare giftige arbejdsbetingelser, men også åbner for uetiske handlinger (Edwards & Roy 2017). De peger altså på, hvordan de strukturer, forskerne arbejder under, i sig selv kan tilskynde til uetiske handlinger. Man kunne her tilføje, at de incitamentstrukturer, de taler om, ikke alene forkvakler, men også individualiserer. Så med disse lidt hurtige påmindelser er det på sin plads som 'academic developer' at tage et andet skridt og undersøge, hvorvidt man kan bidrage til at efterlade feltet i

en anden tilstand og at afsøge, hvorvidt og hvordan vi selv bidrager til individualisering gennem en forventning om (selv) refleksion.

Afmagt og vagtsomhed

Det starter først som den Berlant-lignende summen. Men samler sig til noget, der bliver hørbart. Det kan bedst beskrives sådan her: På kurserne lyder der suk af, hvad jeg her bedst kan gengive som ængstelse og afmagt. Når jeg kalder det ængstelse og afmagt, så er det naturligvis ikke et udsagn om, hvordan enkelte ph.d.-studerende *har* det, ej heller en formodning om, at alle måtte have det sådan. Der er snarere tale om, at noget synes at samle sig. Ikke hos den enkelte, men mens vi kører kurserne. Det sker midt i et imponerende og overbevisende højt fagligt niveau. Det sker også midt i et for mig ubestrideligt højt niveau, når det gælder forskningsetiske overvejelser ikke alene over egen forskning og de udfordringer, de ph.d.-studerende møder dér, men også højt niveau i overvejelserne over, hvad disse kodekser og regulativer betyder for humanistisk

forskning bredt, og en kritisk indsigt i, hvad ansvarlig forskningspraksis også rummer. Et højt fagligt niveau lever altså sundt ved siden af, hvad jeg her kalder en hørbar ængstelse og afmagt. Dette har mange udtryk, men kan nok bedst beskrives som en vagtsom optagethed af alt det, der kan gå galt, alt det, man skal holde øje med – ud over selve forskningsarbejdet – alle de mange beslutninger, der kan have ikke-intenderede effekter og potentielt blive (re)konstrueret som uredelighed. Altså vagtsom opmærksomhed på ikke at vælge forkert i de gråzoner, der opstår, når nye politikker med hvert deres fokus rulles ud. På den baggrund forekommer reglerne ikke altid lige klare i den hverdagslige forskningspraksis. Dette, kunne man sige, samler sig som en vagtsom afmægtig oplevelse af desorientering i regelsæt, trods kurser og oplæring. Det hele findes samtidig. Optimistisk og cruel tilknytning. Og jeg vil gætte på, dog uden dokumentation, at det går an at sige, at noget tilsvarende også vil kunne findes blandt seniorer.

lagttaget igennem en af kodeksens centrale initiativer – nemlig oplæring og supervision – emergerer altså dette i den ”kultur omkring integritet i forskning i Danmark” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014, s. 4) som kodeksen ønsker sig, og som institutionen universitetspolitisk optimistisk knytter sig til. Samtidig med at optimismen sikrer anknævn til en tiltro til, at integriteten er sikret, lever noget andet altså tilsyneladende. Den vagtsomhed, jeg peger på her, vedrører uvisheden om, hvad det egentlig vil sige at ”respektere anerkendte standarder for, hvad der er god videnskabelig praksis” (Styrelsen for Forskning og Innovation 2015, s. 6), især når reguleringerne ser ud til at tale et tydeligt og entydigt sprog om, hvad der er rigtigt og forkert. Samtidig med at forsknings-hverdagslivet ofte er mindre enkelt afgørligt.

For én ting er at være en ’ordentlig’ forsker og naturligvis ikke lyve, fordreje, stjæle fra andre; det forekommer indlysende for de fleste. *Codes of conduct* og øget fokus på ansvarlig forskningspraksis i kodificeret form ser ud til at skabe klarhed – men samtidig en øget bekymring for det, man ikke kan kontrollere. Den ustyrlige forskningsproces for eksempel. For sådan er forskningsprocesser jo også. På sæt og vis er det jo netop også disse ustyrlige forskningsprocesser, vi gerne vil, at de ph.d.-studerende går ombord i. At de gider alt det, der ikke kan forudsiges: af forskningsspørgsmål, som udfordres af nye teoretiske bud, af empirisk materiale, som viser noget andet, end man troede, analyser, der skubber indsigterne nogle andre steder hen, stamina til ikke at lade sine fund kvase igennem teoretiske modebølger, eller netop at lade det nye

for tiden åbne øjnene for noget, man ellers ikke kunne have set. Alt det kan ikke forudses. Muligheden for nytænkning og nybrud må holdes åben. Alt det vil vi gerne assistere de yngste forskere i at stå i. Det er udfordrende nok i sig selv.

En sådan vagtsomhed foruroliger og kalder samtidig på adækvate måder at respondere på: for hvem, for hvad, og hvordan kere sig? Og svaret falder allerede for sent, for vagtsomheden har fået fat. Men som Astrid Schrader citerer Derrida for at pointere: ”Caring requires decisions, but not without experiencing the ’ordeal of the undecidable’” (Derrida 1992 som læst i Schrader 2015, s. 683). The ’ordeal of the undecidable’ kan også være at stå i et universitet og sanse udrulningen af politikker for ansvarlig forskningspraksis, imens det giver mening, og imens meningen fælder ben. Noget handler måske om culpa.

Culpa
En anden del af feltet ’ansvarlig forskningspraksis’ er selve uredeligheds-systemet. Hen over de seneste årtier har opmærksomheden på videnskabelig redelighed og forskningsintegritet været stigende (Hjellbrekke et al. 2018; Jensen, Andersen, Whiteley & Sandøe, 2017; Madsen 2020) og måderne, hvorpå håndtering af uredelighedssager på universiteterne er organiseret, er blevet revideret efter Oddershedeudvalgets rapport: Der kom et NVU (Nævnet for Videnskabelig Uredelighed) (tidligere UVVU) og en ny skelnen i ansvarsfor-lingen mellem NVU og universiteternes lokale praksisudvalg. Norske forskere påpeger, at der ikke er enighed om én international anerkendt definition af videnskabelig uredelighed, men at enigheden samler sig om, at de såkaldte

FFP (forfalskning, fabrikation, plagiat) er centrale elementer i, hvad der forstås som videnskabelig uredeligt (Hjellbrekke et al. 2018, s. 5). Disse er de regulære uredeligheder. Jeg skal her ikke problematisere den etablerede skelnen mellem FFP og tvivlsom forskningspraksis (questionable research practices/QRP), men alene pege på, hvordan disse afsøgninger tager afsæt i, at forskningsprodukter gøres til genstand for granskning, og at den enkelte forsker er ansvarlig for sine forskningsarbejder. Gælder det videnskabelig uredelighed, drejer granskningen sig om videnskabelige produkter. Gælder det granskning af tvivlsom forskningspraksis, er produktet også i centrum, om end andet og mere end videnskabelige produkter kan inddrages, fx formidling af forskningsindsigter. Det er jo ikke underligt. Det, der imidlertid er værd at hæfte sig ved, er, at granskningen hovedsagelig sker gennem produkter. Granskningen sker ikke gennem en afsøgning af, hvorvidt forskningsprocessen eller det forskningsmiljø, hvori forskningsproduktet er skabt, er sundt og nærende, eller hvorvidt et forskningsfund er blevet til i et giftigt forskningsmiljø, med en stribe af sygdommeldinger i sit kølvand, i samtaler, der undertrykker fx de yngste eller de stemmer, der udfordrer konsensus, eller hvor signifikante kollegaer hastigt skifter afdeling og dermed ændrer det umiddelbare miljø eller hele feltet. Man kunne sige, at forskningsproduktet kun er toppen af forskningsprocessens isbjerg. Mit bud er, at uredelighedssystems fokus på produkt og enkeltforsker er meningsfuldt, men også at det har effekter, for eksempel i form af afmagt og vagtsomhed.

Hans Fink plejer at påpege, at etikken, og også forskningsetik, er blevet til

quasi-jura. Sagen er, at den etik, der tidligere ikke blev nedskrevet, nu søges formuleret i kodeks, og forventes at risle ud i kulturen. Og så tilføjer han også, at forskningsetik ikke bare handler om at overholde regler. Alle de etiske spørgsmål, vi står med, ville vi stå med, også selvom reglerne ikke var skrevet ned. Det er, som sagt, pointer, jeg har lært af Hans Fink. De er helt afgørende at have med her for at kunne begribe, hvordan optimismen arbejder: gennem tilknytning til håbet om at kodeks hjælper os til et pletfrit universitet. En indberettet sag om mistanke om uredelighed afgøres nemlig i forhold til universiteternes politikker for ansvarlig forskningspraksis, den danske kodeks og de internationale anbefalinger, som disse dokumenter trækker på (Madsen 2020). Så den kodeks, der blev vedtaget i 2014, er ikke bare styrende for, hvordan ’academic development’ former sig på fakulteterne, men er del af de styringsdokumenter, der sikrer håndtering af redelighed på tværs af fakulteter og universiteter. Indberetninger om mistanke om uredelighed vejes altså også i forhold til dette dokument, og vurderinger af eventuel uredelighed eller tvivlsom forskningspraksis tager afsæt i dette samt i ”alment anerkendte standarder for ansvarlig forskningspraksis” (Madsen 2020, s. 358).

Med til dette hører, hvad en juristkollega har lært mig: jura i denne del af verden er især optaget af skade og culpa. Og videre: culpa og individ hænger sammen i den juridiske praksis. Det ligger som strukturelt system. Man leder efter skyld og fejl, som kan genkendes og placeres, for at afgøre, hvorvidt der er tale om en forseelse, der bør udløse en reaktion. Ved hjælp af juraen undersøges ved tvister, om der kan findes en skyldner.

Med universitetets understregning af individuelle meritter bliver det så at sige ikke kulturen, miljøet eller fællesskabet, der gøres ansvarlig. Heri ligger så også, at skyld ikke kan distribueres. Så forskningsprodukter gøres til genstand for granskning. Også i et quasi-jura system. Altså enkeltmennesker og ’deres’ produkter.

Det, der ikke adresseres, er, så vidt jeg kan se, forskningsmiljøerne, forskningsfællesskaberne, forskningskulturen. Det at forskning både er min og gøres sammen med andre. Og med ’andre’ mener jeg her både de konkrete kollegaer, jeg måtte lave feltarbejde sammen med, skrive sammen med, tænke sammen med. Men jeg mener også de kollegaer, der er omkring mig på den gang, hvor jeg sidder, den afdeling, jeg er del af, det institut, jeg indgår i. Og videre: Dem jeg deltager i seminarer med, udveksler ideer og litteratur med. Dem, der giver feedback, og dem, der bliver irriterede og interesserer sig for noget helt andet end mig. Dem, jeg møder ofte, og dem, jeg møder sjældent. Det vil sige alt det, der skal holde forskning, undervisning, møder og vejledning sammen i samme krop².

Men der er forskel på miljøer. Gode miljøer har bl.a. det kendetegn, at ’her kan man dele en ufærdig tanke’, og mindre frugtbare: at det skal man netop ikke vove. Jeg taler ikke om, at alle skal blive enige om, at man altid skal spise frokost sammen, eller netop ikke. Heller ikke om kaffeordninger. Men jeg taler om, hvorvidt et miljø virker eller ikke. Hvorvidt det er nærende eller toksisk. Et møde kan være dårligt, men det kan et helt miljø også – over flere år. Det kan mærkes, men ikke altid bemærkes. Eller

handles på. Og miljøer kan skifte fra det ene til det andet. Det sker umærkeligt. Og alligevel synligt. Og formentlig kræver det netop sunde forskningsmiljøer at tage hånd om de vagtsomme ængstelser, der opstår. Fra den vinkel, jeg anlægger her, er det tankevækkende, at forskningsmiljøers velbefindende og sammenhængskraft ikke behandles som en sag for etik. Og ikke behandles i kodeks. Et uredelighedssystem optaget af skyld bliver for den enkelte også et universitet med udsigt til skyld.

En udvidet opgave
Jeg vil gerne udvide opgaven som ’academic developer’ til også at undersøge, om der er ”other concepts of the good life that would be more satisfying than the ones that you have been trained to pay attention to”, som Berlant minder os om at undersøge i en University of Chicago-podcast (UChicago Podcast Network 2019). I det her tilfælde kunne det være at undersøge, hvorvidt vi midt i udrulning af politikker for ansvarlig forskningspraksis også kan ændre spørgsmålet fra ’er vi ansvarlige nok’ til ’hvad vil det sige at kere sig om forskning, forskningsprocesser, forskningsmiljøer’. Jeg har allerede antydnet den interesse. lagttagelsen af vagtsomhed og afmagt giver nemlig anledning til – gennem en omformulering af Astrid Schraders ord – at spørge: Hvad vil det sige at kere sig på et humanistisk fakultet i en tid, hvor forskningen er under angreb udefra, og hvor kodekser, GDPR og etiske godkendelser rulles ud ved siden af hinanden og laver deres egne nye gråzoner?

At kere sig
Først en lidt sidelæns bevægelse hen mod spørgsmålet. For jeg må tilbage til de indsigter, der dukkede op i det land-

skab, som jeg startede med at beskrive. Vi tager os af os selv, når vi trues, mister eller har udsigt til det. Vi tager os også af hinanden. Sorg og tab kommer i et hav af variationer. Det var dét, Twitter og Facebook løb over med i dagene og ugerne efter Lauren Berlants død. Uforståenhed, vi-vil-have-mere-af-det-der-nu-er-væk, langsomt synke ind, mere sorg, vi-vil-stadig-have-mere. Og i de/t udtryk bliver hver enkelt til mere. Også for os, der ikke har mistet en, vi kender nært, men en tænker. Ansvar og forgængelighed.

Når der sættes spørgsmålstegn ved humanistisk forskning, i medier og af politikere, og når skytset samtidig rettes mod enkeltforskere og deres bidrag, så bliver omhyggelighed ikke bare med forskningsprodukter, men med kollegaer og ’tonen’ påtrængende som et andet spørgsmål om ansvar. Så trues den enkelte og samtidig den levelighed, forskningen også gøres af. Om end ’levelighed’ er langt vanskeligere at sætte på formel. Selvom skrivetidens folder ikke er begivenheder, der er ens, så er der noget på spil i alle begivenhederne. Dette ’noget’ kan måske placeres gennem en skelnen mellem ”to care for/to care about”. En sådan skelnen kan også bruges til at nærme sig, hvad der er på spil, når vi håndterer afmagt og culpa, som også er med/skabt af nye politikker og disses gråzoner. Dette henter jeg fra Astrid Schrader. Til dansk kan dette oversættes til at kere sig, med tilføjelse af præpositionerne *for* og *om*. Her læner jeg mig op ad den videreudvikling af Schrader som Staunæs, Bjerg, Juelskjær og Olesen har bragt ind i en dansk tænkning. De peger på, at det at ’kere sig’ på dansk betyder ”at vise interesse for, bekymre sig om og tage sig af – uden at man bliver formynderisk og moralsk”

(Staunæs, Bjerg, Juelskjær & Olesen 2021, s. 97). I denne keren sig er der tale om ”forskellige modusser af opmærksomhed”, understreger de (Staunæs et al. 2021, s. 99).

Selv forklarer Schrader det sådan her:

“Two broad meanings of care should be distinguished; one entails the often-gendered labor of caring for somebody in need, and the other alludes to an affective relation, or caring about. Caring for somebody is usually goal-oriented, as it involves an 'effort to improve the situation of a patient' (Mol, 2008: 23). [...] Beginning to care about something or someone implies an opposite move, namely the transformation of the limit that places someone outside our socially sanctioned scope of care” (Schrader 2015, s. 668).

Schraders pointe er, at det at kere sig kan rette sig mod et bestemt subjekt, med en bestemt retning. At kere sig for nogen eller noget, der er bestemt. En form for gensidighed, hvor nogen behøver hjælp, og nogen giver den. Sådanne situationer er der mange af i akademien. Ved udgivelser, ved kollegaers død, på ph.d.-kurser, i kollegiale fællesskaber. Men der kan også være andre måder – nemlig det, der kan fanges med udtrykket at kere sig *om*, som involverer en ubestemthed, en ikke allerede-afgjorthed i, hvad denne keren sig skal rette op på, en slags passivitet (Schrader 2015). Det ene erstatter ikke det andet. Det ene er ikke bedre end det andet. Der er, som sagt, tale om modusser af opmærksomhed. I forhold til det, jeg tager op i dette essay, så kunne det handle om at frisætte og omsætte sansen for etik, ikke bare i forskning, men til

etik i universitetets liv. Det kunne gå ud på at rette interessen mod det universitet, der både har rammer, men også hele tiden er ufærdigt. Det kunne gå ud på at interessere sig for de sprækker, der ligger i en fælles keren sig om universitetet. Altsammen for at holde det i enhver forstand åbent, uden nødvendigvis at vide præcis, hvad der skal til. At lade sådanne ikke-vide-præcis-hvad-der-skal-til være en frugtbar og åbenlys spørgende del også af universitetsetik.

Både begivenhederne, der ledsagede skrivearbejdet, og det, jeg iagttog blandt de ph.d.-studerende, vedrører således ikke alene keren sig for den enkelte, men også en mere ufokuseret keren sig om, hvad jeg her vil kalde en optagethed af universitetets levelighed. Mere liv, bæredygtigt (forsker)liv. Kunne sådanne modusser af keren sig både *for* andre og *om* universitetet bruges til at afsøge, hvad det vil sige at kere sig på et humanistisk fakultet i en tid, hvor forskningen er under angreb udefra, og hvor kodekser, GDPR og etiske godkendelser samtidig rulles ud?

Ovenfor har jeg talt om forskningsmiljø og forskningsfællesskab. Jeg taler om det på disse måder, fordi netop dette står næsten uberørt, i udrulningen af kodeksen. Så lad mig folde det yderligere ud – eller ind.

Valg af ord

Det, der som sagt står mindre eksplicit berørt i kodeks, er det, vi ofte taler om som ’forskningsfællesskaber’ eller som ’arbejdsmiljø’. Begge er ord, jeg har brugt mange gange. Også ovenfor. Men skriver jeg ’arbejdsmiljø’, så bliver samtalen konditioneret gennem det, vi kender som MUS-samtaler og APV.

Skriver jeg ’forskningsfællesskaber’, så får jeg hovedsagelig fat i en prioritering af relationer, som vi antager at kende på forhånd. Og ikke i det ’mere’ end enkeltforskere lagt sammen. Men det forekommer mig, at der er mere på spil. Hverken afmagt eller vagtsomhed håndteres formentlig hensigtsmæssigt alene ved justering af kendte relationer. Den vagtsomhed, jeg mener at høre samle sig på ph.d.-kurserne, peger også på, hvordan prekære ansættelsesbetingelser blander sig med uvished og specifikt med udrulning af kodekser, der både sikrer rammer for ansvarlig forskningspraksis og skaber overvågning og måske også forhindrer vigtige samtaler om forskningsetik på andre måder end det, der loves gennem kodeks.

Vi kender disse betegnelser – ’arbejdsmiljø’ og ’forskningsfællesskaber’. Men for mit formål her er disse på en måde udpinte. Først og fremmest fordi de konoterer noget, vi allerede tror vi ved, hvad er. Jeg har brug for et andet sprog, der kan pege i retning af det, som en dobbelt keren sig om universitetet kunne indeholde. Og noget, der kan pege i retning af, at vi ikke kun har brug for konsistens, men snarere for at kunne lade dette stå inkonsistent åbent og ikke lade det ude af syne.

Kunne vi forstå universitetet som et levested, hvor ikke alene relationer, men ’alt muligt’ lever samtidig, og hvor denne levelighed er betinget af hinandens gøren, gøren med hinanden og gøren plads til hinanden, og en anerkendelse af at det, der lever, er mere end ’hinanden’? Vi har brug for et sprog, der kan hjælpe til at holde åbent, hvad der tæller. Så ikke bare den slags forskerliv, vi kender til eller kan forstå, kan tælle, men så også den slags forskerliv, som vi ikke kender eller slet ikke endnu kan forudsige, har betydning og kan inddrages: forskerliv under politiseret trussel, forskerliv, der lige nu mister nogle af sine klogeste stemmer, forskerliv, hvor især de yngste lever prekært.

Så derfor: Alt dette peger i retning af, at der er brug for, at vi ikke bare retter forskningsintegriteten mod de mennesker, vi involverer i vores forskning, men at der er behov for en keren sig om universitetet. Og hvad er det så? Det er det sted, som i sin totalitet må trives. Så derfor: Kunne vi – billedligt talt – blive optaget af, hvordan vi kunne dyrke det landskab, vi laver forskning i, så det vibrerer og er levende? Hvis nu vi forstod universitetet som en biotop, i betydningen ’det levested, hvor forskning og forskere skal trives’, hvad ville vi så få øje på? Kunne vi så tale

om ansvarlig forskningspraksis som et ansvar, der handler om at lade universitetet leve, ikke alene gennem sikring af ry og omdømme, men gennem sans for etik som noget i sit væsen uafgørligt, fejlbarligt og ufærdigt for alle forskere, på alle niveauer? For hvad nu, hvis vi var optaget af også at kere os om den uafgørlighed, den sprødhed og et ønske om at styrke stedets fertilitet og levelighed som andet og mere end pletfrit? ’Stedet’ her forstået som mere end bygningerne, og politikkerne, institutterne og organisationen, og biotopen som ikke alene en biologisk organisme, men konditioneret af og flettet sammen med menneskers gøren og laden. At kere sig for forskere, forskningsarbejder og om universitetet kunne man forstå som en etisk fordring, som kunne formuleres som et spørgsmål: Kan trykket fra den afmagt, ængstelse og vagtsomhed, jeg mener at finde hørbart blandt de yngste af vores kollegaer, hjælpe os til en mere helhedsorienteret optagethed af universitetet? En optagethed i form af en balance for etik, vi må lade os forpligte på og få fornemmelse for. Også selvom vi ikke har forstået det hele, mens vi står i det.

REFERENCER

Berlant, L. (2011). Cruel Optimism. Duke University Press.

Douglas-Jones, R. & Wright, S. (red.) (2021). *Practicing integrity*. Copenhagen: ETHOSLab.It University/Center for Higher Education Futures, CHEF, DPU.

Edwards, M.A. & Roy, S. (2017). Academic Research in the 21st Century: Maintaining Scientific Integrity in a Climate of Perverse Incentives and Hypercompetition. *Environmental Engineering Science*, 34(1). doi:DOI: 10.1089/ees.2016.0223

Fink, H. (2017). Om dannelse på et forskningsuniversitet. In S.N. Larsen & J. Raahauge (red.), *Dannelse på universitetet – fordringer og udfordringer* (s. 10-21). København: Sophia.

Hjellbrekke, J., Drivdal, L., Ingierd, H., Rekdal, O.B., Skramstad, H., Torp, I.S. & Kaiser, M. (2018). *Etikk og integritet i forskning – resultater fra en landsomfattende undersøkelse*. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/rino-delrapport-1-2018.pdf>

Holberg Prize – University of Bergen (Producer) (2021, 27. januar). *The 2020 Holberg Conversation with Griselda Pollock* [YouTube]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=iyn4mJKWEYo>

Jensen, K.K., Andersen, M.M., Whiteley, L. & Sandøe, P. (red.) (2017). *RCR – A Danish textbook for courses in Responsible Conduct of Research*. Frederiksberg: University of Copenhagen.

Madsen, P.B. (2020). Videnskabelig uredelighed og tvivlsom forskningspraksis. In T. Riis & J. Trzaskowski (red.), *Skriftlig jura. Den juridiske fremstilling*. København: Ex Tuto Publishing.

Sarauw, L.L., Degn, L. & Ørberg, J.W. (2019). Researcher development through doctoral training in research integrity. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 178-191. doi:10.1080/1360144X.2019.1595626

Schrader, A. (2015). Abyssal intimacies and temporalities of care: How (not) to care about deformed leaf bugs in the aftermath of Chernobyl. *Social Studies of Science*, 45(5), 665-690. Retrieved from <http://www.jstor.org.ez.statsbiblioteket.dk/2048/stable/43829051>

Seigworth, G.J. (2012). Reading Lauren Berlant Writing. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 9(4), 346-352.

Staunæs, D., Bjerg, H., Juelskjær, M. & Olesen, K.G. (2021). *Datasans. Etisk skole- og uddannelsesledelse med data*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Styrelsen for Forskning og Innovation (2015). *Rapport om det danske uredelighedssystem. Anbefalinger til håndtering af videnskabelig uredelighed i Danmark*. Retrieved from <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/rapport-om-det-danske-uredelighedssystem-anbefalinger-til-handtering-af-videnskabelig-uredelighed-i-danmark.pdf>

UChicago Podcast Network (Producer) (2019, 4. november). *Why Chasing The Good Life Is Holding Us Back, With Lauren Berlant* [Podcast]. Retrieved from <https://news.uchicago.edu/podcasts/big-brains/why-chasing-good-life-holding-us-back-lauren-berlant>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodels for integritet i forskning*. Retrieved from <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>

NOTER

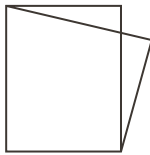
- ¹ Dele af essayet trækker desuden på kendskab til det danske uredelighedssystem fra medlemskab af Praksisudvalg og Forskningsetisk Komité ved Aarhus Universitet.
- ² Her er det så på sin plads at pege på, at ordene i dette essay naturligvis er mine, men at det, jeg skriver frem her, netop trækker på sådanne cirkler af de mennesker, jeg arbejder sammen med. Sagen er, at sætningerne er arbejdet frem efter og gennem utallige møder, seminarer, sagsbehandlinger, samtaler med de mange ph.d.-studerende, undervisning sammen med, skrive sammen med, bemærkninger på vej ud ad døren, kommentarer til en tanke. Alle dem, der på et hav af måder har bidraget, kan jeg næppe pege ud, fordi bemærkningerne først siden samler sig. Men sagen er, at der overhovedet er noget at samle, og at tankerne er mulige at sætte på papir, fordi miljøerne er levende.

En, hvis betydning jeg særligt må fremhæve, er Morten Raffnsøe-Møller. Det var sammen med Morten, at ph.d.-kursets grundtanker oprindeligt blev formuleret. Kursets format bevæger sig, men det er fortsat henover disse grundtanker og med Mortens særlige aftryk, at vi arbejder.

De andre, hvis konkrete aftryk i teksten må nævnes, er ud over tidsskriftets review: Morten Dige, Hans Fink, Helle Rabøl Hansen, Mia Hesselberg-Thomsen, Kirsten Hvenegård-Lassen, Malou Juelskjær, Nina Javette Koefoed, Palle Bo Madsen og Ida Wentzel Winther. Naturligvis dog uden at nogen af dem hæfter for, hvad jeg skriver her.

Forskningsintegritet og videnskabens etos

– om redeskideri og ansvarlig forskningspraksis



Morten Dige, lektor, ph.d.,
rådgiver for ansvarlig
forskningspraksis og
forskningsfrihed på Arts,
Aarhus Universitet

I artiklen diskuterer jeg aktuelle udviklinger i den danske universitetsforskning, der sætter forskningsintegriteten under pres. Baggrunden er den seneste ”oprustning” på området i form af regelsæt og procedurer til styrkelse af ansvarlig forskningspraksis. Artiklen diskuterer forholdet mellem normer og modnormer for videnskabelig forskning med inddragelse af en nylig sag om tvivlsom forskningspraksis på Aarhus Universitet.

1. Indledning
Som påpeget i indkaldelsen til dette temanummer er ansvarlig forskningspraksis positivt ladet og umuligt at være modstander af. Når alle forskere ikke lever fuldt op til den hele tiden, skyldes det derfor meget sjældent ond vilje eller indolens. Men for det første kan det til tider være vanskeligt at afgøre, hvad det vil sige i konkrete sammenhænge at opføre sig ansvarligt, og for det andet kan man som forsker opleve sig stillet i mere end én ansvarsrelation ad gangen.

Jeg vil i det følgende forsøge at kaste lys over udvalgte dele af begge disse forhold. Det vil jeg først gøre ved at indkredse begrebet om forskningsintegritet og nærmere bestemt forskningsprocessens integritet. Dernæst vil jeg udpege

Når vi taler om **ansvarlig forskningspraksis**, kan man med fordel skelne mellem tre ansvarsdimensioner.



nogle aktuelle forskydninger i universitetsforskningen som en væsentlig forklaring på de former for pres på ansvarlig forskningspraksis, som opleves og italesættes som et stigende problem. Med henblik på at styrke bevidstheden om, hvad der er på spil (under pres), vil jeg på den baggrund diskutere to idealtyper af forskningsinstitutioner og dertil hørende logikker, værdigrundlag og professionsforståelser. I den sammenhæng vil jeg præsentere og analysere en nylig sag om forskningsintegritet fra Aarhus Universitet, den såkaldte ”redeskidersag”. Jeg slutter af med nogle overvejelser om, hvilke modforholdsregler der giver den bedste beskyttelse mod de beskrevne pres på forskningsintegriteten. Artiklens overordnede mål er således at søge svar på, hvad der karakteriserer de aktuelle

pres på forskningsintegritet og god videnskabelig praksis, og den vil gøre gældende, at de ændrede vilkår for universitetsforskning, i særdeleshed hvad angår ansættelse og finansiering, kalder på kritisk eftertanke i universiteternes (og andre vidensinstitutioners) fagmiljøer og ledelsesfora.

2. Forskningsprocessens integritet
Når vi taler om ansvarlig forskningspraksis, kan man med fordel skelne mellem tre ansvarsdimensioner. Forskeren har et ansvar over for selve forskningsprocessen, over for forskningens genstand (i særdeleshed når denne genstand er mennesker og andre bevidste væsener) og endelig i forhold til samfundsudviklingen (Fink 2003). Jeg vil her koncentrere mig om den første dimension, hvor

begrebet om forskningsintegritet synes særlig vigtigt.

At sige om noget, at det besidder integritet, vil i almindelighed sige, at det udgør en uspoleret, sammenhængende, forholdsvis veldefineret helhed, som tillige kan mønstre en passende modstandskraft mod desintegrerende påvirkninger. Det indebærer derfor i reglen en normativ ide om ukrænkelighed: noget, man ikke *bør* bryde ind i på måder, der får entiteten til at ophøre med at være en genuin entitet af den pågældende slags. Integritet i forhold til forskningsprocessen indebærer i det lys, at processen ikke udsættes for forskningsfremmede eller forskningsfjendske indgreb. Men den indebærer også, at deltagerne i processen besidder en forholdsvis stærk etos

forstået som en intern, fælles bevidsthed om og bekendelse til visse normative forestillinger. En god forskningspraksis er præget af, at forskerne holder hinanden fast på veletablerede videnskabelige standarder og ikke lader sig friste til at gå på kompromis med dem.

Standarder for forskningsintegritet har historisk mestendels været implicitte, uformelle og lokale, men med *Den danske kodeks for integritet i forskning* etableredes i 2014 en mere formel og almen standard for god forskningspraksis på danske universiteter (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). Kodeksen formulerer tre principper for integritet i forskning: *ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed* og en række standarder for ansvarlig forskningspraksis. I kodeksen anbefales etablering af formelle instanser på de enkelte universiteter til behandling af sager om tvivlsom forskningspraksis. Pt. er sådanne praksisudvalg etableret på alle danske universiteter på nær DTU. Desuden anbefales etablering af de kurser i ansvarlig forskningspraksis, som nu er obligatoriske for de fleste danske ph.d.-studerende. I forlængelse af kodeksen har fx Aarhus Universitet endvidere udarbejdet en "politik for forskningsintegritet, forskningsfrihed og ansvarlig forskningspraksis" og et omfattende institutionelt apparat til rådgivning om ansvarlig forskningspraksis, pres på forskningsfriheden m.v.¹

Baggrunden for kodeksen var i ret høj grad den konkrete skandale på Københavns Universitet om Milena Penkows videnskabelige uredelighed (se fx Jensen et al. 2018, s. 33-34). Men kodeksen må også ses som svar på nogle mere generelle udfordringer, som i en nylig rapport

om praktisering af forskningsintegritet i Danmark formuleres således:

There was a concern that the incentives and pressures of new governance systems might lead academics to engage in not only severe breaches (such as fraud and falsification) but more everyday questionable research practices 'QRPs' (Douglas-Jones & Wright 2021, s. 13).

Hvor Penkowa-sagen og lignende sager kan ses som eksempel på et *indre* pres på forskningsintegriteten fra "brodne kar" i forskerstanden, tales der her om et *ydre* pres fra nye styringslogikker, ledelsesregimer og ikke mindst finansieringsformer med dertil hørende incitamentsstrukturer og normer. Det skal jeg om lidt gøre nærmere rede for og diskutere, men først vil jeg beskrive en nylig, konkret case, som jeg tror kan hjælpe til at fokusere diskussionen.

3. "Redeskidersagen"

I 2016 publicerede en gruppe forskere fra Aarhus Universitet (AU) en opsigtsvækkende artikel i *Nature*, et af de førende tidsskrifter for naturvidenskabelig forskning. Artiklen påviste, at mennesker løser opgaver bedre end en computer-algoritme i et komplekst computerspil. Artiklen blev i første omgang genstand for stor bevågenhed i diskussionen om kunstig intelligens, men også tidligt udsat for kritik fra internationale fagfæller, som fandt resultaterne ikke bare overraskende, men uplausible og derfor bad om adgang til datamaterialet. Da det efter en rum tid lykkedes, kunne forskernes kolleger påvise en banal fejl i datagrundlaget, som fuldkommen rev tæppet væk under artiklens konklusion. Data viste faktisk det modsatte, og

resultatet blev, at artiklen måtte tilbagekaldes, fordi dens resultater ikke var gyldige.

Så langt, så godt. Det er umuligt fuldkommen at undgå den slags fejl, men det gavner selvsagt ikke videnskabens renommé, hvis der bliver for mange af dem. Problemet er endvidere, at en tilbagekaldt artikel kan have fået sit eget liv, ved at der bliver henvist til den, eller ved at dens konklusioner anvendes i andre forskningsprojekter, videnskabelige ræsonnementer eller offentlige debatter. Af den grund er det vigtigt, at sådanne fejl bliver påvist, at resultaterne i form af publikation m.v. tilbagekaldes hurtigst muligt, og at dette kommunikeres til forskningsmiljøet og offentligheden på åben og ansvarlig vis.

Det sidste var imidlertid ikke tilfældet her og gav anledning til en separat kritik. De ansvarlige forskere reagerede på anmodningen om deling af data og på påvisningen af den fejlagtige registrering med en sådan træghed, at der gik tre et halvt år, før artiklen blev trukket tilbage. Forfatternes håndtering blev siden af universitetets praksisudvalg kategoriseret som tvivlsom forskningspraksis. Sagen var vel at mærke ikke, at man havde fordrejet, fabrikeret eller plagieret sine data, men at man efterfølgende ikke levede op til de krav om åbenhed og ansvarlighed i forhold til sine forskningsresultater, som står centralt i forskningens etos, og som nævnt også er skrevet ind den danske kodeks for forskningsintegritet. Man havde således forpurret en væsentlig del af den videnskabelige proces, nemlig den åbne og ansvarlige diskussion af sine resultater med fagfæller (og andre). Noget tyder desuden på, at de pågældende forskeres hjeminstitut gjorde en

Den danske kodeks for integritet i forskning etableredes i 2014 en mere formel og almen standard for **god forskningspraksis på danske universiteter.**



del for at dysse sagen ned med henblik på at beskytte instituttets og universitetets renommé. Ikke overraskende blev resultatet snarere det modsatte.

En mere lokal udløber af sagen vil her blive genstand for særlig interesse. Blandt kritikerne af artiklen var også tre professorer fra forfatterens eget institut på AU. Disse forskere, som involverede sig i en kritisk fagfællebedømmelse, blev genstand for voldsomme beskyldninger fra bestyrelsesformanden i Carlsberg-fondet, der tidligere havde givet en millionbevilling til en af de centrale forskere bag *Nature*-artiklen (og bl.a. motiveret i denne prestigøse publikation). Bestyrelsesformanden reagerede med stærk irritation på kritikken og betegnede i en mail til forskernes dekan kritikerne som "bavianer" og "redeskidere", og derfor kendes sagen nu populært som "redeskidersagen" (Højsgaard 2021). Jeg vil dog af æstetiske grunde omtale den som *Nature*-sagen i det følgende. Han sagde

endvidere om kritikerne, at de havde "for altid fået et minus i min karakterbog". Ikke særligt betryggende, hvis den pågældende bog tilhører en person med betydelig magt over fremtidig forskningsfinansiering. De kritiske forskeres dekan ytrede på sin side et ønske om at "tape fleres mund til med gaffatape og binde deres hænder på ryggen" (Lund & Holm 2021).

Da sagen kom frem, fik både bestyrelsesformanden og dekanen travlt med at trække i land. De undskyldte for ordvalget og gjorde gældende, at der havde været tale om en privat, uformel udveksling af frustrationer. Dog var selve "redeskider"-mailen afsendt fra fondets mailadresse og gav dermed uvægerligt et mere officielt indtryk. Dekanen forsøgte at imødekomme krav om en mere tydelig opbakning til de kritiske forskere, som følte sig intimideret af udsagnene i mailkorrespondancen. 26 forskere fra Biologisk Institut udtalte således: "Når vi

ser, at ansatte risikerer repressalier for at udføre deres pligt som forskere, frygter vi, at den mest basale forudsætning for god og redelig forskning er truet." (Andersen 2021). Dekanen måtte også erklære sig forpligtet til at beskytte forskningsintegriteten imod påvirkning fra økonomiske interesser, bl.a. som svar på, at en professor på instituttet udtalte, at "Vi føler os dårligt tilpas, når pengene og det, at AU ikke må komme i avisen, er vigtigere end sandheden" (Pedersen 2021; Højsgaard 2021).

4. Forskningsinstitutionen: to idealtyper

Der er nogle helt almene moraler, man kan uddrage af den slags historier, herunder at det aldrig er forsvarligt og sjældent formålstjenligt, at institutioner dækker over egne fejl; at det fordrejer en sag at slå løs på budbringerne; at armslængdeprincipper også gælder efter fyraften; m.fl.

En stor og stadigt større del af universiteternes finansiering kommer fra eksterne fonde og politiske institutioner (fx EU), som i reglen efterspørger forskningsprojekter **knyttet op på konkrete samfundsmæssige udfordringer.**



Eftersom historien udspillede sig på mit eget universitet, kunne man få den tanke, at jeg nu også gør mig selv til redeskider. Som det vil fremgå, er hensigten imidlertid at modvirke en langt alvorligere form for redeskideri. Jeg vil således gøre gældende, at sagen ikke bare illustrerer, men må anses for symptomatisk for en dramatisk forandring af vilkårene for universitetsforskningen i de seneste par årtier, og at disse forandrede vilkår bl.a. sætter forskningsintegriteten under pres ved at gøre det mere nærliggende for forskere at gå på kompromis med standarder for god videnskabelig praksis. Hensynet til forskningsprocessens integritet taler derfor for at være særlig opmærksom på disse institutionelle forhold. De mere lokale forhold i øvrigt og de personlige relationer og dynamikker mellem sagens aktører vil jeg derfor i det store og hele lade ligge i den følgende analyse.

En stor og stadigt større del af universiteternes finansiering kommer fra eksterne fonde og politiske institutioner (fx EU), som i reglen efterspørger forskningsprojekter knyttet op på konkrete samfundsmæssige udfordringer. Typisk hverves forskere fra en række forskellige videnskaber til at gennemføre mere eller mindre kortvarige projekter, løsrevet fra deres oprindelige fag. Man kan således tale om, at universiteterne i de seneste årtier har bevæget sig fra overvejende at være *videnskabsinstitutioner* organiseret i institutter for stabile og veldefinerede videnskabelige discipliner (biologi, filosofi, antropologi, kemi, astronomi osv.) til i stigende grad at være *forskningsinstitutioner*, der falbyder ”forskning i løs vægt” i langt mere midlertidige og flydende institutionelle rammer og disciplinære forankringer (Fink 2017, s. 4). Det skal straks pointeres, at der her er tale om to idealtyper, og at bevægelsen

er en bevægelse ad et kontinuum. Men retningen er i mine øjne entydig.

En klar, nyere formulering af det klassiske, videnskabsforankrede universitetsideal finder man i De europæiske universiteters *Magna Charta* fra 1988. Her formuleres principperne om 1) selvstyre og uafhængighed af enhver politisk, økonomisk og ideologisk magt, 2) undervisnings- og forskningsaktiviteters uløselige forbundethed, 3) forsknings-, undervisnings- og uddannelsesfrihed samt 4) fri udveksling af information og dokumentation (Observatory Magna Charta Universitatum 2018). Principperne repræsenterer selvsagt et aldrig fuldt ud realiseret ideal:

Universities have always been deeply dependent on external authorities, research and teaching have often in reality been separated, both research

and teaching have at times been strongly determined by political or economic interests, and narrowness in scope and secrecy about new ideas is not unheard of (Fink 2019, s. 38).

Det nye er, at fravigelser fra idealet ofte er blevet en betingelse for succes. Fx var underskriverne af charteret i sin tid mest bekymret for *undervisning uden forskning*, dvs. varetagelse af universitetsundervisning af løst ansatte akademikere uden forskningspligt og -ret. Siden er situationen i højere grad præget af *forskning uden undervisning*, fordi forskere kun modtager eksterne bevillinger under forudsætning af, at de helt fritages fra undervisning. Forskning og undervisning, som i charteret fremhæves som intimt forbundne, er mange steder blevet selvstændige søjler. Det er et problem, for så vidt en universitetsuddannelse udmærker sig ved forskningsbaseret undervisning, og at man kan fæste lid til, at universitetskandidater er blevet udprøvet til højeste internationale niveau i en viden, der er forankret i aktiv og aktuel videnskab.

Med til den klassiske model er en vision om et suverænt og selvstyrende professionelt fællesskab af ligeværdige medlemmer, en ”republik for de lærde”. Selv om der igen langt fra er tale om et fuldt ud realiseret ideal, er det immervæk en stærk norm på universiteterne, at statushierarkier ikke bør have indflydelse i faglige diskussioner, og det sker da jævnt hen, at en begavet ph.d.-studerende sætter en måske lovlig magelig lektor på plads.

I og med at væsentlige dele af universiteternes forskning afhænger af eksterne

fonde, der ofte investerer betragtelige summer til individuelle eliteforskere med tilknyttede juniorforskere i midlertidige stillinger, siger det sig selv, at man ikke kommer nærmere idealet om det selvstyrende og egalitære forskerfællesskab. I *Nature*-sagen er det værd at bemærke, at de udsældte kritikere var tre professorer i faste stillinger øverst i det akademiske hierarki. Når selv de følte sig intimiderede og mangelfuldt bakket op af deres ledelse, er det nærliggende at formode, at en ph.d.-studerende eller postdoc i midlertidig projektansættelse vil tænke sig om mere end én gang, før hun fører en tilsvarende kritik frem.

Der er især to karakteristika ved den nuværende finansieringssituation, jeg finder værd at fremhæve. Det ene er den tidsmæssige *acceleration*: Tidshorisonten i eksternt finansierede projekter er sjældent længere end ganske få år. Dette er vitterlig et nyt vilkår på godt og ondt. I mit eget fag, filosofi, er det langt fra noget særsyn, at udviklingen af de vigtigste forskningsresultater i form af fx de mest toneangivende og frugtbare teorier står på gennem årtier. Ikke alene lægges der dermed et udtalt tidspres på at få projekterne ført frem til klare og veldefinerede resultater og få disse publiceret, formidlet og kommunikeret til relevante interessenter. Der er i reglen også krav eller forventninger om løbende kommunikation af projektets fremskridt og nytteværdi.

Det andet karakteristikon er den stærkt forøgede *konkurrence* på alle niveauer af universitetsverdenen: universiteterne indbyrdes, mellem fakulteter, institutter og forskningscentre og mellem det stigende antal forskere, hvis fortsatte

karriere afhænger af stadigt nye fondsansøgninger. Da det er en særdeles kompleks og arbejdstung proces at komme igennem med en ansøgning, skal man, så snart man har sikret sig ét projekt, straks i gang med at søge penge til det næste. Og så håbe, at tilpas mange af ens konkurrenter (dvs. ens forskerkolleger) mislykkes med deres. Situationen indbyder til at fremhæve egne fortræffeligheder og bemægtige sig pladsen i forskningsfondenes rampelys:

I en verden, hvor der kræves banebrydende forskningsresultater for, at man kan opnå finansiering til sin forskning, skabe sig en karriere, tiltrække sig den nødvendige opmærksomhed og de eftertragtede priser, er der pres på for at oversælge (Koefoed 2021).

I lyset af den her beskrevne situation kan det på en måde ikke undre, at dårlige nyheder om igangværende projekter ikke er velkomne. Ud fra et rent videnskabeligt synspunkt er det ellers langt fra nogen ulykke, at en hypotese viser sig uholdbar eller ufrugtbar eller slet og ret bliver gendrevet. De fleste universitetsforskere er formentlig bekendt med den østrigske videnskabsteoretiker Karl Poppers (1902-94) tese om, at videnskabelige fremskridt afhænger af ”dristige gæt” og ”hårde gendrivelsler” (Popper 1963). Den store bevågenhed fra bevillingsgivere og politikere medfører imidlertid, at man nødvendigvis må gøre sig tanker om, hvordan sådanne udeblevne succeser tager sig ud i deres øjne. Man kan da heller ikke beskyldte Aarhus Universitet for at have udbasuneret nyheden om *tilbagekaldelsen* af *Nature*-artiklen med samme fanfare, som da den oprindelig blev antaget.

5. Forskningens normative grundlag
Hvad angår det normative grundlag ytrer overgangen fra videnskabsinstitution til forskningsinstitution sig også umiddelbart i en begrebslig forskydning. Det tidligere anvendte begreb om *videnskabsetik* er nu næsten fuldkommen afløst af *forskningsetik*. I universitetsloven kan man i § 2, stk. 2 (med en formulering, der skriver sig tilbage til 2003) stadig læse, at ”Universitetet skal værne om universitetets og den enkeltes forskningsfrihed og om videnskabsetikken” (Universitetsloven 2019). Hvor ”videnskabsetik” i det store og hele blev forstået som implicit, ikke-formaliseret og forankret i konkrete fags metodologi og forskningspraksis, har det nyere fokus på forskningsetik som nævnt ført til en officiel *kodeks* og en omfattende institutionel oprustning. Der er dog næppe mange, der for alvor tror, at en nedskrevet kodeks og et sanktions-system i sig selv gør forskerne mere ansvarlige eller væsentligt styrker deres faglige integritet. Uden den just nævnte konkrete forankring i tilpas stærke fagfællesskabers metoder og forskningspraksis kan regler og sanktioner i bedste fald kun afværge de mest spektakulære ulykker. Det forholder sig nok med forskningsintegriteten, som det forholder sig med friheden ifølge en berømt tale af den amerikanske jurist Learned Hand (han hed faktisk sådan):

I often wonder whether we do not rest our hopes too much upon constitutions, upon laws and upon courts. These are false hopes [...]. Liberty lies in the hearts of men and women; when it dies there, no constitution, no law, no court can even do much to help it (Hand 1944).

Der kan m.a.o. være gode grunde til at komme nogle spadestik dybere ned i

forskningsetikken, og det vil jeg forsøge at gøre med nogle overvejelser, der er analoge til filosofiske overvejelser inden for professionsetik. Principper i stil med *ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed*, mere specifikke fagetiske retningslinjer og procedurer til håndtering af uetisk praksis har nemlig længe været kendt inden for fx advokatgerningen, lægegerningen og en række andre sundhedsprofessioner (for lægegerningens vedkommende findes sådanne dokumenter helt tilbage til oldtiden). Men hvilken *funktion* tjener sådanne retningslinjer egentlig?

Historisk har professionsetik haft tre grundlæggende forskellige, igen idealtypiske, funktioner og udformninger (Luban 2003). Den kan være udformet som en *standsetik* med sigte på at beskytte professionen imod uautoriserede fribyttere, kvaksalvere og dårlig omtale eller en *code of conduct* med sigte på at holde professionsudøverne på dydens smalle sti og afholde sig fra at misbruge deres magt og privilegier. Men den kan endelig have form af et *etisk værdigrundlag*, som begrunder standens integritet og de kodificerede begrænsninger ved at henvise til det højere gode, hvis efterstræbelse og beskyttelse er professionens egentlige *raison d’être* og tillige det professionelle livs attraktion for professionsudøveren.

For diverse hjælpeprofessioners vedkommende består disse højere goder i grundlæggende forudsætninger for eller elementer i et godt liv for modtagerne af den professionelle hjælp. Jeg refererer her til elementer som sundhed, social velfærd eller aktivitet og deltagelse i hverdagslivet. Professionsetik bliver i dette perspektiv ikke primært et statisk

regelgrundlag, men en vedvarende, dynamisk refleksion over professionens kerneydelse og grundværdier (Dige 2014). Selv om profession som forsker ikke er en hjælpeprofession, handler det for forskningsetikkens vedkommende også om at kigge bag om en overfladisk bekendelse til kodeksens principper og undersøge, hvilke normer der kan siges at være basale eller endog konstitutive for videnskabelig forskning.

Til dette formål er videnskabssociologen Robert Mertons artikel ”The Normative Structure of Science” fra 1942 stadig en klassisk kilde. Merton oplevede også i sin tid videnskaben som under pres eller ligefrem angreb, nemlig fra totalitære, stærkt antividenskabelige politiske ideologier og erklærede derfor med en vis aktuel relevans:

An institution under attack must reexamine its foundations, restate its objectives, seek out its rationale. Crisis invites self-appraisal. Now that they have been confronted with challenges to their way of life, scientists have been jarred into a state of acute self-consciousness (Merton 1973, s. 267).

Videnskabens grundlag og rationale sammenfatter Merton som videnskabens *etos*, der udgøres af fire grundværdier eller ”institutionelle imperativer”, der kan sammenfattes i akronymet CUDOS: *Communism, Universalism, Disinterestedness and Organized Skepticism*. ”Kommunisme” forstår Merton i en ikke-teknisk, udvidet forstand: fælleseje over goder (han omdøbte siden værdien til *communalism* for at undgå forvirring og unødige kontrovers). Videnskabelig viden, videnskabelige hypoteser, teorier og begreber er fælleseje, som ingen

I lyset af den her beskrevne situation kan det på en måde ikke undre, at **dårlige nyheder om igangværende projekter ikke er velkomne.**



kan påberåbe sig eneret til. ”Newtons love” henviser til ophavsmanden, ikke ejermænd. Det er *derfor* åbenhed og gennemsigtighed er (bør være) ufravigelige principper: Videnskabelige erkendelser, såvel dens processer som dens resultater, skal lægges frit og åbent frem, så alle kan få gavn af dem. Universalisme er først og fremmest udtryk for et grundlæggende lighedsideal, som var under morderisk angreb på Mertons tid: Alle mennesker med de fornødne evner har adgang til en videnskabelig karriere, og alle videnskabsfolk kan bidrage til videnskaben på lige vilkår uanset race, køn eller social og økonomisk status. Merton gør klart, at upartiskhed ikke involverer en ide om, at forskere ikke er *motiveret* af interesser, fx i opnåelse af viden, at gavne menneskeheden eller ren og skær nysgerrighed. Upartiskheden angår i stedet et ideal for *institutionel kontrol*, nemlig det, vi kender som fagfællebedømmelse: den uvildige, kritiske granskning af forskerkollegers metoder og resultater. Den organiserede skepsis er, siger han, både et metodologisk og institutionelt mandat. Den

er en afvisning af enhver dogmatisme eller privilegering af nogen forskere eller forskningsprogrammer eller paradigmer. Han bemærker, igen med en vis aktuel relevans:

[...] skepticism threatens the current distribution of power. Conflict becomes accentuated whenever science extends its research to new areas toward which there are institutionalized attitudes or whenever other institutions extend their control over science. In modern totalitarian society, anti-rationalism and the centralization of institutional control both serve to limit the scope provided for scientific activity (ibid., s. 278).

Nature-sagen indebar et brud på alle fire CUDOS-normer, og det er formentlig en væsentlig del af forklaringen på, at den vakte så megen forargelse i forskerkredse: Tilbageholdelse af data forbyder sig mod normen om fælleseje. Det implicitte lighedsideal i normen om universalisme fortrænges, hvis nogle forskere positioneres som vigtigere end andre, fx således at de fortjener

en særlig beskyttelse mod faglig kritik. Normen om upartiskhed kan ikke indfris, hvis fagfæller ikke har adgang til data, undersøgelsesdesign m.v. Normen om organiseret skepticisme måtte tilsyneladende vige for beskyttelsen af de partiske interesser i forskernes og institutionens renommé.

Mertons CUDOS-normer er imidlertid ikke enerådende, hverken i teori eller praksis. Andre videnskabssociologer har gjort *modnormer* til Mertons gældende. Ian Mitroff formulerede således i 1974, på grundlag af et studium af forskere i NASA’s Apollo-program, diametrale modnormer til Mertons (gengivet i Anderson et al. 2010, s. 3-4). Påstanden er, at succes inden for den type af direkte anvendt og målrettet forskning kræver, at forskerne tværtimod lever op til normer om hemmeligholdelse, partikularisme, egeninteresse og organiseret dogmatisme (Emmecke 2011, s. 3-4).

Et lidt mere fritstående sæt af modnormer blev i 2000 præsenteret af John Ziman i bogen med den sigende titel

Real Science under akronymet PLACE: *Proprietary*, dvs. videnskabelige resultater behandles som beskyttet ejendom; *Local*, dvs. forskere fokuserer på forholdsvis begrænsede og overskuelige, frem for mere generelle og dybtgående, forskningsspørgsmål, fordi resultater skal opnås inden for en på forhånd fastlagt projektperiode. Med Hans Finks rammende beskrivelse:

Den voldsomt stigende specialisering har medført, at man trænger frem til forskningsfronten på snævrere og snævrere frontafsnit og bliver klogere og klogere på mindre og mindre med risiko for samtidigt at blive dummere og dummere om mere og mere (Fink 2017, s. 5-6);

Authority, dvs. en hierarkisk videnskabelig autoritet, hvor nogle forskere immuniseres for kritik; *Commisioned*, dvs. forskningen er ”bestilt” af fonde, politiske institutioner og interesseorganisationer med ”strategiske” målsætninger og derfor ikke upartisk; *Expert*, dvs. forskere værdsættes som eksperter, der står til rådighed som rådgivere, kommentatorer og formidlere snarere end originale intellektuelle opdagelsesrejsende. I senere af Mertons skrifter repræsenterede O’et i CUDOS i øvrigt tillige *Originality* (for en fyldig diskussion af normer, modnormer og supplerende normer, se Anderson et al. 2010 og Emmecke 2011).

Det er ikke svært at se, hvordan modnormerne gjorde sig gældende i *Nature*-sagen. Her gik praksisudvalgets kritik på, at forfatternes håndtering tangerede hemmeligholdelse, ikke af forskningsresultaterne, men af den kritiske fagfælle vurdering. ”Rekvirenten” så sig øjensynlig i sin gode ret til at blande sig i den uafhængige vurdering. Og endelig

kan man i det mindste overveje, om det pågældende forskningsprojekt var blevet så specialiseret og introvert, at man overså nærliggende grunde til skepsis. Noget lignende – og det, der er værre – er i det mindste ikke ukendt i forskningens historie.

Lad mig knytte to afsluttende bemærkninger til overvejelserne om normer vs. modnormer. For det første er de i en del tilfælde ikke nødvendigvis uforenelige (Emmecke 2011). Fx kan forsvarligheden af hemmeligholdelse vs. åbenhed og fælleseje knyttes til forskellige dele af forskningsprocessen; rent begrebsligt er der intet modsætningsforhold mellem at have et universalistisk sigte og at beskæftige sig med lokale og partikulære forhold; man kan godt have et egeninteresseret mål om en succesfuld akademisk karriere, uden at det stiller sig i vejen for normen om upartiskhed.

Når det er sagt, gælder det for det andet, at forholdet mellem normer og modnormer ikke er symmetrisk. Det er modnormerne, der er sekundære og i en vis forstand ”snylter” på de ideelle normer. Apollo-forskerne kunne kun slippe af sted med deres ”etos” (for så vidt den er korrekt udlagt af Mitroff), fordi de byggede videre på grundforskning og videnskabelig viden opnået på behørig vis. At modnormerne er i bedste fald sekundære viser sig også ved, at ingen akademiske forskere i realiteten står på mål for dem. *Nature*-sagen viser med al tydelighed, at når de ideelle normer og standarder brydes, er fordømmelsen enstemmig, og man forsvarede sig med undskyldninger, ikke ved at gøre modnormer gældende.

6. Afrunding

Et nyligt forskningsprojekt har afdækket, hvordan danske ph.d.-studerende oplever sig placeret i bunden af et veletableret akademisk hierarki, at de befinder sig i et spændingsfelt mellem bestræbelsen på at være ansvarlige forskere og at positionere sig i et konkurrencepræget forskningssystem, og at de stillet over for universiteternes incitamentsstrukturer giver udtryk for frustration og sågar apati (Douglas-Jones & Wright 2021, s. 46-47). Tilmed bliver mange andre universitetsansattes situation at ligne med de ph.d.-studerendes. Som tidligere antydnet lider ideen om akademiske ligemænd og den åbne og ligeværdige fagfællebedømmelse under, at stadigt større dele af forskningen varetages af et akademisk *prekariat*: forskere, der er ansat i midlertidige stillinger i midlertidige institutionelle rammer.

Udfordringen er bl.a., at Learned Hand kun havde fat i én, om end væsentlig, forudsætning for opretholdelse af sociale værdier: at de har en plads i individers hjerter. Men faglig integritet og ansvarlig praksis er frem for alt noget, der opretholdes i stabile og refleksive fællesskaber. Hvis individuelle forskere i stedet flyder ud og ind af midlertidige projekter, som oven i købet kan have skiftende fagvidenskabelige og metodologiske grundlag, bliver det vanskeligt at opbygge det solidariske fagfællesskab, der synes en forudsætning for at ramme balancen mellem nulsums-konkurrence og destruktiv kritik på den ene side og repressiv tolerance og fagligt tunnelsyn på den anden.

Historisk har **professionsetik** haft tre grundlæggende forskellige, igen idealtypiske, funktioner og udformninger.



Prekariatet giver i mange sammenhænge ulige betingelser for at holde den akademiske fane højt. Selv om de også bliver pressede på den front, er det fx lettere for fastansatte forskere at forblive lydhøre og tøvende i en forskningsproces, hvor bestemte forventninger gøres gældende af eksterne interessenter eller ligefrem er skrevet ind i forskningsprojektet på forhånd (for tøven som etik, se Kofoed & Staunæs 2014). Denne essentielle refleksivitet har de prekært ansatte ikke nødvendigvis hverken tid eller akademisk kapital til at insistere på. Som en deltager på et af AU’s kurser i forskningsintegritet og etik formulerede det: *You just go with the flow*. Det kan være en gratis omgang for en fastansat lektor at holde CUDOS-fanen højt, når de, der skal føre den videre, er et helt andet PLACE. Løsningen er dog næppe at leve efter PLACE-normerne som juniorforsker og CUDOS-normerne som seniorforsker, for til den tid har man så nok glemt dem.

Løsningen må i stedet være at etablere og styrke kollegiale fora for den nødvendige, fagligt forankrede refleksion

over forskningsintegritet. I virkeligheden burde det være det væsentligste formål med kurser i ansvarlig forskningspraksis at etablere et sådant refleksionsrum mere end at *instruere* i diverse kodekser og regelsæt. Det bør også være et særligt fokusområde for de efterhånden mange sammenhænge, hvor forskning praktiseres uden for en stabil fagvidenskabelig ramme, at muliggøre disse essentielle fælles refleksioner frem for at overlade det til den enkelte forskers mavefornemmelse.

Som det fremgår af *Nature*-casen og andre iagttagelser nævnt i det foregående, er der meget, der tyder på, at modnormer til Mertons gør sig gældende i en del sammenhænge og dermed gør det uklart, over for hvem og hvordan man skal være ærlig, gennemsigtig og ansvarlig. Spørgsmålet er imidlertid, om de ændrede betingelser for ansættelser, finansiering m.m. for alvor bør rykke ved normerne for *universitetsforskning*. Svaret afhænger i høj grad af, om man vil acceptere, at universiteterne blot er forskningsorganisationer, der tilbyder midlertidige forskerhoteller i fri konkur-

rence med fx forskningsafdelinger i private firmaer og konsulenthuse, eller om man fastholder ideen om universiteterne som videnskabsinstitutioner, hvis forskning opnår en særlig troværdighed netop i kraft af de videnskabelige krav om åbenhed, fagfællebedømmelse og upartiskhed. Når det kommer til stykket, er alene det sidstnævnte svar holdbart. I hvert fald kan jeg sige, at det i modsat fald bliver uden mig. Jeg ved af personlig erfaring, at det bærer belønningen i sig selv at forske under vilkår, der gør overholdelse af *den danske kodeks* ikke blot mulig, men simpelt hen en *no-brainer*, som de unge siger. Og jeg ved, at det også er det, der dybest set driver værket for de forskningskolleger, jeg er i kontakt med. Jeg oplever også, at der er et stort mål af den modstandskraft mod desintegrerende påvirkninger, jeg nævnte indledningsvis. Man bør imidlertid ikke tro, at målet er udtømmeligt. I den forstand er forskningsintegritet også et afgørende personligt anliggende, hvor det ikke kan være hip som hap, om man tilslutter sig det ene eller andet sæt normer.

REFERENCER

Andersen, M.G. (2021). 26 forskere udtrykker i brev "dyb bekymring" over ledelsens håndtering og langsommelighed i sag om tvivlsom videnskabelig praksis. *Omnibus*, 18. feb. 2021. Hentet fra <https://omnibus.au.dk/arkiv/vis/artikel/26-forskere-udtrykker-i-brev-dyb-bekymring-over-ledelsens-haandtering-og-langsommelighed-i-sag-om-t/>

Anderson, M., Ronning, E.A., DeVries, R. & Martinson, B.C. (2010). Extending the Mertonian Norms: Scientists' Subscription to Norms of Research. *J Higher Educ.* 81(3), 366-393. doi:10.1353/jhe.0.0095.

Dige, M. (2014). Professionernes etiske kerne. *Etikk i Praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 8(2), 4-22.

Douglas-Jones, R. & Wright, S. (2021). *Practicing Integrity: Exploring Research Integrity in Denmark*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Emmecke, C. (2011). Tilslutter forskere sig de samme normer for videnskab? *Videnskab.dk*. Hentet fra <https://videnskab.dk/forskerzonen/naturvidenskab/tilslutter-forskere-sig-de-samme-normer-for-videnskab>

Fink, H. (2003). Universitetsfagenes etik. I H. Fink, P.C. Kjær-gaard, H. Kragh & J.E. Kristensen, *Universitet og videnskab: Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fink, H. (2017). Om dannelse på et forskningsuniversitet. I S.N. Larsen & J. Raahauge (red.), *Dannelse på universitetet – fordringer og udfordringer*. Brønderslev: Sophia.

Fink, H. (2019). Classical Ideals in the Modern Research University. *Danish Yearbook of Philosophy*, 52, 38-41.

Hand, L. (1944). The Spirit of Liberty. *Digital History*, ID 1199. https://www.digitalhistory.uh.edu/dispatch_textbook.cfm?smtID=3&psid=1199

Højsgaard, L. (2021). Medarbejdere kræver ledelsesopbakning til forskerne, som Besenbacher kaldte "redeskidere". *Forsker-Forum*, 341, 6.

Jensen, K.K., Whiteley, L. & Sandøe, P. (2018). *RCR – A Danish textbook for courses in Responsible Conduct of Research*, 4th ed. København: University of Copenhagen. Kan downloades fra www.ifro.ku.dk

Koefoed, N.J. (2021). Hård kritik af Aarhus Universitet: Ved ledelsen overhovedet, hvordan den skal håndtere tvivlsom forskning? *Berlingske*, 29. jan. 2021, sekt. 1, 28.

Kofoed, J. & Staunæs, D. (2014). En etisk forsvarlig tøven. I L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus (red.), *Konflikt i kvalitative studier*. København: Hans Reitzels Forlag.

Luban, D. (2003). Professional Ethics. I R.G. Frey & C.H. Wellman (eds.), *A Companion to Applied Ethics*. Oxford: Blackwell.

Lund, M. & Holm, L.T. (2021). Kritik af forskerfejl vakte dyb vrede: Kritikere blev kaldt "redepressere" og bavianer. *Berlingske*, 17. jan., 2021, sektion 1, 20.

Merton, R.K. (1973) [1942]. The normative structure of science. I *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, 265-278. Chicago: Chicago University Press.

Observatory Magna Charta Universitatum (2018). *De europæiske universiteters Magna Charta*. Bologna 1988. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

Olesen Larsen, P. & von Ins, M. (2010). The rate of growth in scientific publication and the decline in coverage provided by Science Citation Index. *Scientometrics*, 84(3), 575-603.

Pedersen, K. (2021). Dekan: Jeg beklager upassende formulering – og ser frem mod løsning af sag om forskningsintegritet. *Faculty of Natural Science* (Aarhus Universitet), 18. jan. 2021. Hentet fra <https://nat.medarbejdere.au.dk/nyheder-og-arrangementer/nyheder/vis/artikel/dekan-jeg-beklager-upassende-formulering-og-ser-frem-mod-loesning-af-sag-om-forskningsintegritet/>

Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Oxford: Routledge Classics.

Skjødt, M.V. (2021). Kritiske forskere blev kaldt for "redeskidere" og "bavianer, der burde have et gok i nødden". *ForskerForum*, 340, 18.

Sørensen, J.J., Pedersen, M.K., Munch, M., Haikka, P., Jensen, J.H., Planke, T., ... Sherson, J.F. (2016). Exploring the quantum speed limit with computer games. *Nature*, 532, 210-213. *Retracted* 22/7 2020.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. <https://ufm.dk/publikationer/2015/filer/file>

Uggerhøj, U. & Pedersen, K. (2021). Ledelseshåndtering af forløb. *Faculty of Natural Science* (Aarhus Universitet), 3. feb., 2021. Hentet fra <https://nat.au.dk/om-fakultetet/nyheder/nyhed/artikel/ledelseshaandtering-af-forloeb/>

Universitetsloven (2019). Bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven). LBK nr 778 af 07/08/2019. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/778>

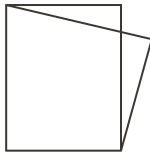
NOTER

¹ Henvisninger til relevante dokumenter og det institutionelle apparat er samlet på AU's hjemmeside: <https://medarbejdere.au.dk/administration/forskning-talent/ansvarligforskningspraksis/>

Mange af artiklens overvejelser udspringer af drøftelser med deltagere på ph.d.-kurserne i forskningsintegritet og etik ved ARTS, AU. Særligt værdifuldt har i den forbindelse været samarbejde og samtaler med Jette Kofoed og Hans Fink, som begge har bidraget til dette tema-nummer.

Homo pædagogicus

– eller hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen



Jakob Ditlev Bøje,
lektor, ph.d., Institut
for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

Med afsæt i empirisk materiale fra EVA's (2021) undersøgelse af vidensgrundlag og fagligt niveau i litteraturen på pædagoguddannelsen foretages i denne artikel en Bourdieu-inspireret analyse af det, der kaldes pædagogs akademiske rum. Formålet er at fremanalysere doxa og herunder de regulariteter, som udvælgelsen af litteratur synes at ske igennem. Disse regulariteter sammen- drages i figuren homo pædagogicus, hvis fremkomst diskuteres i sammen- hæng med professionshøjskolernes

interesser på området – og universite- ternes tilsyneladende mangel på samme. Homo pædagogicus bestemmes som lærebogspræget og konsumptions- orienteret, aktuel og reformmærket, i tæt kontakt med store forlag, under- støttet af BUPL eller af politiske aktører og diskurser, selvreferentiel, kollegial og indstillet på kendte navne, professions- venlig, pædagogisk progressiv, drevet og skrevet af professionshøjskolernes egne undervisere/forskere.

Homo pædagogicus bestemmes som lærebogspræget og konsumptionsorienteret, aktuel og reformmærket, i tæt kontakt med store forlag, understøttet af BUPL eller af politiske aktører og diskurser, selvreferentiel, kollegial og indstillet på kendte navne, professionsvenlig, pædagogisk progressiv, drevet og skrevet af professionshøjskolernes egne undervisere/forskere.



I foråret 2020 deltog jeg i den ekspert- gruppe¹, der for EVA og Uddannelses- og Forskningsministeriet skulle vurdere ”vidensgrundlag og det faglige niveau” på specialiseringen Dagtilbudspæda- gogik i pædagoguddannelsen. Det var et arbejde, der handlede om at kigge på litteraturlister fremsendt af landets seks professionshøjskoler og bedømme disse ud fra foruddefinerede mål og kriterier (se EVA 2021). I forbindelse med dette arbejde blev jeg nysgerrig på en del forhold, som ikke umiddelbart indgik i den spørgeramme, vi eksperter blev bedt om at forholde os til. Spørgerammen var forholdsvis simpel og instrumentel – i hvilken grad lever uddannelsen op til det, der står i bekendtgørelsen – men jeg blev

mere interesseret i indholdet af littera- turen, betingelser for produktion og konsumtion af dette og betydninger for uddannelsen af samtidens pædagoger.

Min nysgerrighed skal ses i lyset af min tidligere forskning og engagement i uddannelsen. Fra 2004-2006 var jeg selv underviser i pædagoguddannelsen, og jeg har siden skrevet ph.d.-afhandling og været involveret i flere forsknings- projekter om uddannelsen (Bøje 2010; Rothuizen & Togsverd 2013; Nielsen & Bøje 2018). Det er altså ca. 10 år siden, jeg har haft en tæt føling med feltet, men på bare denne korte tid synes litteratu- ren forandret. Spørgsmålet er hvordan? Og hvorfor?

Uddannelsen har været gennem to refor- mer, siden jeg underviste i den. I 2007 indførtes CKF'er (Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder) relateret til en række nye fag og ”faglige elementer”, hvoraf pædagogik var det største og mest gennemgående (Undervisnings- ministeriet 2007). I 2014 overgik uddan- nelsen til styring efter kompetencemål, og indholdet blev bygget op om en fællesdel (grundfagligheden) og en række specialiseringsdele (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). Disse reformer kan givet forklare noget af den oplevede ændring, men de synes ikke at kunne forklare det hele.

Parallelt med disse reformer er der sket ændringer af de institutioner, som uddanner pædagoger, nemlig professionshøjskoler. Disse institutioner eksisterede ikke, eller var kun på tegnebrættet, da jeg selv underviste i uddannelsen og gennemførte min ph.d. Siden har disse institutioner øget antallet af medarbejdere med ph.d.-grad, opbygget forskningsafdelinger, etableret tidsskrifter, skabt docentstillinger og ideer om videnskredsløb fra forskning til uddannelse. I 2013 kom de på finansloven med deres egen forskningsbevilling, som i dag udgør ca. 3 % af forskningsmidlerne. I sammenligning udgør universiteternes bevilling 96 % af forskningsmidlerne (Danske Professionshøjskoler 2019). Hvad angår medarbejdere med ph.d.-grad, formulerede professionshøjskolerne rektorkollegium i 2012 en vision om, at mindst halvdelen af alle medarbejdere i 2022 skulle have en ph.d. (Damvad 2014). Denne vision har vist sig vanskelig at realisere, idet gennemsnittet i 2019 var 15 % (Danske Professionshøjskoler 2019). Det synes dog ikke at have ændret på strategien om at blive forskningsinstitution på linje med universitetet. Opfindelsen af docentstillingen kan ses som et nyt middel i denne bestræbelse: Dette er en type medarbejder, som forventes at hente eksterne bevillinger og dermed opveje for noget af den begrænsede grundbevilling. Spørgsmålet er, om denne stræben efter at blive en forskningsinstitution og i det hele taget en institution i egen ret kan forklare noget af det aktuelle indhold af litteraturen i pædagoguddannelsen?

Et tredje forhold, som kan trækkes frem i forsøget på at forklare den (for mig) nye litteratur, er universiteternes aktuelle engagement – eller mangel på samme,

hvad gælder forskning i pædagoger og pædagoguddannelse. Dette område har aldrig været et prioriteret forskningsfelt på universiteterne, men i takt med internationalisering, Den Bibliometriske Forskningsindikator (BFI-systemet) og skærpet kamp om eksterne midler, som typisk finansierer elitære projekter med ’forskningshøjde’ eller med ’høj samfundsrelevans’ (f.eks. grøn omstilling), kan det pædagogiske, danske og kontekstnære område blive overladt mere til sig selv. Dvs. til professionshøjskolernes styre. En illustration af dette er, at jeg ikke ud af 2548 referencer (hvoraf hoveddelen er lærebøger) har kunnet finde en enkelt, som rapporterede på baggrund af et forskningsprojekt støttet af Danmarks Frie Forskningsfond. En anden illustration er BFI-systemet, som bl.a. deler tidsskrifter op i niveau 1 og niveau 2. Niveau 2-tidsskrifter udløser tre gange så mange BFI-point som niveau 1-tidsskrifter.² Hvis man som universitetsansat gerne vil udgive i et niveau 2-tidsskrift, og det vil man som regel gerne på grund af incitamentstrukturen knyttet til BFI-systemet, er det ikke danske, praksisnære og pædagogiske tidsskrifter udbudt af professionshøjskolerne, man skal publicere i. Og slet ikke lærebøger eller andre typer af publikationer, som ikke giver point.

I denne artikel vil jeg, med afsæt i de tilsendte litteraturlister, indkredse nogle af de regler eller regulariteter, som synes at bestemme indholdet af litteraturen i pædagoguddannelsen. Med andre ord vil jeg besvare spørgsmålet, hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen. Artiklen er opbygget således, at jeg starter med at beskrive karakteren af det empiriske materiale. Dernæst følger et afsnit om den teore-

tiske inspiration, som kommer fra Pierre Bourdieu, og min analytiske fremgangsmåde. Herefter foretages artiklens analyser, og til slut sammenfattes de nævnte regulariteter gennem en karakteristik af det, jeg vil kalde, ikke homo academicvs, men homo pædagogicus.

Det empiriske materiale – litteraturlister fra landets seks professionshøjskoler
Det empiriske materiale består som sagt af litteraturlister fremsendt af landets seks professionshøjskoler. Disse lister er fremkommet gennem nogle særlige anvisninger og kriterier, som EVA og UFM i dialog med censorformandskabet har givet professionshøjskolerne. På den baggrund har professionshøjskolerne genereret og sendt litteraturlister tilbage til EVA, som så i sidste ende har sendt listerne til mig og de øvrige deltagere i ekspertgruppen.

Listerne blev fremsendt af EVA i anonymiseret form. Hver professionshøjskole stod opført som institution A, B, C og så fremdeles. For at få lov til at bruge listerne i denne artikel har jeg været igennem et større generhvervelsesarbejde, idet jeg af min kontrakt med EVA var bundet af en tavsheds klausul: Jeg måtte ikke udtale mig om projektet og dets resultater, så længe processen stod på. Jeg har således drøftet skrivningen af denne artikel med EVA og UFM, og efter at have modtaget deres tilladelse har jeg søgt samtykke blandt uddannelsescheferne på professionshøjskolerne. For at opnå dette samtykke, og for at få uddannelsescheferne til at fremsende de samme lister en gang mere direkte til mig, har jeg udarbejdet notitser om mit ærinde til professionshøjskolernes undervisere.

Hitlisten tyder på, at uddannelsen domineres af artikelbaserede lærebøger forfattet af feltets egne undervisere/forskere.



Litteraturen er opdelt i bl.a. kategorierne forskning, lærebog, juridiske eller officielle dokumenter, viden fra andre vidensproducenter, konsulenthuse og tænketanke.³ Censorformandsskabet har varetaget dette kategoriseringsarbejde, som jeg benytter i denne artikel. Et forbehold må dog her tages, idet jeg i min granskning af litteraturlisterne er stødt på litteratur kategoriseret anderledes, end jeg ville have gjort det – f.eks. forskning kategoriseret som lærebog eller lærebog kategoriseret som forskning. Med andre ord hersker der en vis usikkerhed om kategoriseringen af litteratur i såvel EVA's undersøgelse som denne artikel.

Endnu et forbehold må tages. Listerne dækker som sagt specialiseringen Dagtilbudspædagogik foruden Grundfagligheden.⁴ Dvs. specialiseringerne Skole- og fritidspædagogik og Social- og specialpædagogik er ikke omfattet af listerne, hvorfor materialet ikke er repræsentativt for uddannelsen som helhed. Stadig vurderer jeg, at listerne, med fokus på dagtilbud som pædagogfagets største arbejdsområde, giver et

rimelig dækkende billede af, hvad en studerende læser – eller forventes at læse – på uddannelsen.

Teoretisk inspiration og analytisk fremgangsmåde
Artiklen er teoretisk inspireret af Pierre Bourdieus arbejde, særligt *Homo Academicvs* (Bourdieu 1988), men den er som udgangspunkt empirisk eksplorativ og baseret på mit arbejde for EVA. Gangen i analysen har været den, at jeg startede med at undre mig over litteraturen. Siden har jeg forfulgt umiddelbare observationer, dvs. søgt at be- eller afkræfte iagttagelser af f.eks. relationen mellem de forskellige typer af litteratur, hvem forfatterne var, litteraturens alder osv. Gradvist og mod slutningen har Bourdieu sat sit præg på analysen, således den kan karakteriseres som en skitse til en feltanalyse. Dette uddybes nedenfor.

Jeg har i første omgang behandlet de fremsendte litteraturlister ved at indsætte dem i det samme dokument i rækkefølgen A, B, C, D, E, F (efter den nævnte anonymisering). Opsat sådan fylder listerne 159 sider, hvilket jeg har

talt sammen til 2548 referencer. Herimellem er der mange gengangere, hvis f.eks. en reference optræder på mere end én professionshøjskoles liste, eller hvis den går igen på nogle af modulerne inden for den samme professionshøjskole. Til visse optællinger af f.eks. forfattere/aktører har jeg kunnet bruge Words søgeværktøj, mens jeg til andre har måttet arbejde mig møjsommeligt igennem materialet med afkrydsninger i hånden. Fordelen ved at have listerne samlet har været, at jeg kunne lave søgninger på tværs af materialet, f.eks. hvor meget eller lidt en bestemt reference optrådte, samtidig med at jeg har kunnet afgrænse professionshøjskolerne fra hinanden og kigge efter forskelle og ligheder.

Via Bourdieu har jeg gradvist skærpet blikket for, at visse af de umiddelbare observationer (de, der kunne bekræftes) kunne benyttes til at optegne de førnævnte regulariteter, dvs. de feltinterne regler eller normer, som synes at være bestemmende for ’valget’ af den aktuelle litteratur. Disse regulariteter kan bl.a. forstås i kraft af Bourdieus begreb om doxa. Dette begreb defineres lidt forskel-

Set fra en placering i universitetet kan homo pædagogicus måske **være med til at styrke korpsånden og professionaliseringsbestræbelsen**, men dette kan samtidig få feltet til at lukke sig mere om sig selv og dermed begrænse udveksling med det omkringliggende samfund.



ligt i Bourdieus arbejder, men i *Homo Academicvs*, som især har inspireret denne artikel, defineres doxa bl.a. på følgende måde:

On the side of the institution, the *lector* finds himself obliged to erect as orthodoxy, as explicit profession of faith, the doxa of the doctors, their silent beliefs which have no need for justification: challenged to produce in broad daylight the unconscious thoughts of an institution, he articulates in black and white the truth of his post of humble and pious celebrant of a faith which transcends him (Bourdieu 1988, s. 116).

Bourdieu taler her om det tilfælde, hvor doxa, som i hovedreglen er udtalt, førbevidst og unødvendig at legitimere, bliver tvunget frem i dagens lys og rejst

som et forsvar af en institution. Denne institution var i det konkrete tilfælde det franske universitet før 1968-oprøret, og lektoren var en af de ortodokse forsvarere af denne institution – en del af det, Bourdieu til tider kaldte en munkeorden eller præsteskab og til andre tider et universitetsmonarki. Det er en lignende doxa, dens forsvarere og udfordrere – eller kættere – jeg søger at indkredse i artiklen.

Doxa er ikke bare en norm, der regulerer et felts produktion og reproduktion, f.eks. gennem valg og fravalg af bestemte typer litteratur. Doxa har også en tæt forbindelse til et felts aktører, deres habitus og specifikke mængde og komposition af kapital (kulturel, økonomisk, social, politisk, bureaukratisk m.m.). Med andre ord inkorporeres doxa

også som et habituel princip, en praktisk sans, der får aktører til at investere og opføre sig på måder, som er homologe med strukturerne i det felt, deres habitus udspringer af. Det er det, der ses, når lektoren forsvarer en etableret institution, og når kætteren, f.eks. Foucault ifølge Bourdieu, anfægter samme. I denne artikel fremanalyseres doxa primært gennem feltinterne regulariteter, som ikke kan ses direkte, men optælles og kortlægges som kvantitative mønstre. Doxa bemærkes også via specifikke aktører, men der gennemføres ikke en dybdegående analyse af disse aktørers dispositioner. Det udelukker dog ikke en sammenhæng mellem feltets regler og aktørernes habitus. Faktisk antages denne relation at eksistere, og den diskuteres og sammenfattes i figuren homo pædagogicus, men den demonstreres

ikke i en fuldbyrdet feltanalyse. Det er bl.a. derfor, der tales om en skitse til en feltanalyse.

Denne skitse er begrænset af det empiriske materiale. Havde artiklen haft et andet udgangspunkt, og havde der været tale om en bog og ikke en artikel, havde det f.eks. været relevant at inddrage materiale, som kunne sige noget om det, jeg vil kalde det bredere felt for pædagogisk arbejde, herunder aktører og institutioner fokuseret om ’arbejdets orden’ (Bayer 2000). Det havde også været relevant at inddrage materiale, som kunne beskrive dette bredere felts tilknytning til det, Bourdieu og Wacquant (1996, s. 91) kalder det overordnede magtfelt, det vil først og fremmest sige staten og den ’vekselkurs’, den giver til specifikke kapitaler i specifikke felter. Jeg kommer lidt ind på dette i analysen, når jeg beskriver to fremherskende positioner og deres opkobling på eller dekobling fra aktuelle, politiske diskurser. Men dette foldes ikke ud i en grad, det kunne have været gjort.

Skitsen til en feltanalyse er fokuseret om det, jeg vil kalde pædagogers akademiske rum. Dette involverer uddannelsen og dens undervisere, professionshøjskolerne og deres forskere, universiteterne og deres ansatte, toneangivende forlag, BUPL, specifikke forfattere og vidensproducerende aktører. Den store forandring, som synes at være sket i dette rum de seneste 10-15 år, og som byder på delvist nye positioner og aktører, er den skitserede fremvækst af professionshøjskolerne kombineret med det, der ligner en simultan tilbagetrækning af universiteterne.

Uddannelsens hitliste

For at danne et indledende billede af, hvad der især læses på uddannelsen, har jeg udarbejdet en top-10 liste over de mest læste bøger bedømt på deres hyppighed på litteraturlisterne. En sådan ’hitliste’ kan ifølge Bourdieu (1988, appendiks 3) sige noget om et felts doxa, herunder dets måde at se, opdele og hierarkisere verden. Det, der er med på hitlisten, signalerer, hvad der symbolsk

anerkendes, miskendes og dominerer i feltet, mens det, der ikke er med, kan stå i en marginaliseret relation hertil. En klar hitliste indikerer også betydningen af at have eller skaffe sig et navn i det pågældende felt. Dvs. et kendt navn, skabt gennem f.eks. det, Bourdieu kaldte akademisk journalistik, kan i sig selv være en symbolsk kapital, der avler mere kapital. I dette konkrete tilfælde: En reference, der avler flere referencer. Der er tale om samme sociale logik, som gør sig gældende i andre kulturelle felter, hvor ’berømthed’ betyder noget – bl.a. fodbold. Her vinder Messi, Ronaldo eller en anden kendis hvert år Ballon d’Or trods det, at mange andre fodboldspillere er teknisk lige så dygtige eller dygtigere end dem.

Jeg kan i min opgørelse af hitlisten have overset visse referencer, men i hvert fald top-5 er ret markant, hvad gælder hyppigheden. Listen fremgår af tabel 1.

Placering	Reference	Hyppighed
1	Gravesen, D.T. (red.) (2015). Introduktion til pædagogens grundfaglighed	59
2	Gravesen, D.T. (red.) (2016). Pædagogik i dagtilbud	34
3	Petersen, K.E. & Erlandsen, T. (red.) (2018). Pædagogen som myndighedsperson	28
4	Mortensen, T.H. & Næsby, T. (red.) (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan	25
5	Cecchin, D. (red.) (2015). Barndomspædagogik i dagtilbud	24
6	Dumstrei, B. (red.) (2017). Grundfaglig viden om profession og samfund	16
7	Aagerup, L. (2015). Pædagogens undersøgelsesmetoder	14
8	Jensen, N.E. (2015). Metodebogen. Pædagogstuderende mellem profession og akademisering	14
9	Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). Kvalitative metoder – en grundbog	14
10	Kornerup, I. & Næsby, T. (2015). Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til dagtilbudspædagogik	12
Total		2548

Tabel 1: Top-10 over de mest læste bøger

Ud over denne hitliste er der visse navne, institutioner og aktører, som optræder hyppigt i materialet, men fordelt over flere referencer. Det gælder bl.a. følgende:

- Gulløv, E. (39)
- Smidt, S. (24)
- Warming, H. (24)
- Aabro, C. (18)
- Kampmann, J. (16)
- Ahrenkiel, A. (16)
- Togsverd, L. (16)
- Rothuizen, J.J. (16)
- Sommer, D. (15)
- Broström, S. (14)
- Ritchie, T. (13)
- Stanek, A.H. (13)
- Hans Reitzels Forlag (303, 11,9 %)
- Dafolo Forlag (134, 5,3 %)
- BUPL (75, 2,9 %)
- Undervisningsministeriet (16)
- VIVE (13)
- Børne- og Socialministeriet (13)

Her er der selvfølgelig forskel på forfattere, forlag og institutionelle aktører (BUPL, UVM, VIVE, Børne- og Socialministeriet). De er alene sat på samme liste for at trække de mest markante hits frem – inden for hver kategori. Hitlisten tyder på, at uddannelsen domineres af artikelbaserede lærebøger forfattet af feltets egne undervisere/forskere. Herimellem er Gravesen det mest markante navn. Desuden er Hans Reitzel og Dafolo fremtrædende i uddannelsen

– som er Danmarks største og derfor et økonomisk attraktivt felt at komme ind på. De to forlag står tilsammen for 17 % af litteraturen. Endelig kan man bemærke BUPL’s tilstedevær. Dette er nyt i forhold til min egen tid i uddannelsen og kan tænkes at hænge sammen med organisationens finansiering af forsknings- og udviklingsarbejde, som publiceres i rapporter, artikler, pjecer, medlemsblade, podcasts m.m., der relativt nemt kan konsumeres og træde ind i institutionernes videnskredsløb.

Fordeling over typer af kilder

Kigger man nærmere på fordelingen af typer af kilder, træder samme billede frem af lærebogslitteraturens relative overvægt. Denne type litteratur står for 55 % af den samlede litteratur i uddannelsen jf. tabel 2.

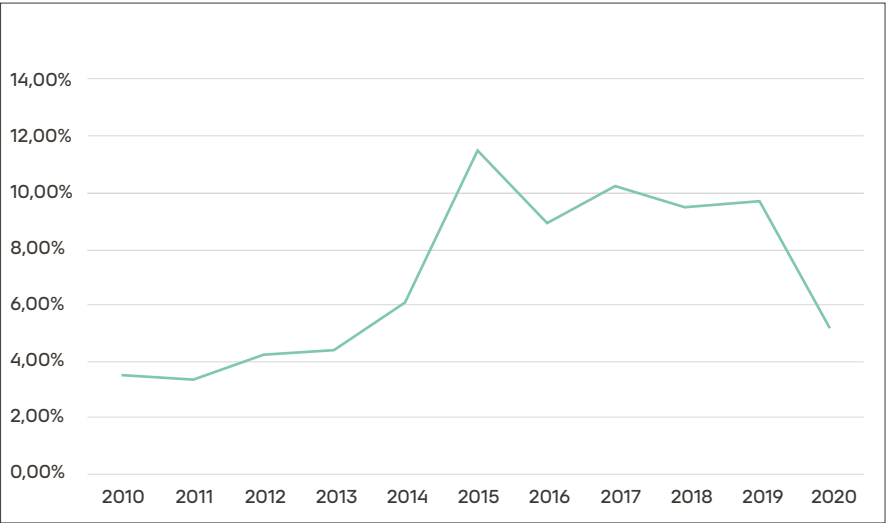
Type af kilde	Hypighed	Procent
Forskning	252	9,9
Lærebog	1395	55
Viden fra andre vidensproducenter	274	10,8
Juridiske eller officielle dokumenter	92	3,6
Øvrigt (se note 3)	535	20,7
Total	2548	100

Tabel 2: Fordeling over typer af kilder

Forskningen står for knap 10 % af litteraturen, og ca. det samme gælder viden fra andre vidensproducenter. Man kan diskutere, om forskningens 10 % er meget eller lidt. I EVA’s (2021) undersøgelse bemærkes andelen af især de udenlandske eksperter som ringe. At andelen ikke er højere, kan bl.a. skyldes det princip om ’let fordøjelighed’, som jeg var inde på ovenfor, og som jeg vil uddybe i næste afsnit. Dvs. konsumptionsprincippet – at konsumption vejer tungere end og definerer produktion snarere end omvendt.

Litteraturens alder og reformkurve

Ud over litteraturen er præget af UC’erne, BUPL, Hans Reitzel, Dafolo og muligvis en norm om let fordøjelighed, er endnu et træk, at den er forholdsvis ny. Det fremgår af figur 1.



Figur 1: Kilder fordelt på år

Litteratur udgivet inden for de seneste 10 år udgør over 3/4 af litteraturen i uddannelsen. Yderligere kan man iagttage, hvad der ligner en normalfordelingskurve over litteraturen, som topper i 2015 og flader ud på begge sider af dette punkt. Dette kunne hænge sammen med reformer af uddannelsen. Hvis man sammenholder indholdet af den seneste reform (2014) med topscorerne på hitlisten, er der et klart sammenfald herimellem. Det er de samme overskrifter, der gør sig gældende i henholdsvis bekendtgørelse og litteratur – f.eks. ”pædagogens grundfaglighed”, ”pædagogik i dagtilbud” og ”pædagogen som myndighedsperson” (som er et af to nationale moduler på grundfagligheden). Dette giver samlet indtryk af en forholdsvis hastig konsumption/produktion af litteratur, som følger i kølvandet af politisk bestemte reformer. Dermed også sagt, at en tæt kadence mellem reformer kan forstærke konsumptionsprincippet.

Betydningen af netværk og social kapital Indtil nu har jeg læst på tværs af materialet med henblik på at uddrage generelle mønstre og regulariteter. I det følgende vil jeg opholde mig mere ved de enkelte institutioners lister for at vise positioner, relationer og spænding i feltet.

Til at starte med er det relevant at bemærke, at EVA’s forsøg på anonymisering af professionshøjskolerne, ved at kalde dem A, B, C og så fremdeles, ikke fungerer særlig overbevisende. Listerne bærer institutionelle kendetegn i form af bl.a. egne undervisere/forskere og i nogle tilfælde tidsskrifter, som er overrepræsenteret på deres liste. Et eksempel er institution E, som har tidsskriftet FPPU (*Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*) opført 7 gange, mens det på de øvrige professionshøjskoler er opført 1-2 gange. I nogle tilfælde slet ikke.

Man kan også iagttage et mønster, hvor de mest genkendelige professionshøjskoler – vi kan kalde dem de store – er nogen, de øvrige professionshøjskoler refererer, men hvor det modsatte ikke gør sig gældende: At de store refererer de små. For eksempel kan man omkring professionshøjskole C iagttage, at denne lille institution refererer de store professionshøjskolars store navne, bl.a. Aabro, mens de store institutioner ikke refererer denne lille institutions (i denne sammenhæng) små navne, bl.a. von Oettingen.

Dette indikerer betydningen af netværk og social kapital. At dette også betyder noget for udvælgelsen af litteratur, er i og for sig ikke overraskende. Bourdieu (1988) beskrev den sociale kapital som afgørende for at klare sig i særligt det, man kan kalde universitetets akademiske spor (repræsenteret ved ortodokse) – som blev modstillet det intellektuelle spor (repræsenteret ved kættere eller universitetspolitisk mere perifere aktører). Deltagelse i råd, nævn og bedømmelsesudvalg, udvælgelse, ’fangst’ og vejledning af nye ph.d.-studerende, som kan fremme egen position og tilgang, er blot nogle få eksempler, hvorpå social kapital kan akkumuleres og bruges til at gøre karriere i universitetet. Spørgsmålet er, hvad der akkumulerer social kapital i pædagogers akademiske rum? Er det deltagelse i netværk af formel og uformel karakter? Tæt forbindelse til ledelsen? En god relation til BUPL? Kontakt til de store forlag? Synlighed og mange likes på de sociale medier? Fravær af kritik?

Dominant og domineret?

To positioner i det sociale rum

De ovenfor beskrevne forskelle mellem store og små institutioner peger også på en vis dominans af noget og nogen i feltet. Denne dominans kan iagttages mere præcist gennem en forholdsvis markant afvigelse herfra. Dvs. en institution, som med sin liste skiller sig ud fra, hvad der synes at være doxa i feltet. Tabel 3 angiver hyppigheden af udvalgte søgeord i denne institution, som jeg kalder grøn, sat op over for, hvad der lader til at være dens mest klare modsætning – institution rød.

Som det ses, optræder følgende søgeord/litteratur hyppigere i institution grøn end rød: Dafolo, evidens, dokumentation, ICDP, ECERS-3, kvalitet samt psykologi-orienteret litteratur. Omvendt optræder følgende søgeord/litteratur hyppigere i institution rød end grøn: BUPL, Hans Reitzel, leg, omsorg, kreativitet, kultur,

æstetik. Spørgsmålet er, om der er en større forskel, som forklarer disse forskelle? En tolkning kunne være, at institution grøn (afvigelsen) repræsenterer det ’nye’, som er tæt koblet til magt-feltet og politiske diskurser om f.eks. kvalitet i dagtilbud, mens institution rød repræsenterer historien og pionerernes relativt autonome diskurser om børn, leg, kultur, kreativitet m.m.

Det er nærliggende at se forskellen/ forskellene mellem institution grøn og rød som ikke blot et spørgsmål om udvalg og prioritering af litteratur, men en større kamp om doxa i feltet. Indtil nu har den røde position domineret, men den grønne position ligger varmt i slip-strømmen af aktuelt stærke aktører og diskurser. Desuden kan det grønne ses i alle institutionerne (også i institution rød), selvom der generelt er en overvægt af det røde (på nær i institution grøn).

Frem for en klar dominans af den røde position kan der også være tale om en mere lige spænding mellem de to positioner, en slags stillingskrig, hvor de holder hinanden i skak og skaber sig selv gennem en modsætning til den anden. På dette punkt talte Bourdieu (1988, s. 112) om en ”collusion between opponents”, og som eksempel pegede han bl.a. på datidens kamp mellem modernister og postmodernister. Begge parter skabte sig selv gennem forskellen til den anden og havde på sin vis, trods erklæringer om det modsatte, brug for hinanden til at grave de grøfter og forfine de traditioner, der karakteriserede hver især.

Hvis man ser historisk på pædagogers akademiske rum, synes netop de to positioner – den røde og den grønne – at være gennemgående. I Bayer og Kristensen (2015) beskrives bl.a. 1970’ernes kamp mellem, på den ene side, struktureret pædagogik og på den anden

Søgeord/fokus	Institution grøn	Institution rød	Søgeord totalt
Dafolo	33	22	134
Evidens	7	1	15
Dokumentation	7	2	14
ICDP (International Child Development Program)	4	0	6
ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale)	3	0	3
Kvalitet	13	2	34
Psykologiorienteret litteratur ⁷	45	13	111
BUPL	5	16	75
Hans Reitzel	26	79	303
Leg	21	43	185
Omsorg	0	4	21
Kreativitet	0	9	19
Kultur	12	34	162
Æstetik	2	6	26

Tabel 3: Hyppighed af udvalgte søgeord i institution grøn, rød og totalt

side en såkaldt laissez faire-pædagogik. Der tales også om en psykologisk og indlæringspræget position over for en pædagogisk position, der ser børn og leg som noget, der eksisterer i egen ret. I nutiden synes aktørerne udskiftet, og indholdet har fået en lidt anden karakter, men spørgsmålet er, om ikke det er de samme positioner, der gør sig gældende?

Hvad fravælges af doxa?

Som det sidste vil jeg udpege nogle aktører, som ikke er med på listen – eller kun er med i begrænset omgang – men som kunne være med, havde doxa været en anden. Ved at udpege (noget af) det ekskluderede søger jeg igen, om end indirekte, at sige noget om doxa som det inkluderede og selvfølgelig. Mine udvælgelseskriterier er dels, hvad jeg erindrer som tidligere fremtrædende i

uddannelsen, og dels hvad jeg tænker nu kunne være inkluderet i form af nyere arbejder og aktører.

Jeg er mere forundret over fraværet af nogle af disse aktører end andre. Mit eget tilfælde er et af de mere forståelige, eftersom jeg har været ude af feltet i nogle år (men ikke mange). Det skal her siges, at jeg for nogle år siden blev spurgt, om jeg havde tid og lyst til at bidrage til en af Gravesens antologier, men takkede nej. Det forekom ikke som en strategisk vigtig satsning på daværende tidspunkt, fordi jeg var i gang med et adjunktur på SDU, hvor denne slags publikationer ikke tæller i det bibliometriske system – en pointe, jeg allerede har berørt og vil komme tilbage til afslutningsvis.

Jeg er forundret over fraværet af især Peter Østergaard Andersens bog *Pædagogens praksis*. Da jeg underviste i uddannelsen, var dette en af de absolutte topscorere. Nu er den nede på to henvisninger. Også fraværet af Mouritsen, Bayer, Weber, Hjort, Ellegaard & Andersen er jeg forundret over. Det kan selvfølgelig hænge sammen med tiden, der går, og deres manglende orientering mod de seneste reformer, men hvad så med mine jævnaldrende kolleger – Frederiksen, Schmidt, Hansen, Ribers og Øland? De er i fuld gang med deres karrierer, og de har alle skrevet ph.d.-afhandling om eller med direkte relevans for pædagoguddannelsen. Og hvad med *Tidsskrift for Professionsstudier*, som er institutionelt forankret på VIA? Fraværet af denne litteratur tolker jeg igen gennem en større forskel til den

Reference/aktør	Hyppighed
Andersen, P.Ø. – totalt (pædagogens praksis)	8 (2)
Bayer, M.	0
Weber, K.	1
Hjort, K.	2
Ellegaard, T. og Andersen, P.Ø. (klassisk og moderne pædagogisk teori)	2
Mouritsen, F. (legekultur)	3
Bøje, J.D.	1
Frederiksen, J.T.	2
Nørregård-Nielsen, E.	1
Hansen, C.S.	0 (dog indirekte med 2 gange i værkerne om pædagogers historie)
Ribers, B.	0
Schmidt, L.S.K.	0
Olesen, S.G. (ph.d.-afhandling)	0
Pedersen, P.M. (ph.d.-afhandling)	0
Øland, T.	0
Tidsskrift for Professionsstudier	1
Total	2548

Tabel 4: Eksempler på ekskluderede eller mindre brugte referencer og aktører

inkluderede litteratur. Denne handler om, at den ekskluderede litteratur hverken er (A) professionsvenlig og ’rød’ eller (B) moderniserende og ’grøn’. Litteraturen er mere uafhængig og kritisk og falder som sådan mellem to stole.

Med ’uafhængig’ og ’kritisk’ mener jeg mere præcist litteratur, der rejser spørgsmål og stiller sig skeptisk over for den undersøgte genstand, herunder pædagogers intentioner og praksis. Dette er i og for sig et ganske normalt led i en udforskning af et område, men i den professionsvenlige litteratur ses det sjældent. I den moderniserende litteratur ses det nok, men i så fald med nogle bestemte handleperspektiver for øje. Et eksempel på en, i mine øjne ganske ufarlig kritik, der burde kunne rummes af pædagogprofessionen, er Søren Gytz Olesens ph.d.-afhandling om rekruttering og reproduktion i og gennem pædagoguddannelsen. Den er fra 2005 og falder således måske for alderskriteriet. Fraværet kunne dog også handle om afhandlingens påpegning af pædagoguddannelsens rekrutteringsmønster og medvirken til social reproduktion i samfundet. Rekrutteringsmønstret er historisk nedadgående og dermed ikke nogen god nyhed for professionen. Samme tematik kredser jeg om i min ph.d.-afhandling, herunder spørgsmål om kønsmæssige og etnicitetsbestemte sorteringsformer. Peter Møller Pedersens afhandling handler om kønsmæssige skævheder i faget og uddannelsen.

Kigger man specifikt på de moduler i uddannelsen, som hedder noget om profession (profession & samfund GK2, profession & organisation SK2 og tværprofessionelt element TPE), fremtræder samme billede af litteraturen. Dvs. en

overvægt af den professionsvenlige litteratur. Stikord og titler, som profession forbindes med, omfatter blandt andet:

- Etik og værdier
Professionsdidaktik
Myndighed
Pædagogens rolle og betydning
Anerkendelse og dømmekraft
Kommunikation
Samarbejde med frivillige
Dannelse
Leg
Medbestemmelse
Pædagogik
Demokrati
Medborgerskab
Inklusion
Kollaborativt lederskab
Det fællesskabende møde
Den nødvendige omsorg
Samarbejde (ikke konflikter) med lærere
Tværprofessionelt samarbejde
Forebyggelse

Visse stikord og titler kunne rumme mere kritiske perspektiver. Det gælder bl.a. følgende:

- Profession og magt
Magtens former
Viden, frihed og magt
Hvordan får vi øje på magten
Institutionslogikker

Det er selvfølgelig noget af en fordring at stille, at en profession, i dens uddannelse af kommende udøvere, påpeger de magt-, status- og interessebetonede sider, som samme profession rummer. Det er med andre ord forståeligt, at der er en stærkere betoning af de

funktionelle og positive sider ved professionsudøvelsen. Dog er balancen tankevækkende i det pågældende tilfælde. I professionssociologien fylder den kritiske gren ca. halvdelen.

Homo pædagogicus
For at sammenfatte ovenstående analyser vil jeg afslutningsvis lave en kort karakteristik af det, jeg har kaldt homo pædagogicus – en figur for såvel doxa som habitus i pædagogers akademiske rum. Homo pædagogicus er karakteriseret ved at være:

- Drevet og skrevet af professionshøjskolernes egne undervisere/ forskere – men ikke udelukkende.
Hvis man som universitetsansat kender doxa, og ikke har travlt med at publicere i niveau 2-tidsskrifter, kan man komme på litteraturlisten
Lærebogspræget og konsumptionsorienteret
Aktuel og reformmærket
I tæt kontakt med store forlag
Understøttet af BUPL *eller* af politiske aktører og diskurser
Selvreferentiel, kollegial og indstillet på kendte navne
Professionsvenlig
Mere rød end grøn

Spørgsmålet er, hvorfor man ser en sådan figur træde frem i litteraturen til pædagoguddannelsen? Som svar på dette spørgsmål har jeg, ud over at pege på mængden og karakteren af reformer, beskrevet det, der ligner en samtidig fremvækst og tilbagetrækning af henholdsvis professionshøjskolerne og universitetet. Man kan også, som Larsen (2009) for nogle år siden gjorde det, pege på de mere overordnede og

samfundsmæssige strukturer, som pædagoguddannelsen sammen med læreruddannelsen, sygeplejeuddannelsen og andre uddannelser til semiprofessioner er indlejret i. Disse strukturer giver de pågældende uddannelser en mellemposition i uddannelseshierarkiet, hvor de kommende professionsudøvere ifølge Larsen uddannes til en ”passende uvidenhed”. Med Bernstein (2001) kan man tale om, at de uddannes til det

’tænelige’ frem for det ’utænelige’, dvs. til en position, hvor der ikke bør stilles for mange spørgsmål til tingenes tilstand.

Er homo pædagogicus gavnlig for uddannelsen af samtidens pædagoger? Svaret på dette spørgsmål afhænger selvfølgelig af, hvem man spørger, og hvad målet med uddannelsen forestilles at være. Set fra en placering i universitetet kan homo pædagogicus måske være med til

at styrke korpsånden og professionaliseringsbestræbelser, men dette kan samtidig få feltet til at lukke sig mere om sig selv og dermed begrænse udveksling med det omkringliggende samfund. For at modvirke dette kræves ikke bare åbenhed af professionshøjskolerne, men også interesse og vilje fra universiteternes side, herunder en ny incitamentsstruktur, som opfordrer til andet end at forfølge det excellente.

REFERENCER

Bayer, M. (2000). *Praktikkens skjulte læreplan. Praktik-uddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Bayer, S. & Kristensen, J.E. (red.) (2015). *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015*. København: U Press.

Bernstein, B. (2001). Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I: L. Chouliaraki & M. Bayer: *Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bøje, J.D. (2010). *Differentiering og sortering i pædagog-uddannelsen – et uddannelses- og professionssociologisk studie*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet.

Damvad (2014). *Udredning og analyse til brug for professionshøjskolernes implementering af ph.d.-strategi*. Damvad.

Danske Professionshøjskoler (2019). *Videnregnskab 2019*. Danske Professionshøjskoler.

EVA (2021). *Ekspertvurdering af fagligt niveau på pædagog-uddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Larsen, K. (2009). En passende uvidenhed – om semiprofes-sions dobbelte læreplan eller jantelov. *Gjallerhorn*, (10): 42-53.

Nielsen, S.B. & Bøje, J.D. (red.) (2018). *Attraktiv på papiret? Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidens-baseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling*. Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv (VELPRO), Roskilde Universitet.

Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (red.) (2013). *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. VIA Univer-sity College.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

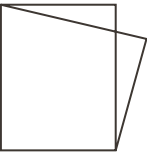
Undervisningsministeriet (2007). *Bekendtgørelse om uddan-nelsen til professionsbachelor som pædagog*. Undervisnings-ministeriet.

NOTER

- ¹ I gruppen indgik foruden jeg selv: Fra *Danmark*: Jan Thorhauge Frederiksen, Kjeld Høgsbro, Niels Rosendal Jensen, Anja Hvidtfeldt Stanek, Charlotte Højholt, Torben Næsby, Gitte Lyng Rasmussen, Mikkel Boysen. Fra *Sverige*: Camilla Björklund, Anette Sandberg, Christian Eidevald, Karin Lager, Helene Elvstrand, Anna-Lena Ljus-berg, Kerstin Svensson, Lisbeth Eriksson, Daniel Östlund. Fra Norge: Liv Torunn Eik, Svein Ole Sataøen, Gerd Sylvi Steinnes, Elisabeth Bjørnestad, Elin Ødegård, Silje Ims Lied, Liv Altmann, Rune Haus-stätter, Pär Nygren.
- ² <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/den-bibliometriske-forskningsindikator/BFIs-regler>
- ³ Kategorierne var mere præcist: (1) Forskning – fordelt på underkate-gorierne (a) teoretisk forskning, (b) empirisk forskning, (c) forskning, som ikke kan placeres entydigt i en af de to andre kategorier; (2) Juridiske eller officielle dokumenter, eksempelvis dokumenter fra ministeriet; (3) Lærebog/grundfaglig litteratur; (4) Viden fra andre vidensproducenter, konsulenthuse og tænketanke, f.eks. Bureau2000, Rambøll, DEA, EVA; (5) Materiale til brug i pædagogiske tilbud; (6) Offentlig debat- eller interessentindlæg; (7) Film og lyd; (8) Andet.
- ⁴ Herunder alle kompetencemål og moduler på nær de valgfrie områder. Sidstnævnte er fravalgt pga. et stort sammenfald med litteraturen på de øvrige moduler og forløb.
- ⁵ Jeg omregner kun til procent, når hyppigheden er stor nok til, at det giver mening.
- ⁶ Underkoder for psykologiorienteret litteratur er: Bowlby, Illeris, neuroaffektiv udviklingspsykologi, positiv psykologi, hjerne, ansat som psykolog/baggrund som psykolog, børns udvikling (Arne Poulsen), Piaget, Stanek, småbørn, udvikling, ECERS, ICDP, Dansk Psykologisk Forlag. Ekskluderet er: handicap, funktionsnedsættelse, sprog, matematik, æstetik, leg (medmindre psykolog), køn (med-mindre hjerne eller psykolog), relation (medmindre psykolog), natur, kultur, sundhed, bevægelse, metode.

Børn i udsatte positioner i implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan:

Et pædagogisk dilemma flytter med



Thyge Tegtmejer, forsker, ph.d., VIVE – Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd; Janni Tofte Langerhuus, lektor, cand.pæd.soc., UCSYD; Kim Jerg, lektor, cand.mag. & MA, UCSYD; Kaare Werner Nielsen, lektor, MA, UCSYD; Morten Huusfeldt, adjunkt, cand.mag., UCSYD; Lasse Stenmann Ellebæk, lektor, cand. mag., UCSYD

Den styrkede pædagogiske læreplan er af flere parter udlagt som en bevægelse væk fra et snævert læringsfokus med måling af børns kompetencer. Forarbejder og lovgrundlag indeholder derfor et opgør med de tidskrævende dokumentationskrav til pædagogernes arbejde, som i en årrække har været udkældte. De kommunale dagtilbudsforvaltninger har imidlertid, både før og efter lovændringen, en forpligtelse til at sikre en indsats i forhold til børn i udsatte positioner. I dette studie undersøger vi implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan i fire kommuner med fokus på forvaltnin- gernes beslutninger i forhold til børn i udsatte positioner. Hovedkonklusionen er, at samtlige forvaltninger vælger at fastholde redskaber til at måle og beskrive alle børns læring og udvikling,

hvilket især begrundes med henvisning til børn i udsatte positioner. Artiklen diskuterer et grundlæggende pædago- gisk dilemma imellem, på den ene side, at synliggøre udfordringer hos enkelte børn – og dermed risikere at børn mødes med et fejl- og mangelsyn. Og, på den anden side, at afstå fra at synliggøre udfordringer – og dermed risikere ikke at tage tilstrækkelige hensyn samt undlade at fremme kompetencer, som børn har brug for i skolen og senere i livet.

De særlige indsatser forudsætter nemlig typisk, at udfordringerne beskrives og kategoriseres, med henblik på at **man ved, hvem man skal sætte ind i forhold til og hvordan**. Men dette risikerer, modsat intentionen, samtidig at lede til stigmatisering og yderligere forhindringer for deltagelse.



Introduktion
Når et samfund forsøger at understøtte, at børn med ulige forudsætninger får lige muligheder gennem støttende pæda- gogiske indsatser, vil samfundet ifølge Minow og flere andre forskere støde ind i et grundlæggende dilemma (Minow 1985; Minow, Shweder & Markus (eds.) 2008). De særlige indsatser forudsætter nemlig typisk, at udfordringerne beskrives og kategoriseres, med henblik på at man ved, hvem man skal sætte ind i forhold til og hvordan. Men dette risikerer, modsat intentionen, samtidig at lede til stigma- tisering og yderligere forhindringer for deltagelse. På den anden side medfører fravalget af beskrivelse af forskelle en risiko for, at utilstrækkelig erkendelse af forskelle i forudsætninger kan forstærke uligheden gennem en manglende hensyntagen til særlige behov. I Danmark

har der siden indførelsen af læreplanerne i 2004 været et bredt politisk ønske om, at dagtilbuddene skal bidrage til at støtte lige muligheder i skolen og i livet for børn i udsatte positioner. En central diskus- sion omkring de tidligere læreplaner fra 2004 har imidlertid angået, hvordan dette konkret skulle ske. På den ene side har mange kommunale dagtilbuds- forvaltninger fundet det nødvendigt at monitorere alle dagtilbudsbørns kom- petencer og udsathed gennem standar- diserede beskrivelsesredskaber. Dette har støttet kommunerne i at indkredse de børn, som har behov for særlig støtte, samt følge deres kompetencetilvækst frem mod skolestart. Over for dette står en række forskere og BUPL, som peger på, at sådanne monitorerende redska- ber både er særdeles tidskrævende og risikerer at stigmatisere børnene

samt lede til yderligere udsathed, ved at pædagogerne kommer til at møde børn i udsatte positioner med fokus på det enkelte barns ”fejl og mangler” (Jensen 2005, s. 8). Også i forhold til Den styrkede pædagogiske læreplan har hensynet til at støtte børn i udsatte positioner været centralt, ligesom opgøret med udkældte, tidskrævende dokumentationssystemer har spillet en central rolle i dagtilbudslovens tilblivelse. Men hvordan sikrer kommunerne sig, at de lever op til deres forpligtelser om at iværksætte en indsats i forhold til børn i udsatte positioner, hvis de ikke benytter sig af forskellige beskrivelsesredskaber? Spørgsmålet gør det interessant at undersøge, hvordan dagtilbudsforvalt- ninger vælger at håndtere de indbyggede risici, som forskellighedens dilemma indkredser, når lovteksten bliver til

virkelighed. I dette studie undersøger vi derfor forvaltningerne i fire kommuner i forbindelse med implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan. Spørgsmålet, som studiet adresserer, er:

Hvordan håndterer aktører i kommunal dagtilbudsforvaltning de krav og forpligtelser vedr. børn i udsatte positioner, som findes i lovgrundlag og vejledninger om Den styrkede pædagogiske læreplan? Vel vidende, at forvaltningernes dispositioner langt fra er lig med de mange-facetterede pædagogiske indsatser, som man i dagtilbuddenes hverdag arbejder med i forhold til børn i udsatte positioner (og som ikke er i fokus i nærværende undersøgelse), giver en sammenlignende analyse af forvaltningernes valg eller fravalg af beskrivelsesredskaber imidlertid indblik i en række overordnede vilkår for den pædagogiske praksis, i og med at dagtilbudsforvaltningerne i denne henseende træffer et valg på vegne af *alle* dagtilbud i en kommune. Gennem spørgsmålet undersøger studiet således, hvordan kommunerne på et overordnet plan håndterer *forskellighedens dilemma*.

Undersøgelsens teoretiske kontekst
Den amerikanske juraprofessor Minow indkredser i sin grundlagstekst det, hun kalder for *forskellighedens dilemma*, gennem en analyse af en række klagesager, hvor forældre til børn med særlige behov har klaget over – og fået medhold i – uretmæssig forskelsbehandling i uddannelsessystemet (1985, s. 160 ff.). Sagerne, som Minow analyserer, er imidlertid en form for modsætninger til hinanden, hvilket netop viser dilemmaet, som ifølge Minow er indbygget i

selve bestræbelsen på at skabe lighed i og igennem uddannelsessystemet. I én sag drejer det sig om et skolesystem i en stat, hvor alle børn undervises på engelsk, men hvor forældre med et andet modersmål klager over, at deres barn har ulige adgang til at tilegne sig skolens pensum. I en anden sag drejer det sig om et barn med en funktionsnedsættelse, som segregeres til en specialskole målrettet denne funktionsnedsættelse. Her klager forældrene over, at barnets ret til uddannelse på lige fod med de øvrige børn i almenskolen ikke tilgodeses. Begge forældrepar får medhold i deres klager. Minow argumenterer for, at vi, op igennem den nyere tids politisk-pædagogiske udviklinger, kan se en gennemgående spænding mellem, på den ene side, at tilstræbe lighed gennem *ligebehandling* (med risiko for ikke at tilgodese særlige udgangspunkter tilstrækkeligt og dermed skabe ulighed) og, på den anden side, at tilstræbe lighed gennem *særlig* behandling (og dermed risikere stigmatisering og segregering til et uddannelsesmæssigt forløb med færre eller anderledes fremtidsmuligheder) (ibid., s. 161). Flere andre studier har ligeledes analyseret, hvordan det pædagogiske arbejde med børn og unge i udsatte positioner, på tværs af institutionelle kontekster, kan siges at være præget af dette dilemma (Graham & Tancredi 2019; Minow, Shweder & Markus (red.) 2008; Norwich 2003; Warnock 2005; Terzi 2005). I den danske kontekst omkring dagtilbuddenes læreplansarbejde har der gennemgående været et stærkt politisk fokus på at sikre indsatser for børn i udsatte positioner. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) anfører således, at:

”Børn med særlige behov var, hvis man ser på bemærkningerne til det første lovforslag om pædagogiske læreplaner, hele afsættet for den nye lovgivning. Læreplanerne skulle sikre at man i dagtilbuddene eksplicit formulerede hvordan disse børn skulle få det ekstra løft der kunne hjælpe dem op på omgangshøjde med deres kammerater inden de skulle i skole” (EVA 2012, s. 45).

Anvendt KommunalForskning (AKF) m.fl. gennemfører i 2008 en evaluering af implementeringen af læreplanerne og peger på, at den daværende dagtilbudslov og bekendtgørelse eksplicit indeholder et krav om, at læreplanerne skal indeholde beskrivelser af læringsmål, metoder og aktiviteter for børn med særlige behov for herigennem at bidrage til at skabe lige muligheder (s. 40). Imidlertid konkluderer evalueringen, at dagtilbuddene i høj grad er tilbageholdende med at indskrive fokus på børn i udsatte positioner i læreplanerne, og at tilbageholdenheden gennemgående skyldes modvilje imod beskrivelse og udskilning af en særlig gruppe af børn:

”De pædagogiske læreplaner ser ud til i høj grad at blive brugt som et redskab i forhold til alle børn, mens der er en vis modstand mod særligt at fremhæve børn med særlige behov i regi af læreplanerne. Børn med særlige behov ses som en del af den samlede børnegruppe [...] Der ser ud til at være et dilemma mellem på den ene side at arbejde med en generel pædagogisk læreplan og på den anden side at tilrettelægge differentierede indsatser over for børn med meget forskellige behov” (ibid., s. 9-10).

Rapporten anfører, at ”... dagtilbuddene kan fanges i modstridende logikker om synliggørelse af børn med særlige behov på den ene side og mål om rummelighed og inklusion på den anden side” (ibid., s. 14), og at lederne ”... undlader at beskrive børn med særlige behov i læreplanerne, fordi de mener, at beskrivelserne ikke kan undgå at være stigmatiserende” (ibid., s. 42). Selv om særlige indsatser ift. visse børn ikke beskrives i læreplanerne, betyder det imidlertid ikke, at der ikke er børn, som modtager særlige indsatser. Pædagoger har i en lang årrække, også forud for læreplanen, arbejdet med observationsredskaber til at identificere og beskrive børn med behov for ekstra indsats. Kopart & Smidt peger i 1998 på, at pædagoger i mange kommuner anvender redskaber som Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse af småbørn til at synliggøre, måle og beskrive bestemte børns manglende sproglige, motoriske osv. udvikling. I en undersøgelse fra 2005 peger Jensen imidlertid på, at denne type af test og beskrivelser kan risikere at have en negativ effekt på barnets muligheder i dagtilbuddet og fastholde barnet i en udsat position (s. 83).

”Ofte tjener synliggørelsesmetoderne til at afdække det enkelte barns fejl og mangler. [...] Hvis den pædagogiske praksis fokuserer på barnets individuelle fejl og mangler, kan det være med til at stemple barnet som udsat.” (Ibid, s. 8).

EVA gennemfører i 2012 ligeledes en evaluering af implementeringen af læreplanerne. Resultaterne er sammenlignelige med konklusionerne hos AKF m.fl. fra 2008 og peger på, at det fortsat ”... langt fra er alle institutioner som beskriver i deres pædagogiske læreplan

hvordan de arbejder med børn med særlige behov” (s. 43). Rapporten peger ligeledes på, at en del af denne modvilje ser ud til at bunde i, at beskrivelsen af særlige børns individuelle behov vil stride imod pædagogiske idealer om at inkludere alle i den generelle pædagogik (ibid., s. 45). Ligeledes bemærkes det, at dagtilbuddene i realiteten arbejder med indsatser i forhold til børn med særlige behov, men at dette gennemgående finder sted parallelt med læreplanen, ikke i regi af læreplanen. I årene mellem rapporten fra AKF m.fl. og EVA har både enkeltkommuner, KL, Finansministeriet og private firmaer initieret udviklingen af en række beskrivelsesredskaber, som kan fungere som alternativer til blandt andet Kuno Bellers udviklingsbeskrivelse, og hvor vurderingsområderne mere direkte korresponderer med læreplans-temaerne. EVA kortlægger i 2016 kommunernes brug af sådanne redskaber og finder, at redskaberne er vidt udbredte (EVA 2016). En række nyere studier deler imidlertid Jensens opfattelse af de risici, der er forbundet med disse typer af beskrivelser af børns kompetencer og særlige behov (Højholt 2016; Warming, Lavaud & Fjordside 2017).

Ser vi på positionerne i de politisk-pædagogiske diskussioner omkring den tidligere læreplan i lyset af *forskellighedens dilemma*, så kan de tydeligt placeres på dilemmaets forskellige sider: Lovgivningens intentioner om lige muligheder, som i praksis tilstræbes gennem beskrivelser af udfordringer som afsæt for indsatser – over for betænkelighederne ved de potentielt negative konsekvenser af beskrivelserne.

Forskellighedens dilemma i Den styrkede pædagogiske læreplan
Ifølge den reviderede dagtilbudslov skal det ”... fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det pædagogiske læringsmiljø tager højde for børn i udsatte positioner, så børns trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes” (Dagtilbudsloven § 8, stk. 5). Ansvar for at sikre dette placeres hos kommunalbestyrelsen, som ifølge § 4, stk. 2 har pligt til at sikre, at de børn i dagtilbud, som har behov for støtte for at udvikle sig, tilbydes støtte, og jf. § 5 er de forpligtet til at føre tilsyn hermed. Men hvordan sikrer en kommunalbestyrelse (in casu dagtilbudsforvaltning) sig, at de er vidende om, hvor der eventuelt befinder sig børn, som kunne have behov for støtte, samt hvad støtten resulterer i? Et åbenlyst svar på spørgsmålet kan være at gribe fat i de tidligere anvendte kompetence-monitorerende redskaber. Udviklerne af redskaberne fremhæver selv, hvordan redskaberne netop kan bidrage til at give forvaltningerne et overblik over børnene i kommunens dagtilbud. F.eks. beskrives Læringshjulet som følger:

”Læringshjul til dialog og vurdering af børns kompetencer. Læringshjulet har fokus på alle seks temaer i de pædagogiske læreplaner, hvor der for hvert tema er opstillet tre mål for børnenes kompetencer. [...] Forvaltningen har adgang til resultatrapporter, som viser de samlede resultater for kommunens dagtilbud” (Læringshjulet 2020).

Også Hjernen og hjertet fremhæver, at redskabets såkaldte kompetencevurderende moduler kan anvendes til en form for screening til hjælp for de kommunale

forvaltninger, idet redskabet gør det "... muligt at opnå et samlet overblik over kommunens børn" (Hjernen og hjertet 2020). Man kan sige, at sådanne redskaber bidrager til, at forvaltninger kan sikre sig, at de faktisk lever op til de krav, som dagtilbudsloven stiller til dem, ved at være deres øjne og ører på tværs af alle kommunens dagtilbud. Dette kan udmærket betragtes som den ene side af forskellighedens dilemma: beskrivelse for at sikre indsats, som skal understøtte lige muligheder. Indbygget i diskussionerne omkring Den styrkede pædagogiske læreplan finder vi imidlertid også dilemmaets anden side: betænkelighederne for konsekvenserne ved disse beskrivelser. BUPL samt en række forskere har gennem en årrække kritiseret kommunernes stigende anvendelse af de forskellige typer af beskrivelsesredskaber, idet de er potentielt stigmatiserende, tidskrævende og kan opfattes som en begrænsning af pædagogernes faglige råderum (Gitz-Johansen 2015; Aabro et al. 2017). I forarbejdet til Den styrkede pædagogiske læreplan og i lovforslag L160 imødekommes denne kritik ved at understrege, at kommunerne ikke må pålægge dagtilbuddene dokumentationskrav og registreringer, som rækker ud over læreplanen:

"Rygraden i initiativerne er den styrkede pædagogiske læreplan. [...] Aftalepartierne er enige om, at der fra stat, kommuner og regioner herudover ikke skal indføres yderligere dokumentationskrav, registreringer og procedurer m.v. i dagtilbuddene, som ikke er meningsfulde og i tråd med den pædagogiske læreplan" (Lovforslag L160, s. 8).

BUPL kommenterer i deres høringssvar på L160 særdeles positivt på de træk ved lovforslaget, der peger i denne retning:

"BUPL vil [...] gerne rose, at pædagoger og ledere med bekendtgørelsen både får frihed til og ansvar for at planlægge det pædagogiske arbejde ud fra et bredt læringsbegreb [...] Samt at institutionerne ikke pålægges yderligere koncepter, målinger, dokumentationskrav mv., som ikke er i overensstemmelse med læreplanen og det pædagogiske grundlag" (Høringssvar 2018, s. 3).

Imidlertid er der også interessenter, som peger på vigtigheden af at sikre et fortsat fokus på, hvordan individuelle børn mere præcist udvikler sig. KL kommenterer således i deres høringssvar på L160:

"KL gør opmærksom på et behov for en styrket opmærksomhed på forholdet mellem læringsmiljøer og det enkelte barn. Fokus på udviklingen af gode og trygge læringsmiljøer er væsentlig, men der er samtidig behov for at sikre et fokus på det enkelte barns udvikling og udbytte af læringsmiljøerne" (Høringssvar 2018, s. 2).

Høringssvarene placerer sig således på hver sin side af *forskellighedens dilemma*, og det ser ud til, at man i den endelige lovtæst har forsøgt sig med en art kompromis. På den ene side hedder det:

"Den pædagogiske læreplan udgør rammen for det pædagogiske arbejde. Kommunalbestyrelsen skal sikre, at dagtilbuddene i relation til den pædagogiske opgave ledes alene med udgangspunkt i den pædagogiske læreplan og

i overensstemmelse med den pædagogiske læreplans børnesyn og brede læringsforståelse ..." (Dagtilbudsloven § 8, stk. 8).

Men samtidig indskrives det i § 9, at lederen af dagtilbuddet er ansvarlig for at sikre "... en løbende pædagogisk dokumentation af sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse" (Dagtilbudsloven § 9, stk. 3). Formuleringen åbner et råderum for, at kommunen kan bede lederen om dokumentation for denne sammenhæng – og spørgsmålet er, hvordan man egentlig dokumenterer *sammenhængen mellem læringsmiljø og børnenes trivsel, læring osv.*, hvis man ikke måler på individuelle børns trivsel, læring osv. Det tvetydige lovgrundlag, som må siges at udtrykke *forskellighedens dilemma*, gør det særdeles interessant at undersøge nærmere, hvordan de kommunale dagtilbudsforvaltninger har valgt at forholde sig til dette dilemma, når de implementerer Den styrkede pædagogiske læreplan.

Studiets materialer og metoder

Studiets data stammer fra fire kommuner, hvor der i perioden marts 2019 til maj 2020 er gennemført institutionelt etnografisk feltarbejde (Smith 2005). Medarbejdere og ledere i dagtilbudsforvaltningerne og i to dagtilbud i hver kommune er fulgt, samlet 104 timer. Som en del af feltarbejdet er der gennemført korte 'on-the-spot-interviews' i forbindelse med observation af arbejdsituationer (DeVault & McCoy 2006). Møder er optaget på lydoptager og transskriberet, eller er optegnet med håndskrevne noter, som er renskrevet. Derudover er der gennemført 17 længere semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann

Redskabet gør det "... muligt at opnå et samlet overblik over kommunens børn".



2015) med 18 informanter, samlet 16 timer, som er optaget på lydoptager og transskriberet. Dette setup omkring interviews gælder blandt andet de konsulenter og chefer, som optræder i analysens empiriuddrag. Datasættet er kodet ud fra undersøgelsens fokus, hvilket har produceret et mere afgrænset datasæt, som så er gennemlæst flere gange med henblik på at finde genkommende træk og forskelle mellem kommunerne. Jf. databeskyttelsesforordningen er deltagerne informeret om studiets formål, data, dataopbevaring og -behandling, alle data er opbevaret sikkert, og alle deltagende personer og kommuner er pseudonymiserede (Databeskyttelsesforordningen 2020).

Resultater

I denne sektion vil vi udfolde studiets analyse af, hvilke valg forvaltningerne har truffet ift. børn i udsatte positioner samt begrundelserne herfor. Efterfølgende samles hovedfundene i en kort konkluderende diskussion, hvor vi også udpeger de væsentligste diskussioner, som fundene rejser.

Kommune 1

Adspurgte hvordan kommune 1 arbejder i forhold til børn i udsatte positioner, forklarer en af forvaltningens konsulenter:

"Jamen da tænker jeg primært på det system, der hedder Hjernen og hjertet fra Rambøll, og den systematik. Her har vi fået skabt en platform, alle kender. Det, der er i det, er blandt andet systematiske vurderinger. Alle pædagogerne ved, vi laver de her vurderinger ... altså tidlig opsporing en gang om året på alle børn. Og hvis der er bekymring, går man dybere ind i processen." (Konsulent, kommune 1, februar 2020, s. 1).

EVA's 2016-kortlægning af kommunernes anvendelse af redskaber til vurdering og dokumentation af individuelle børns kompetencer viste, at 50 % af de 73 kommuner, som deltog i undersøgelsen, helt eller delvist anvendte Hjernen og hjertet som redskab (EVA 2016). Som konsulent fra kommune 1 forklarer, så er der tale om *systematiske vurderinger af alle børn*, altså en form for screening, med det formål så tidligt som muligt at få øje på børn i udsatte positioner. På baggrund af screeningen er man nemlig i stand til at få øje på de børn, hvor manglende udvikling giver anledning til bekymring.

Konsulenten forklarer videre, hvordan praksis er organiseret med afsæt i det monitorerende redskab:

"Ved bekymring laver man jo så det, der hedder en resurseprofil. Vi laver også dialogprofiler ved overgang til børnehave og til skole. Hvor man kort laver et overbliksbillede af, hvor barnet er i forhold til læreplanstemaerne. Og så er man jo derefter i dialog med forældrene." (Konsulent, kommune 1, februar 2020, s. 1).

Som konsulenten peger på, anvendes de monitorerende redskaber både i forhold til børn i udsatte positioner og i forbindelse med overgangen til skole, hvor beskrivelserne anvendes som grundlag for en vurdering af barnets individuelle kompetencer. Det er givet, at pædagogerne i de enkelte dagtilbud naturligvis gør meget mere end det, som konsulenten beskriver, men dette er som nævnt ikke i fokus i nærværende undersøgelse. Hovedpointen er her, at samtlige dagtilbud i kommunen gennemfører den beskrevne screening af børnene, og at denne screening benyttes til at skabe overblik over, hvor børnene i udsatte positioner befinder sig, samt hvad deres udsathed mere præcist består i.

Kommune 2

I forhold til et spørgsmål om, hvilke redskaber man anvender ift. børn i udsatte positioner i kommune 2, svarer en konsulent:

”... altså vi anvender jo trivselsvurderinger, som lægger sig rigtigt meget op ad de her, som er udarbejdet i Topi [en del af Hjernen og hjertet til tidlig opsporing] [...] og så har vi lavet en tilpasset version [...] Og det anvender vi fortsat. Og det gør vi ved halvårlige intervaller, så hvert barn vurderes hvert halve år.” (Konsulent, kommune 2, maj 2020, s. 1).

Ud over den tilpassede version af Topi fortæller konsulenten i kommune 2, at de udarbejder deres eget materiale:

”... tilsynsmæssigt har vi udviklet vores eget materiale, som vi også justerer og ser på en gang årligt [...] Der skal være god vinkel på og et stærkt blik for børneperspektivet. Så derfor blev jeg vist rundt på samtlige institutioner af børnene med fokus på leg og læring. [...] ... men i hvert fald ét børneinterview er planlagt, og mere sådan, i forhold til relationer. Og så har vi et observations-skema, også med fokus på relationer, og så et mere faktuel skema, hvor der er nogle data der bliver sat ind” (Konsulent, kommune 2, maj 2020, s. 2-3).

EVA’s kortlægning af kommunernes anvendelse af beskrivelsesredskaber viste, at det forud for Den styrkede pædagogiske læreplan gjaldt for 40 % af de 73 deltagende kommuner, at de blandt andet anvendte egenudviklede redskaber (EVA 2016).

Kommune 3

Forvaltningschefen i kommune 3 fortæller, at man forud for Den styrkede pædagogiske læreplan anvendte Kompetencehjulet og Børnelinealen, hvilket ifølge EVA’s kortlægning helt eller delvist gjaldt for hhv. 40 % og 31 % af de 73 deltagende kommuner (2016). I kommune 3 har man valgt at fastholde disse redskaber i alle dagtilbud i kommunen, samt at anvende dem mere intensivt i de dagtilbud, hvor man er opmærksom på, at der er en høj andel af børn i udsatte positioner.

”... dem [børnelinealen og kompetencehjulet] bruger vi i alle dagtilbud. Men i de her dagtilbud [dagtilbud med en høj koncentration af børn i udsatte positioner] bliver de brugt i meget højere grad. Der bliver lavet kompetencehjul på alle børn. Børnelinealen bliver ikke kun lavet en gang om året, den bliver lavet måske to eller tre gange om året.” (Forvaltningschef, kommune 3, juni 2019, s. 15).

Forvaltningschefen peger her på, at de monitorerende redskaber både kan bruges på individniveau til at indkredse og beskrive enkeltbørn i udsatte positioner, og at data også kan anvendes i aggregeret form til f.eks. at sige noget om, i hvilke dagtilbud der er en særligt høj andel af børn i udsatte positioner. Også i forhold til tilsynsforpligtelsen udtrykker forvaltningschefen i kommune 3, at denne type af data, som kan bidrage til et samlet overblik over de enkelte institutioner, er særdeles brugbar.

”... så har vi alle de der data på hver enkelt daginstitution [...] Jeg synes, det er et sårbart tilsyn, hvis tilsynet er et besøg en gang om året. [...] ... jeg tænker: Det er jo summen af alle de der ting [dvs. oplysninger indsamlet som data i

kortlægningen] ... det skal man jo bruge som forvaltning” (ibid., s. 5-6).

Dvs. ud over at blive anvendt til en samlet monitorering af individuelle børns udsathed peger forvaltningschefen på, at dagtilbuddenes indsamling af data giver bedre mulighed for at føre et detaljeret tilsyn med de enkelte dagtilbud.

Kommune 4

I kommune 4 fortæller en områdeleder, at man efter overgangen til Den styrkede pædagogiske læreplan har valgt at fastholde brugen af Hjernen og hjertet i kommunens dagtilbud. Hjernen og hjertet indeholder parallelt til f.eks. Læringshjulet og Kompetencehjulet en funktion, som kan generere data på hvert enkelt barns læring og kompetencer, nemlig ”Dialoghjulet”:

”Og der kan vi jo sige, at det er jo der, vi har vores data. Et eksempel er jo, at vi lige nu har lavet en profil på vores kommende skolebørn ud fra Dialoghjulet [...] Vi har lavet en profil på hvert enkelt barn ...” (Områdeleder, kommune 4, februar 2020, s. 17).

Områdelederen fortæller, hvordan Dialoghjulet kan medvirke til at få øje på områder, hvor et eller flere børn mangler kompetencer, og hvor det pædagogiske personale derfor bør sætte særligt ind:

”... noget af det, som de bliver meget opmærksomme på, det er: Der er noget af det der med at tale om følelser [...] det er faktisk ikke nemt for dem [...]. Og det er set ud fra data, og det havde de ikke fået øje på, hvis der ikke havde været data.” (Områdeleder, kommune 4, februar 2020, s. 17).

Ligesom forvaltningschefen i kommune 3 peger områdelederen her på det forhold, at forvaltningerne både kan anvende data på individniveau til at indkredse enkeltbørn i udsatte positioner, og at de ydermere kan anvende data på aggregeret niveau til at pege på forhold ved det enkelte dagtilbud.

Konkluderende diskussion

Som det fremgår af analysen, gælder det for samtlige af de fire deltagende kommuner, at de har valgt at fastholde alle eller dele af de monitorerende redskaber, som de anvendte forud for overgangen til Den styrkede pædagogiske læreplan, eventuelt omarbejdet eller udbygget med nye elementer. I forhold til Minows *forskellighedens dilemma* argumenterer forvaltningsmedarbejderne gennemgående ud fra den side af dilemmaet, som handler om at beskrive og synliggøre udfordringer med henblik på at sætte ind med tiltag, som kan understøtte en højere grad af lighed. Som nævnt står en gruppe af forskere og BUPL på den anden side af dilemmaet, og denne side vil givetvis dukke op igen i de videre diskussioner af Den styrkede pædagogiske læreplan i form af flere analyser, som vil pege på, hvordan redskaberne risikerer at medføre en negativ stempling af børnene og det, som Jensen (2005) benævner som et fejl og mangel-syn i tilgangen til dem.

Et væsentligt diskussionspunkt angår den klare politiske intention om, at dagtilbuddene efter den nuværende dagtilbudslov skal styres alene med afsæt i Den styrkede pædagogiske læreplan, og at forvaltninger ikke bør pålægge dagtilbuddene dokumentationskrav, som ikke er i overensstemmelse med læreplanen. Man kan imidlertid ikke sige,

at forvaltningerne gør noget forkert – de lever tværtimod op til de forpligtelser, de er pålagt af loven, og arbejder inden for det råderum, som hedder, at lederen er forpligtet på at kunne dokumentere sammenhængen mellem dagtilbuddets læringsmiljø og individuelle børns udvikling. Spørgsmålet, som analysen rejser, er derfor snarere, hvordan forholdet mellem det enkelte dagtilbuds pædagogiske læreplan og forvaltningernes monitoreringsredskaber ift. børn i udsatte positioner kommer til at forholde sig til hinanden. Jensens analyse af dagtilbuddenes indsatser fra 2005 påpeger konkluderende ”... at indsatserne har en tendens til ikke at passe med institutionernes pædagogiske principper. Indsatser bygger mere på en fejlsøgningstradition ...” (s. 100). Parallelt peger analyserne fra 2008 og 2012 af implementeringen af den tidligere læreplan på, at mange dagtilbud laver en slags dobbelt-bogholderi, idet de har en læreplan, som gælder alle børn, og samtidig arbejder med beskrivelser og indsatser målrettet børn i udsatte positioner, men ikke i regi af læreplanen. Det virker ikke umiddelbart som en urimelig hypotese, at de fire deltagende kommuners fastholdelse af fælles beskrivende redskaber kommer til at medføre en risiko for, at den pædagogiske praksis efter Den styrkede pædagogiske læreplan vil indeholde et lignende dobbelt-bogholderi. Besvarelsen af dette spørgsmål ligger imidlertid ud over den nærværende analyse, der som nævnt alene har fokus på at analysere de kommunale forvaltningers håndtering af lovkravene ift. børn i udsatte positioner.

Et par forbehold for konklusionerne bør nævnes. For det første er det selvfølgelig en mulighed, at videre diskussioner af forholdet mellem dilemmaets to sider

undervejs i kommunernes implementeringsarbejde vil medføre en forandring af forvaltningernes valg af redskaber. I den forstand præsenterer analysen et billede i et afgrænset tidsrum, som selvsagt kan forandre sig over tid. For det andet: Samplet er smalt – fire kommuner – og selv om resultaterne her er entydige, kan praksis være helt forskellig i andre kommuner.

Som vi har peget på, fandtes dilemmaet også indbygget i lovgivning og praksis *før* Den styrkede pædagogiske læreplan, og studiet viser, hvordan det fortsat findes *efter* implementeringen. Positionerne vil givetvis også fremadrettet findes i diskussionerne om pædagogiske indsatser, som har til formål at bidrage til lighed. Dette peger på, at der fremadrettet foreligger et vigtigt, men ingenlunde let arbejde: Er det muligt på en eller anden måde at løse *forskellighedens dilemma* i de pædagogiske institutioners vigtige arbejde med at sikre en højere grad af lighed trods børns ulige forudsætninger, eller *er* dilemmaet et grundvilkår, som indsatserne nødvendigvis pendulerer imellem?

REFERENCER

AKF, Niras, EVA & Udviklingsforum (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Slutevaluering*. København: Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender.

Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. Lokaliseret d. 13/3 2020: https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web_1.pdf

Databeskyttelsesforordningen (2020). *Europa-parlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af person-oplysninger* etc. Lokaliseret d. 10/5 2020: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA>

DeVault, M.L. & McCoy, L. (2006). "Institutional Ethnography: Using interviews to investigate ruling relations". Chap. 2 in *Institutional Ethnography as Practice*, edited by D.E. Smith, 15-44. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

EVA (2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Lokaliseret d. 28/5 2020: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/laereplaner-praksis-daginstitutioners-arbejde-paedagogiske-laereplaner>

EVA (2016). *Kommunernes brug af redskaber til vurdering, dokumentation og evaluering*. Lokaliseret d. 1/6 2020: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/overblik-kommunernes-brug-redskaber-vurdering-dokumentation-evaluering>

Gitz-Johansen, T. (2015). Når testning griber ind i pædagogikken. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 3, 44-62.

Graham, L.J. & Tancredi, H. (2019). In search of a middle ground: the dangers and affordances of diagnosis in relation to Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 287-300. DOI: 10.1080/13632752.2019.1609248

Hjernen og hjertet (2020). Lokaliseret d. 12/3 2020: <https://hjernenhjertet-dk.ramboll.com/dagtilbud>

Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. In: Schraube, E. & Højholt, C. (red.). *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge, 145-163.

Høringssvar (2018). Lokaliseret d. 12/3 2020: <https://prodstoragehoeringspo.blob.core.windows.net/73c2010d-0e42-4dd4-b68c-c85a715382b0/Samlede%20h%C3%B8ringssvar%2028-05-2018.pdf>

Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: SFI.

Kompetencehjulet (2020). Lokaliseret d. 12/3 2020: <https://www.learnlab.dk/index.php?id=kompetencehjulet>

Kopart, H. & Smith, S. (1998). *Iagttagelse og fortælling – Pædagogisk iagttagelse og beskrivelse af børn*. København: Forlaget Børn og Unge.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. Tredje udgave*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lovforslag L160. *Forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen* etc. Lokaliseret d. 7/2 2020: https://www.ft.dk/ripdf/samling/20171/lovforslag/l160/20171_l160_som_fremsat.pdf

Læringshjulet (2020). Lokaliseret d. 12/3 2020: <https://www.kl.dk/kommunale-opgaver/boern-og-unge/dagtilbud/redskaber-til-arbejdet-med-kvalitet-i-dagtilbud/laeringshjul-til-dialog-og-vurdering-af-boerns-kompetencer/>

Minow, M. (1985). Learning to live with the dilemma of difference: Bilingual and special education. *Law and contemporary problems*, 48(2), 157-211.

Minow, M., Shweder, R. & Markus, H.R. (eds.) (2008). *Just Schools: Pursuing Equality in Societies of Difference*. New York: Sage.

Norwich, B. (2003). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.

Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham: Rowman & Littlefield.

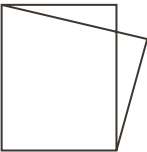
Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.

Warming, H., Lavaud, M.A. & Fjordside, S. (2017). *Det dobbelte blik: Se styrkerne i det særlige hos børn og unge i udsatte positioner*. København: Akademisk Forlag.

Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: a new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.

Aabro, C., Larsen, A.O. & Petersen, A.S.B. (2017). *Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. København: BUPL.

En overset professionsteoretiker: Anne Witz



Hanne Marlene Dahl, professor, ph.d., Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet

Anne Witz var en britisk sociolog (1952-2006), der startede sin universitetskarriere på University of Birmingham med et mellemstop på University of Strathclyde og sluttede som Reader på University of Leicester. Hun indskrev sig i en kritisk professionsteori og var bl.a. inspireret af professionsteoretikere som Max Weber, den tidlige Freidson, Magali Sarfatti Larson, Terry Johnson og patriarkats-teoretikeren Sylvia Walby.

Opfordringen fra redaktionen af *Tidsskrift for Professionsstudier* var en kærtkommen anledning til at genlæse hendes hovedværk: *Professions and Patriarchy* (1992)¹. Og jeg må indrømme, at jeg stadigvæk er imponeret over bogen her mere end to årtier efter, jeg læste den første gang som ung ph.d.-studerende. Den har alt, hvad et (forsker)hjerte kan begære: empirisk fascinerende analyser og nye analytiske begreber, der giver

forskerne et nyt blik på feltet og mulighed for at analysere hidtil oversete dele af virkeligheden.

Empirisk er der tale om omfattende historisk kontekstualiserede analyser af individuelle og kollektive aktører på et givet felt, herunder statens rolle. I bogen analyserer hun fire cases: en mandligt domineret gruppe (medicin), to kvindeligt dominerede (jordemødre og sygepleje) og en kønsmæssigt blandet gruppe (radiografi). Gennem disse fire strategisk udvalgte casestudier – tilbage fra slutningen af forrige århundrede til midten af sidste århundrede – påviser hun kønnets betydning som en mobiliserings- og magtfaktor i de forskellige, institutionaliserede sammenhænge. Samtidig bidrager Witz til vores eksisterende viden og omskriver bl.a. historien om den britiske sygeplejefprofession, hvor hun er opmærksom på forskellige stra-

Teoretisk får klassisk professionsteori et skud for boven.



tegier internt i faggruppen og opdager nye betydningsfulde aktører. Florence Nightingale var ikke den eneste betydningsfulde aktør, selvom det ofte fremstilles sådan. Ifølge Witz slog de britiske sygeplejerskers professionaliseringsprojekt fejl. De blev anerkendt for sent, fik for lidt autonomi og selvbestemmelse i forhold til arbejdet og uddannelsen. Det skyldtes både en splittelse internt i faggruppen, de magtfulde hospitalers og nogle mandlige lægers modstand samt statens afgørende rolle (først passivitet, senere dens modvilje mod sygeplejens professionalisering).

Witz er kort sagt historisk vidende og opmærksom på de køns- og klasse-mæssige forhold, som kampene om professionalisering foregik under. For Witz er et kønsperspektiv ikke kun et spørgsmål om at analysere forskellige grupper af biologisk kønnede individer,

men det er et flerdimensionelt perspektiv. Et kønsperspektiv indebærer både en opmærksomhed på forskellige grupper af mænd og kvinder, hvorvidt de bliver mobiliseret (eller ej), hvilken strategi/hvilket professionaliseringsprojekt der følges og en analyse af det terræn og dets kønnede dikotomier (og valoriseringer), som kampen finder sted på. Witz er både opmærksom på en given faggruppes alliancer med nogle mænd, nogle mænds modstand og grupper af kvinder med forskellige professionelle projekter. Begrebet professionelt projekt er fra Larsson (1977) og tilpasset, så køn inddrages, og professionaliseringsprojekter bliver hhv. "kvindelige" og "mandlige" professionaliseringsprojekter. Samtidig analyserer hun i bogen *Professions and Patriarchy* også det kønnede felt, som disse kampe om professionalisering finder sted på. Det være sig valoriseringer af det tekniske vs. det ikke tekniske

i radiografers professionsdannelse og unormale vs. normale fødsler i kampen mellem jordemødre og læger, samt statens rolle. Klasse inddrages i analyserne. Det viser sig f.eks., at klassemæssige forhold fik afgørende betydning for jordemødrenes succesfulde professionalisering. En dominerende del af datidens privatpraktiserende læger (mænd) ville ikke acceptere den dårlige betaling, som arbejderklassens kvinder kunne give for deres assistance ved fødsler. Det kunne jordemødrene tage sig af! Så fødsler blev klasse- og professionsopdelt: læger til middel- og overklassens fødende kvinder, mens arbejderklassens kvinder måtte klare sig med jordemødrene.

Teoretisk får klassisk professionsteori et skud for boven. Witz dekonstruerer det klassiske professionsbegreb på følgende skarpe måde:

The “semi-profession” thesis is based on an androcentric model of profession, which takes what are in fact the successful professional projects of man at a particular point in history to be the paradigm of profession (Witz 1992, s. 60-61).

Witz argumenterer her for, at den klassiske professionsteori generaliserer et specifikt, historisk fænomen og dermed overser bestræbelser som bl.a. kvindelige aktører – individuelt og kollektivt – forfulgte for at skabe en profession. Det vil sige, at kvindeligt dominerede faggrupper og professioner blev overset, det som typisk er blevet kaldt ‘wannabe-professioner’, ‘semi- professioner’ eller ‘relationsprofessioner’. Witz pointerer, at denne bias resulterede i et snævert, mandligt ideal for professionalisering, der ikke kan rumme ‘kvindelige professionaliseringsprojekter’ og de specifikke strategier, der tages i anvendelse ift. at få succes på et diskursivt terræn, der favoriserer det ‘mandlige’.

Epistemologisk og videnskabsteoretisk ser jeg Witz’ tænkning som en argumentation for forskersubjektets betydning og begrænsning. I dette tilfælde de mandlige forskersubjekters kønnede bias, som den feministiske videnskabsfilosof Sandra Harding har argumenteret for, dvs. at kønnet har betydning for, hvad der ses, og hvad der forekommer videnskabeligt interessant (Harding 1986). Det historiske forhold, at de klassiske professionsteoretikere var mænd (tænk bl.a. Weber, Parsons og Durkheim) af en bestemt klassemæssig herkomst (typisk borgerskabet), betød, at professions-teorien blev skrevet af mænd, der typisk kun så mænds (eller bestemte grupper af mænds) bestræbelser på at opnå

kundskabsmæssigt og markedsmæssigt monopol som en profession *par excellence*. De daværende forskersubjekters bias betød, at *noget* og *nogle aktører* blev overset. Der var blinde pletter hos de klassiske professionsteoretikere (se også Dahl 2005).

Det er dette normative professionsideal, som Witz vil korrigere ved både at synliggøre kvinders professionelle projekter og rekonstruere teorien. Denne bias i det traditionelle professionsbegreb betyder samtidig, at hun affærdiger brugen af begrebet ‘semi-profession’. Hun parodierer bl.a. de klassiske professionsteoretikere for at argumentere på følgende måde: “In short, because women are not men, ‘semi-profession’ are not professions” (Witz 1992, s. 60). I dette korte citat viser hun, at klassisk professions-teoris argumentation for, at der findes noget, som kan kaldes ‘semi-professioner’, ikke giver mening. Argumentet er i hendes optik nonsens, idet konklusionen er indeholdt i definitionen. Kort sagt, der er cirkularitet i argumentationen om eksistensen af semi-professionelle. Så hvis vi opstillede et andet professionsbegreb, så kunne vi bedre se og begribe disse – primært kvindeligt dominerede – gruppers anstrengelser. Og det er netop, hvad Anne Witz gør ansatser til ved at indkredse et sådant begreb som nødvendigvis konkret og historisk baseret (Witz 1992, s. 6, 64). På denne måde bliver hendes hovedværk også et bidrag i den verserende diskussion om professionsteoriens objekt, præmisser og videnskabsteoretiske ståsted (Freidson 2001; Brante 2011; Fournier 1999; Evetts 2011). Med anvendelsen af begreber som ‘professionalism’ og ‘discursively constructed’ er hun et stykke af vejen

forløber for professionsteoretikere som Valerie Fournier (1999) og Julia Evetts (2011).

Mere specifikt foreslår hun et begreb: ‘*dual closure*’, altså en dobbeltrettet lukningsstrategi, der er rettet både opad og nedad for en underordnet gruppe. Dette dobbelte lukningsbegreb er særligt nyttigt, når vi skal forstå kvindelige professionaliseringsambitioner og -projekter, da disse strategier har en særlig form (Witz 1992, s. 62, 201-203). Denne dobbeltrettede strategi beskrives på følgende måde:

Dual closure strategies describe the responses of occupational groups hit by demarcationary strategies, but the strategic aim is not to be included in the ranks of the occupational group engaged in the demarcationary closure. Dual closure strategies are conceptually and empirically far more complex than this. They entail the upwards countervailing exercise of power in the form of resistance on the part of the subordinate groups to the demarcationary strategies of the dominant group, but they also seek to consolidate their own position within a division of labour by employing exclusionary strategies themselves (Witz 1992, s. 48).

I en dansk kontekst kunne social- og sundhedsassistenterne være et eksempel på en gruppe, der muligvis kunne have gjort brug af en sådan dobbeltrettet strategi over for hhv. sygeplejersker og sosu-hjælpere. Eller sygeplejersker ift. læger og social- og sundhedsassistenter. I en international kontekst er bl.a. dobbeltrettede strategier blevet anvendt til at forstå fysioterapeuternes

professionsdannelse i forhold til læger og sygeplejersker (Nicholls 2021).

Internationalt er Witz blevet anerkendt for sit grundlæggende, vigtige bidrag til feltet for ‘gender, work and the professions’ (Bourgeault 2015, s. 529). Hendes teoretiske ramme og analytiske fokus er blevet videreført – og videreudviklet – inden for feministisk professionsforskning (Davies 1996; Henriksson, Wrede & Bureau 2006; Bourgeault 2015). Og Witz har inspireret analyser af jordemødre, sygeplejersker og fysioterapeuter i forskellige dele af verden (Bourgeault 2000; Nicholls 2021; Davies 1995). Og selvom jeg af og til støder på internationale bidrag, hvor jeg savner Witz’ perspektiv (se f.eks. Blom, Evertsson & Perlinski

2017), undrer jeg mig samtidig over den danske professionslitteratur. Her citeres Witz ikke – og er nærmest overset. Selvom Witz er overset, er kønsperspektivet ikke fraværende i dansk professionsforskning. Der findes væsentlige bidrag med et kønsperspektiv, og her nævner jeg i flæng: Katrin Hjort, Tine Rask Eriksen, Susanne Malchau Dietz og Steen Baagøe Nielsen.

Fraværet af Witz’ optik er bemærkelsesværdigt, da hendes analytiske optik ville kunne give os et bedre billede af de strukturelle udfordringer, som de kvindelige professionaliseringsprojekter møder. Både i forhold til nødvendigheden af dobbeltrettede strategier, deres kamp for status på et diskursivt terræn,

som vanskeliggør deres professionelle projekt, samt statens afgørende rolle. Man kan kun gisne om årsagerne til, at køn og kønnede forhold kun ses af et fåtal som nyttige perspektiver i analyser af de- og professionaliseringsprocesser i en dansk, velfærdsstatslig kontekst. Måske skyldes det flere forhold. Men det står uomtvisteligt fast, at hun har begået et hovedværk. Og helt glemt og ukendt er hun ikke, da hun er flittigt citeret for bogen og “pixibogs”-versionen: “Patriarchy and professions: The gendered politics of occupational closure” (Witz 1990) med over 2500 citationer.

REFERENCER

Blom, B., Evertsson, L. & Perlinski, M. (2017). *Social and Caring Professions in European Welfare States – Policies, Services and Professional Practices*. Bristol: Policy Press.

Bourgeault, I. (2000). Delivering the new Canadian midwifery: The impact of midwifery on integration into the Ontario health care system. *Sociology of Health & Illness*, 22 (2): 172-196.

Bourgeault, I. (2015). Magali Sarfatti Larson and Anne Witz: Professional Projects, Class and Gender, i Collyer, F. (red.). *Palgrave Handbook of Social Theory in Health, Illness and Medicine*, Basingstoke: Palgrave Macmillan (s. 520-534).

Brante, T. (2011). Professions as science-based occupations. *Professions & Professionalism*, 1 (1): 4-20.

Dahl, Hanne Marlene (2005). Fra en klassisk til en (post?) moderne opfattelse af professioner?, i Tine Rask Eriksen og Anne Mette Jørgensen (red.). *Professionsidentitet i forandring*. København: Akademisk Forlag (s. 36-57).

Davies, C. (1995). *Gender and the Professional Predicament in Nursing*. Buckingham: Open University Press.

Davies, C. (1996). The sociology of professions and the profession of gender. *Sociology*, 30 (4): 661-678.

Evetts, J. (2011). Sociological analysis of professionalism: past, present and future. *Comparative Sociology*, 10 (1): 1-37.

Fournier, V. (1999). The appeal to “professionalism” as a disciplinary mechanism. *The Sociological Review*, 47 (2): 280-307.

Freidson, E. (2001). *Professionalism – the Third Logic*. Cambridge, MA: Polity.

Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press.

Henriksson, L., Wrede, S. & Bureau, V. (2006). Understanding professional projects in welfare service work: Revival of old professionalism? *Gender, Work & Organizations*, 13 (2): 174-192.

Larson, Magali Sarfatti (1977). *The Rise of Professionalism – A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.

Nicholls, D.A. (2021). The role of neurasthenia in the formation of the physiotherapy profession, *Physiotherapy Theory and Practice*, 37 (3): 376-388.

Witz, Anne (1990). Patriarchy and professions: The gendered politics of occupational closure, *Sociology*, 24 (4): 675-690.

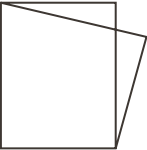
Witz, Anne (1992). *Professions and Patriarchy*. Chatham: Routledge.

NOTER

¹ Begrebet ‘patriarkat’ i titlen refererer til et historisk kontingent kønssystem, hvor systemet indikerer et terræn, hvor kvindelige professionaliseringsprojekter har vanskelige kår sammenlignet med mandlige professionaliseringsprojekter.

En klassiker genlæst

Immanuel Kant: Om pædagogik



Frank Juul Agerholm,
lektor, ph.d., Institut
for læreruddannelse,
Haderslev, UC Syd

En genlæsning af det klassiske skrift, der er kendt som Immanuel Kants *Om pædagogik*, kan på mange måder forekomme at være en underlig fisk i et moderne tidsskrift for professionsstudier. Der er utvivlsomt mange kuriøse detaljer i dette værk fra 1803, hvilke næppe er relevante for en professionsforsker, professionsud-danner eller professionel praktiker anno 2021. Det er værkets gennemgående tematik ikke desto mindre. I bund og grund er det nemlig myndighedens begreb og myndiggørelsens problematik, der afhandles. Det drejer sig med andre ord om autonomi, selvbestemmelse, kritisk og selvstændig tænkning og handling og opdragelsen hertil. Det er en central og relevant tematik, hvad angår pædagogik, de pædagogiske professioner og professioner i bredere forstand. Mangler pædagogikken og de

professionelle pædagogiske praktikere dette fokus, har pædagogikken mistet sin legitimitet i et demokratisk samfund. Mangler den professionelle pædagogiske praktiker – og den professionelle mere bredt betragtet – autonomi, selvbestem-melse, kritisk selvstændig tænkning og handling i sin gerning, er det tvivlsomt, om det overhovedet giver mening at kalde gerningen professionel.

I forhold til denne pointe vil jeg i genlæs-ningens afsluttende del komme med et lille kritisk pip i forhold til et par af vor samtids tendenser. Det forekommer mig nemlig, at myndighed er en pædagogisk såvel som professionel mangelvare i dag. Ja, man kan måske ligefrem tale om fremherskende tendenser til afpædago-gisering af pædagogikken og afprofes-sionalisering af de professionelle. Det

Såvel forstanden som dømmekraften kan anvendes til både gode og dårlige formål. Derfor er **den ”praktiske” opdragelse** – dvs. moraliseringen – af fornuften afgørende.



har ikke mindst – men ikke kun – at gøre med en uhørt politisk top-, over- og detailstyring. I den forbindelse er det vanskeligt ikke i forbifarten at nævne, at Kant anså fyrsterne for at være den ene af to væsentligste hindringer i forhold til at bane vejen for verdens bedre tilstand engang i fremtiden (Kant 1977, Band XII: 704). For god ordens skyld bør det måske nævnes, at Kant anså forældrene for den anden hindring (og de kan sikkert også være en udfordring for mange professio-nelle pædagogiske praktikere i dag).

Lad os dog, før vi kommer så langt, stifte nærmere bekendtskab med Immanuel Kant og det skrift, der i dag er kendt som *Om pædagogik*.

Lidt om Immanuel Kant og Om pædagogik
Immanuel Kant blev født i 1724 og døde i 1804. Han er ikke mindst kendt for sine tre kritikker af hhv. den rene fornuft, den praktiske fornuft og dømmekraften. Han fik dog aldrig skrevet en kritik af den pædagogiske fornuft eller et sammen-hængende, systematisk pædagogisk værk. Han har imidlertid efterladt sig det mindre skrift kaldet *Om pædagogik*. Eller rettere, det har han efterladt sig formodelst sin elev og ven, Friedrich Theodor Rink. I 1803 sammenfattede, redigerede og udgav Rink nemlig Kants noter fra hans forelæsningsrækker om pædagogik. Forelæsningsrækkerne blev afholdt med jævne mellemrum fra vinter-semesteret 1776/77 til 1786/87. De blev således afviklet i en periode, hvor Kant var særdeles produktiv og udviklede den

filosofi, der allerede i samtiden gav ham berømmelse langt ud over Königsberg. I 1803 var Kant en ældre og svækket herre. Med al sandsynlighed har han ikke haft overskud til at overse en kritisk og systematisk korrektur af det af Rink foranlediget værk. Det bør man have in mente, når man læser det. For selv om *Om pædagogik* i hovedtræk harmonerer med mange af Kants tanker, er det ikke alt fra Rinks redigering af forelæsnings-noterne, der flugter med Kants filosofi.

Oplysning og opdragelse til myndighed
Der er formodentlig langt flere, der har læst Kants korte og meget kendte artikel *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* end både hans tre kritikker og *Om pædagogik*. Artiklen er skrevet i 1783 og er således fra den periode, hvor Kant også forelæste om pædagogik. Den giver

os en god indgang til det, der både er ærinde og det grundlæggende pædagogiske problem i *Om pædagogik*. ”*Oplysning*”, skriver Kant i artiklen, ”*er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed*. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse” (Kant 1977, Band XI: 481). Det er værd at hvile lidt ved Kants oplysningsbegreb. Det indbefatter nemlig, at oplyst er kun den, der ikke blot er dette i den mere gængse betydning af velinformeret, men netop også samtidigt frit og myndigt tør og evner at lede sig selv. ”Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af *din egen* forstand! er altså oplysningens valgsprog” (Kant 1977, Band XI: 481). Sammenholdt med Kants øvrige filosofi og hans pædagogiske tanker kan vi til modet til at betjene sig af sin egen forstand også føje modet til at bruge sin egen dømmekraft og fornuft. Skulle man her ungefær et kvart årtusinde senere stille mig spørgsmålet, hvad er professionalitet, så ville jeg svare, at her er modet og evnerne til og mulighedsbetingelserne for at betjene sig af sin egen forstand, dømmekraft og fornuft fortsat hulens relevant og afgørende.

Nuvel, det er i bund og grund også oplysnings-/myndighedsproblematikken, der behandles i *Om pædagogik*. Her formuleres den som et af opdragelsens – og opdragerens – største problemer: ”Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvangen?”, spørger Kant og fortsætter: ”Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv lede ham i at bruge sin frihed godt. Uden dette er alt rent mekanisk, og den, som gøres fri af opdragelsen, ved ikke at betjene sig af sin frihed” (Kant 1977, Band XII: 711).

Om pædagogik lader sig læse som en tankerække over denne myndiggørelsesproblematik. En tankerække, der er pædagogisk-professionelt relevant den dag i dag. Grundlæggende drejer det sig om, at myndlingen må myndiggøres, og i den proces må et myndigt menneske stå den endnu ikke myndige bi. Opdragerens sigte bør være myndlingens fremtidige myndighed (og det, der er til det bedste for verden). Skridtet ind i en oplyst myndighed og frihed kan dog vel at mærke kun tages af det enkelte menneske selv. Ellers er det selvsagt ikke frit og myndigt. Opdrageren kan gøde jorden for denne ”Revolution der Denkningsart”, som Kant kalder dette skridt ind i frihed i sit religionsfilosofiske hovedværk (Kant 1977, Band VIII: 698). Det er fortsat værd at ihukomme.

Fra ydre disciplin til selvdisciplin
Grundlæggende er der tale om en bevægelse fra ydre disciplin mod en fri og myndig form for selvdisciplin. Mere specifikt er der tale om et allerede fra den helt tidlige opdragelse bestandigt fokus på disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering fra opdragerens side. I første omgang skal det her handle om disciplineringen, der formodentlig er det ord blandt de nævnte fire aspekter, der kan volde en moderne læser de største kvababbelser. Det kan bringe associationer til militær eksercits, hundetræning eller hestedressur. Bedre bliver det sikkert ikke, når ord som tugt og tvang nævnes i samme forbindelse. Det er vel ord, som de fleste professionelle i dag ikke gerne vil forstå deres praktiske gerninger som. I bund og grund er der dog ikke noget odiøst heri; det ligger netop i opdragelsens begreb, at der er tale om udøvelse af magt. Magtudøvelse

er således også en del af den professionelle pædagogiske praksis – ligesom den er det for andre professionelle, der på den ene eller anden måde arbejder med menneskets gode færd i verden (dvs. velfærd i ordets egentlige betydning). For Kant drejer denne magtudøvelse sig om at tvinge barnet til frihed og således udøve en myndiggørende form for magt. I den henseende er pædagogikkens erkendelsesinteresse lig den, som Jürgen Habermas lang tid efter Kant kaldte for emancipatorisk. Ligeledes er der tydelige spor tilbage til Kant i Adornos pædagogiske tankegods, hvor *opdragelse til myndighed* og *nicht mitmachen* er nøgleord.

”Opdragelsen må nødvendigvis være tvangsmæssig”, skriver Kant, ”men slaveagtig må den af den grund ikke være” (Kant 1977, Bind XII: 731). Kant har her den frie vilje, fornuften og moralloven i tankerne. En slavisk disciplin ville underminere udviklingen heraf: ”Alt ødelægges, hvis man vil grunde det på eksempler, trusler, straffe osv. Det ville da blot være disciplin. Man må se dertil, at eleven handler godt ud fra egne maksimer, ikke af vane, at han ikke blot gør det gode, men gør det, fordi det er godt” (Kant 1977, Band XII: 735). Af samme grund ligger Kants pædagogiske filosofi også milevidt fra fx behavioristisk adfærdsmodifikation.

Disciplineringen er så at sige et nødvendigt onde for Kant at se: ”Disciplin forhindrer, at mennesket gennem sine dyriske anlæg afviger fra den menneskelighed, der er dets bestemmelse” (Kant 1977, Band XII: 698). Menneskets naturlige anlæg for dyriskhed kan gøre det ufrit, hvis de ikke udvikles i rette retning.

Disciplin i den henseende er blot negativ; den skal forhindre, at man bliver slave af sine tilbøjeligheder og laster, udvikler råhed, ondskabsfuldhed m.v. På den vis er disciplineringen et afgørende aspekt i udviklingen af vores anlæg for henholdsvis menneskelighed og personlighed. Her må der dog også kultivering, civilisering og moralisering til.

Forstandens, dømmekraftens og fornuftens opdragelse, tænkning og interesser
Jeg mener, at de tanker om disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering, vi finder i *Om pædagogik*, skalfattes i tæt forbindelse med Kants idéer om forstandens, dømmekraftens og fornuftens tænkning og interesser. I visse udlægninger af Kants pædagogiske filosofi er der en tendens til at opfatte disse fire aspekter som faser. Det, mener jeg, er en forkert udlægning. For det er netop Kants pointe, ”at ingen sidskraft må kultiveres enkeltvis” (Kant 1977, Band XII: 731). Her bør det bemærkes, at der gøres brug af flere anvendelser af ordet kultivering i *Om pædagogik*. Det anvendes dels som en specifik form for kultivering, der især har sigte på forstanden. Det anvendes dog også som en form for almindannelsesbegreb for den frie *kultivering* af alle sidskræfterne, hvor ordet dækker over såvel disciplinering, den specifikke kultivering, civilisering som moralisering. I forhold til denne inddeling er den specifikke kultivering at forstå som *skolastisk-mekanisk dannelse* i henseende til *dygtighed*; *civilisering som pragmatisk dannelse* i henseende til *kløgt*; og *moralisering som moralsk dannelse* i henseende til *sædelighed* (Kant 1977, Band XII: 712). Selvom *Om pædagogik*

ikke direkte påpeger sammenhængen, synes der med denne inddeling at være et analogt forhold til forstandens aktive selvtænkning, dømmekraftens udvidede tænkning og fornuftens konsekvente tænkning (Kant 1977, Band X: 226 ff.). I tråd hermed finder man sidst i værket også en tredeling af sjælens interesser, nemlig interesse i os selv, i andre og i, hvad der er bedst for verden (Kant 1977, Band XII: 761).

Det myndige, dannede menneske er således ikke blot et kultiveret selvbestemmende, dygtigt og forstandigt menneske, der ud fra en interesse udelukkende i sig selv ikke lader sig lede af en anden. Det er også et civiliseret medbestemmende og pragmatisk menneske, der evner at bruge sin dømmekraft til at træffe kloge beslutninger og herunder også tilgodese ikke blot egne, men også andres interesser og selvbestemmelsesret. Såvel forstanden som dømmekraften kan dog anvendes til både gode og dårlige formål. Derfor er den ”praktiske” opdragelse – dvs. moraliseringen – af fornuften afgørende. I moraliteten ligger den egentlige frihed, men også den afgørende etiske forpligtelse på ens medmennesker – en helt særlig etisk solidaritet: agtelsen. Det er ikke ligegyldigt, hvad man qua sine evner til selv- og medbestemmelse bestemmer, og det er ikke ligegyldigt, hvilke idealer der ligger bag ens solidaritet. Derfor ”bør man sørge for moralisering. Mennesket skal ikke blot være dygtigt til alle mulige formål, men det skal have en sådan karakter, at det kun vælger sig gode formål. Gode formål er sådanne, som nødvendigvis billiges af alle, og som samtidig kan være enhvers formål” (Kant 1977, Band XII: 707). Herunder viser sig

således også en interesse i, hvad der er bedst for verden og en samlet menneskeheds fremtidige gode færd.

Forestillingen om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet genfinder vi senere i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive dannelsessteori. Triaden har sin pendant i den franske revolutions slagord om frihed, lighed og broderskab – en begivenhed, som optog Kant meget. I forhold til et ideal om demokratisk dannelse giver det på mange måder god mening at opfatte forholdet mellem disse værdier som en slags ”checks and balances”.

Sondringen mellem forstandens, dømmekraftens og fornuftens tænkning, som der kunne skrives meget mere om, er for så vidt også vældig interessant i forhold til professionelle handlinger. En professionel må kunne begrunde sine handlinger. Det sker imidlertid ikke ved blot og bart at bruge sin forstand til at henvise til den ”nyeste forskning”, ”evidensen siger”, denne eller hin rapport eller empiriske undersøgelse. Ej heller blot under henvisning til udøvelse af såkaldt ”professionel dømmekraft”, der i samtidens udgaver heraf nærmest er reduceret til at bedømme, hvad der mon er bedst egnet blandt alt det, effektforskningen og den såkaldte evidens aktuelt udbasunerer. Nej, fornuftens gode grunde på banen. Der må filosoferes.

Det er tillige en tanke, der er vældig relevant i forhold til visse af vor samtids fremherskende pædagogiske tendenser. Såvel opdragelsens idé som idéen til en teori herom lader sig for Kant at se principielt kun fremstille ved begrebsmæssig tænkning, idet at ”en idé intet andet er,

end begrebet om en fuldkommenhed, der endnu ikke findes i erfaringen” (Kant, Bind XII: 700). Vi kan med andre ord ikke overlade et så vigtigt anliggende som pædagogik udelukkende til den empiriske forskning. Det samme kan siges om professionsforskning bredere betragtet.

Den myndige verdensborger
Fornuftens konsekvente tænkning og den moralske interesse i, hvad der er bedst for verden, bringer mig til det sidste punkt, jeg vil nævne, før jeg slutteligt vil forsøge at komme på kant med nogen af vor tids umyndiggørende tendenser. Ifølge Kant må en plan for opdragelsen nemlig være kosmopolitisk anlagt (Kant 1977, Bind XII: 704). I den henseende kan man vist roligt sige, at hvad Kant fra Königsberg – der stort set aldrig begav sig uden for den by, der i dag hedder Kaliningrad – måske nok manglede i rejseerfaring, var han rig på af idéer og udsyn. I det hele taget betragter Kant en teori om opdragelsen som ”et herligt ideal, og det skader ikke, hvis vi ikke straks er i stand til at realisere det. Man må ikke blot uden videre betragte ideen som kimærisk og nedgøre den som en skøn drøm, selv om der viser sig hindringer for dens udførelse” (Kant 1977, Bind XII: 700). Kants kosmopolitiske dannelsesideal er på ingen måde blevet mindre relevant med tiden. Således var Kant og hans forestillinger om den myndige verdensborger da også det første tankegods, Peter Kemp tyede til, da han i starten af det nye årtusinde blev professor i pædagogisk filosofi og havde en ambition om at formulere et verdensborgerligt dannelsesideal for det 21. århundrede. Og det er vel at mærke noget helt andet end tidens tale om såkaldte 21st Century Skills.

Afpædagogiserende og afprofessionaliserende tendenser på kant med Kant
Nu lader det sig selvsagt ikke gøre at vække Immanuel Kant fra den evige fred i sit mausoleum i Königsbergkatedralen i Kaliningrad, men hans tanker om den myndige verdensborger, modet og evnerne til at gøre brug af sin egen forstand, dømmekraft og fornuft kan være relevant inspiration som afsæt for en dåseåbnende kritik af den dogmatiske dårekiste, som vor samtids afpædagogiserende og afprofessionaliserende tendenser har svøbt mennesket i. Her skal der blot nævnes et par eksempler. Inden for det pædagogiske felt vinder brugen af stjerner, flag, hjerter, flueben og andre ydrestyrende, adfærdsmodificerende pisk-med-guleroden-ikoner frem i en uskøn forening med humørbarometre, lydniveaustrafiklysregulering, pacifice-rende plasticflaske-lavalamper, anti-stress-squeeze-balloner og madrasseret-mindfull-wellness-mærk-efter-i-dig-selv-muzakmassage. Et sådant potpourri af positivistisk-behavioristisk stjernekrig og positiv-psykologisk-inspireret jagt efter den indre ledestjerne ligger både i tid og i tænkning langt fra Kants begreb om pædagogik. Nu kan man selvsagt have andre begreber om pædagogik end Kants, men hvis man står på skuldrene af en pædagogisk idéhistorie og filosofi, der vægter dannelse til myndighed, så er der her tale om en tendentielt afpædagogisering af pædagogikken.

Mange professionelles virke er i stigende grad underlagt en top-, over- og detailstyring, der voldsomt begrænser de professionelle mulighedsbetingelser for at betjene sig af deres egen forstand, dømmekraft og fornuft. Denne styring

er ofte politisk og forvaltningsmæssigt betinget og ofte i alliance med bestemte former for forskning i pædagogik (ofte reduceret til læring og styringen heraf) og professionalitet. Et aktuelt eksempel herpå er adskillige danske kommuners implementering af de såkaldte professionelle læringsfællesskaber. I fx Aarhus Kommune, hvor man kalder det Stærkere Læringsfællesskaber, er man gået all-in. Med afsæt i en såkaldt Whole System Approach, et mantra om, at ”data er det nye sort”, og brugen af rigide og angiveligt evidensbaserede metoder for tænkning og handling i alt fra stort til småt vil man skabe et fælles mindset, så ingen i organisationen kan undslippe tankens ensretning og driste sig til at gøre brug af sin egen forstand, dømmekraft og fornuft. Disse såkaldte professionelle læringsfællesskaber er et blandt mange eksempler i tiden på en tendentielt afprofessionalisering af de professionelle. Et særligt paradoksalt eksempel vel at mærke, eftersom det angiveligt skulle styrke professionaliteten og såkaldt professionel dømmekraft. I dette eksempel og mange andre er der tale om en umyndiggørende underminering af de professionelles autonomi.

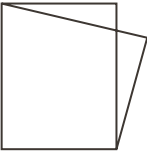
I min genlæsning har jeg vægtet spørgsmålet om myndighed og myndiggørelse. Der gemmer sig dog mange andre små skatte af nutidig relevans i Kants pædagogiske filosofi. Der er derfor gode grunde til at finde *Om pædagogik* frem fra hylden, hvis den allerede står i samlingen, eller til at anskaffe sig den, hvis man endnu ikke har den. Jeg har valgt at henvise til den tyske Suhrkamp-udgave; den fås dog også i oversættelse til dansk, norsk og svensk.

REFERENCE

Kant, I. (1977). *Werkausgabe in Zwölf Bänden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Jacob Birkler: Når tro kommer på tværs. Ethiske dilemmaer mellem religion og samfund

Bibelselskabets Forlag, 2021, 175 sider



Anmeldt af Johannes
Adamsen, lektor,
Læreruddannelsen i
Aarhus, VIA University
College

Tidligere formand for Det Ethiske Råd, filosof, psykolog og ph.d. i medicinsk etik, Jacob Birkler, har skrevet en bog om etiske dilemmaer, og som undertitlen siger – i spændingsfeltet mellem religion og samfund. Bogen er god og oplysende, velskrevet og ganske omfattende i emnevalg og -gennemgang.

Birkler bygger sin bog op i fem kapitler. Først et indledende om selve bogen, inkl. en nærmere afklaring af etik, etiske dilemmaer og forholdet til religionsfrihed (s. 15-38). Dernæst et kapitel om etiske dilemmaer i relation til seksualitet, fx omskæring, køn, kunstig ’jomfruhinde’, cølibat og abort (s. 39-78). Tredje kapitel handler om dilemmaer i sundhedsvæsenet, fx blodtransfusion, udsigtsløs behandling og vaccination (s. 79-112). I fjerde kapitel angår det dilemmaer forbundet med familie og børn, fx tætbeslægtedes ægteskab, polygami, svinekød og halalslagting i børneinstitutioner, undervisning og diverse problemer ang.

døden (s. 113-142). Endelig afrunder Birkler med gennemgang af nogle dilemmaer i sociale sammenhænge, håndtryk, tørklæde, kvinder og svømning, faste samt klokkeringning og bønnekald i det offentlige (s. 143-165). Man kan diskutere overskrifter, placering osv., men det forekommer mig ikke relevant, alt i alt er det velovervejet og velplaceret, og Jacob Birkler kommer godt omkring.

I forordet skriver Birkler prægnant: ”Etik er besindelsens kunst” og endvidere med relevans for hele bogen: Problemer kan løses, det kan dilemmaer ikke, de må håndteres (s. 9). Begge dele er værd at lægge sig på sinde. I indledningen præciserer Birkler, at etikken her kommer i fokus pga. religionsfriheden, og at perspektivet ikke er religioners etiske svar, men de etiske dilemmaer, som opstår pga. religionsfrihed. Hele bogens anlæg handler altså om at få blik for etikken og ikke mindst de etiske dilemmaer, som følger i kølvandet på forskellige livshold-

ninger og -valg med religiøse begrundelser (eller mangel på samme).

I kapitel 1 viser overskriften, hvad der mangler i titlen, idet det hedder: ”Når tro kommer på tværs, bliver etikken synlig”. Man kan diskutere, om begrebet tro er godt, betyder det at holde noget for sandt, at have tiltro, at mene eller at kunne hævde hvad som helst? Birkler skriver om ”Troen, som på den ene side fastsætter det gode og det onde, og videnskaben, som på den anden side giver argumenter, der går på tværs af den religiøse praksis” (s. 15). Det forekommer mig ikke overbevisende, dels forbliver tro og praksis uafklaret, dels får det klang af positivisme, hvor der er særlige videnskabelige argumenter, dels overser Birkler – eller nok mere sandsynligt: tematiserer ikke – at mange af de dilemmaer, han omtaler og afdækker, netop ikke uden videre kan findes i religionernes tradition og *ej heller i etikkens*, og at religion fx i forhold til provokeret abort og fastsættelse af grænser gebærder sig lige så usikkert og argumentativ vilkårligt som videnskaben (hvad den så end er).

For at komme i gang anfører Birkler en arbejdsdefinition: ”Etik er det, som jeg eller vi har at rette os efter i mødet med den anden eller de andre” (s. 17); det forekommer mig ikke at være en hjælp (selv om den efterfølgende afklaring ikke er ueffen), og jeg undrer mig over, at den næsten klassiske skelnen mellem moral som det forekommende og etik som overvejelser over moral ikke bringes i anvendelse. Det ville kunne have klargjort, at moralen akkurat kommer til kort, fordi mange af de gennemgåede dilemmaer er nye, ofte forbundet med teknologisk udvikling, inkl. sygehusvæsenets niveau og omfang (og jævnlgt forbundet

med typer af kulturmøder, som moralen heller ikke umiddelbart kan afklare). Birkler mener nu, at etikken bliver synlig, når vi ikke bare kan handle og ved, hvad der rigtigt; helt enig, men skemaet s. 19 kunne måske genovervejes. Birkler vil skelne mellem et juridisk spørgsmål (skal), et praktisk-fagligt spørgsmål (kan) og et etisk spørgsmål (bør) – alle steder med et jeg/vi. Men skal de tre ligestilles? Er det ikke netop, fordi man ofte *kan*, at et *skal/skal ikke* dukker op? I traditionelle samfund kunne man ikke give blodtransfusion eller fastsætte fosterets alder, kunne der så dukke etiske spørgsmål op desangående? Og er det ikke forvirrende at lade skemaet have et jeg/vi alle tre steder. Normativt set er ’vi’ juridisk forpligtede, men kan man sige, at ’vi’ normativt set er etisk forpligtede? Opstår etikken ikke netop, der hvor man selv skal bære ansvaret for sin handling, og derfor selv begrunde den, altså ’jeg’?

Birkler vil endvidere også i første kapitel kort præsentere nogle almenetiske teorier – efter nogle vigtige, informative og kloge overvejelser over forskellige grader af paternalisme (s. 26-29) – som skal fungere som en lynguide. Det fungerer dog efter min bedømmelse ikke ret godt. Birkler vælger en kort præsentation af Kant, af utilitarismen, af lidt rodet, eller alt for forkortet, kommunikations-/situations-/relationsetik og til sidst nogle dydsetiske overvejelser. Kant præsenteres kort, men reduceret til uklare overvejelser over den gyldne regel, og så hedder det: ”Man kan også lade grundlæggende principper være styrende for ens vurdering af det etiske dilemma. Principper kræver ingen begrundelser og er derfor uomtvistelige og i reglen stadfæstet af fornuften” (s. 31). Det er mildest talt ikke klar-

gørende. Netop Kant ville tænke principielt og med fornuften, ikke fordi principper ikke kræver begrundelse, men præcist fordi de gør det, det er fornuften og den frie tilslutning til fornuftige principper, som Kant fandt afgørende, ikke mindst fordi de hermed blev til genstand for en fællesmenneskelig tilgang og kritik. Når Birkler fortsætter med at ”Man handler efter et princip, uden at det kræver et ’fordi’”, så gør han principper præcist lige så ’dogmatiske’ som det mest irrationelle religiøse princip (og ender i en lystig karikatur a la Troels Lund-Poulsen, der gav sig selv mundkurv på) – selv om han så afbøder bagefter. Det undrer mig, at han ikke i forlængelse af Kant fremhæver det kategoriske imperativ, ifølge hvilket enhver handling skal sigte på såvel egen som andres humanitet, det er jo alligevel den udtalte forudsætning for alle overvejelserne – og det er det, som gør det muligt at anvende utilitaristiske overvejelser i fx sundhedssektoren uden at forfalde til kynisme og inhumanitet.

Ligeledes vil Birkler introducere dydsetikken og siger: ”Hvis vi skal finde frem til den bedste handling, skal vi derfor ikke spørge til det rigtige eller forkerte, men spørge til den gode person” (s. 36 f.). Det er dog ikke til megen hjælp: Spørger man til den bedste handling, er det for sent at spørge til personens karakter (som dydsetik handler om); det er en niveauforskydning, som ikke lader sig gøre i situationen, hvor man må antages at være under en mere eller mindre preserende handlingsfordring.

Disse kritikpunkter – og der er flere til første kapitel, som burde omskrives i en evt. anden udgave – disse kritikpunkter, altså, må ikke skygge for, at resten af

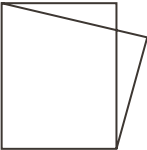
bogen er særdeles læseværdig og tænk-som. Birkler er sober, grundig, vidende, nuanceret og god til at overveje sagerne fra flere sider – alt det, som giver pondus til hans indledende bestemmelse af etik som *besindelsens kunst*. Bogen vil kunne være overordentlig nyttig på flere professionsstudier og vil kunne hjælpe til en god, nuanceret og frugtbar indførelse

i en række problemstillinger og dilem-maer, hvor dilemmaets karakter faktisk tages alvorligt. Det vil kunne hjælpe til at forstå etik ikke bare som problemer, som skal løses, men også som åbne og sammensatte spørgsmål, hvor dia-logen og respekten for de involverede oftest er vigtigere end løsninger og hurtige anvisninger. Birklers mangeårige

beskæftigelse med emnet, inkl. i regi af Det Ethiske Råd, viser sig i en fortrolig-hed med mange sider af næsten alle relevante emner; også derfor er bogen anbefalelsesværdig, idet behandlingen af de forskellige emner er støttet på refe-rencer til en omfattende debat, som man let kan arbejde videre med.

Lucas Cone: Pædagogikkens fundament - 25 tekster om opdragelse og undervisning

Hans Reitzels Forlag, 2021, 440 sider



Anmeldt af Jan Jaap Rothuizen, docent, Pædagoguddannelsen i Aarhus, VIA University College

Til studieåret 1765/66 skrev filosoffen Immanuel Kant en meddelelse, hvori han gør det klart, at uddannelsens opgave ikke er at udstyre eleven med færdige tanker, men at sætte ynglingen i stand til at tænke, og derfor er det heller ikke en bestemt filosofi, studenten skal lære, man at filosofere. Det hænger selvfølgelig sammen med, at der i filosofi – lige så lidt som i pædagogik – ikke er fremskridt, på samme måde som der er fremskridt i naturvidenskaberne. I pædagogik og i filosofi må man selv aktualisere gamle tekster, få dem til at tale ind i nutiden, så man ikke bare vinder indsigt i, ”hvad man tænkte dengang”, men også i hvordan man kan tænke og forstå i dag. Bogen her er skrevet og sammensat i den tradition og er på den måde en god modvægt til forestillingen om, at den

nyeste og bedste viden er det eneste, en kommende pædagog eller lærer har brug for. Hvor er det skønt, at der nu foreligger 25 aktuelle pædagogiske tekster, så vi kan komme i gang med at tænke.

Der skal jo sættes en grænse, når man skriver og redigerer en bog, og Lucas Cone har sat den ved 25 forfatters tekster. Sammen med hans introduktion og kommentarer fylder de knap 440 sider. Jeg er vildt begejstret og taknemmelig for, at en ung mand som Lucas Cone, tilsyneladende ubesværet, løfter så stor en opgave. Tænk sig, for at kunne udvælge 25 tekster må man have et overblik, ikke bare over 25 forfattere men også over alle dem, man vælger fra. Det kræver også et kriterium, og Cone har fundet to af slagsen. Hver enkelt tekst skal have

en aktualitet, skal kunne tale ind i vores samtid. Og samlet set skal teksterne ”udfolde spændvidden i de centrale modsætninger, der er indlejret i de pædagogiske grundspørgsmål: arv eller miljø, selvvirksomhed eller disciplinering, individualitet eller fællesskab – som man måske ikke havde et dybere kendskab til før”. Pædagogik og opdragelse hviler på et usikkert grundlag, på modsætninger og spændingsfelter, der må tages op og fortolkes uafbrudt – og det kræver at opdragere, pædagoger, lærere går ind i den store samtale om, hvad den ældre generation vil med den yngre – som Schleiermacher, der ikke er med i bogen, formulerede det – og om, hvor grænserne for, hvad man kan ville med dem, går. I en samtale skal man have samtalepartnere – og det er dem, Cone præsenterer for os. I sin indledning bruger han ord som *cirkelbevægelser, fletværk, som enhver, der opdrager, må forsøge at binde på ny, historiens drømme og erfaringer, et arsenal af perspektiver*, og derfor kan det undre, at begrebet fundament indgår i titlen. På fundament bygger man bygninger, der kan stå og modstå tidens tand – det forekommer mig dog, at teksterne snarere repræsenterer bevæggrunde end fundament.

Lucas Cones indledninger til de enkelte tekster og forfattere er typisk på tre sider, de vidner om indsigt i forfatter-skabet og i hele den kontekst, forfatterskabet voksede frem i, ligesom der bliver trukket linjer til den pågældende forfatters ”samtalepartnere”, både de, som forfatteren har forholdt sig til, og de, som senere tager tråden op.

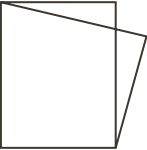
Udvalget af de 25 tekster af 25 forfattere er sket med afsæt i førnævnte kriterier, plus kriteriet tilgængelighed. Det har ført til en uortodoks sammensætning, som Cone selv benævner som et resultat af en tværdisciplinær tilgang. Så selvom enhver, der har været i branchen i en del år, vil savne nogle af de tekster og forfattere, som man selv mener er oplagte, så vejes det mere end op af, at man bliver introduceret til nogle uventede og i den danske pædagogik måske også oversete eller glemte tekster og forfattere. Den uortodokse sammensætning kommer ikke mindst af, at Cone som en selvfølge går ud fra det brede pædagogikbegreb, hvor (akademisk) pædagogik ikke bare handler om skole, undervisning, uddannelse og professionelt arbejde, men også – eller først og fremmest – om opdragelse og tilblivelse. Et af de overraskende bekendtskaber er Hedevig Baggers tekst ”Dansk Børnehaven og dansk børnehaves system” fra 1891, som i øvrigt står sig fint i samtalen med Christens Kolds tekst ”Om børneskolen” fra 1850. Flere af teksterne er oversat til dansk for første gang. Der er en fin balance mellem danske tekster – samt en enkelt norsk – og tekster fra den store verden, den klassiske, den centraleuropæiske, den anglo-saksiske, russiske og latinamerikanske verden. Fælles for dem alle er måske, at de peger på, at barnet bør respekteres som et væsen med muligheder, hvorfor opdragernes opgave bliver at sætte rammer, der giver plads til tilsynkomst. Det kan så gøres på mange forskellige måder, og med mange forskellige begrundelser. Pædagogikken er altid flerstemmig, polyfon.

Netop i dag, hvor der er en efterspørgsel efter entydighed, sikker viden og virk-somme metoder, er det godt at få åbnet op for andre perspektiver, for samtaler, der bevæger, for tvivl, ydmyghed og for det fletværk, som enhver, der opdrager og uddanner, selv må tage ansvar for.

Der findes en række bøger, hvori pæda-gogiske tænkere og teorier gennemgås og behandles. Cone skriver i sin indled-ning om *Pædagogikkens idehistorie*, hvori pædagogikkens bredere historiske linjer og begrebsmæssige udvikling forklares, og man kan pege på bøger som *Pedagogikkens mange ansikter* og *Pædagogiske teorier*, men ud over Cones bog er det vist kun i Ulla Libergs *Pæda-gogiske tænkere: et tekstudvalg* og i Knud Illeris’ *49 tekster om læring*, man kan finde et udvalg af originaltekster på dansk. Mens bøger om pædagogiske tænkere kan være gode lærebøger, så kan en bog med originaltekster i under-visningssammenhænge på de pædagogi-ske uddannelser og i den enkelte læsers lønkammer blive til en samtalepartner. Og får man først smag for originaltekster, så kan den dygtige underviser selv udvide repertoire, springe fra Hedevig Bagger til Erik Sigsgaard, fra Christen Kold til Holger Henriksen og fra Imma-nuel Kant til Paul Natorp. Man kunne dog håbe, at bogen bliver så efterspurgt, at Cone og Hans Reitzels Forlag får mulig-hed for at sammensætte et bind mere! Det vigtige er imidlertid at få begyndt med at læse originaltekster. Nu er der en oplagt mulighed.

Merete Dael, Jan Helmer-Petersen & Beth Juncker (red.): Børnekultur i Danmark 1945-2020

Gads Forlag, 2021, 400 sider



Anmeldt af
Erik Heiberg
Lyhne, lektor,
Læreruddannelsen
i Aarhus, VIA
University College

”Børn har 100 sprog, men mister de 99”, sådan skriver Loris Malaguzzi fra Reggio Emilia. H.C. Andersen (*Improvisatoren*, 1835), Carl Nielsen (*Min fynske barndom*, 1927) og Benny Andersen (*Læredigt*, 1995) skriver om nogenlunde det samme – nemlig at børn udtrykker sig som kunstnere, og at i mødet med voksenverdenen pilles disse evner fra dem. Børn danser, før de kan gå, og synger, før de kan tale. Store kunstnere som fx Joan Miró og Asger Jorn drømte til stadighed om at kunne tegne og male så frit, som da de var børn, og søgte til stadighed tilbage til den impulsivitet og spontanitet, som kun barnet har.

Børnekultur og børns kultur er således ikke et nyt fænomen, men nu er børnekulturens historie i Danmark beskrevet med udgivelsen af bogen *Børnekultur i Danmark 1945-2020*, hvor der er beskri-

velser af arbejdet med børnekultur og børns kultur i Danmark gennem 75 år.

Bogen er redigeret af Merete Dael, der er bibliotekar og bl.a. har været leder af Byens Børns sekretariat i København, Jan Helmer-Petersen, der er kultursociolog og bl.a. gennem en lang årrække har været ansat i Kulturministeriet som specialkonsulent for Arbejdsgruppen om Børn og Kultur, Kulturens Børn, Kulturråd for Børn mv., og endelig Beth Juncker, professor emerita i kulturformidling og børnekultur. Redaktørerne bidrager med indledning og perspektivering samt kapitler om ”Børnepolitik”, ”Kulturpolitik i børnehøjde”, ”Børnesyn under omvæltning” og ”Formidlingens kunst i daginstitutioner og skoler”. Andre 15 bidragsydere skriver om litteratur, teater, dans, film, musik, radio og TV, billedkunst, og der er afsnit om kulturformidling til børn

samt medieverdenen. Så bogen kommer grundigt omkring børnekulturens mange facetter både i historisk og aktuelt perspektiv.

Dansk børnekultur
Bogen indledes med ”Dansk børnekultur har i dag international gennemslagskraft. Der bliver læst, set, spillet, musiceret og danset på ’dansk’ på scener, lærreder, kulturinstitutioner verden over.” Herefter stilles spørgsmålene: Hvor kom det fra? Hvordan blev det skabt og udviklet?

Jeg er gennem mit mangeårige arbejde med børn og kultur heller ikke i tvivl om, at vi i Danmark har en særlig tilgang til at arbejde med kultur af, for og med børn. På mange områder har Danmark været førende inden for dette felt. Inden for musikkens verden påpeger Niels Græsholm i afsnittet om musik, at Astrid Gøssel og Bernhard Christensen helt fra 1930’erne har sat deres præg på dette arbejde. Han nævner, at Astrid Gøssel formodentlig er den første i verden, der nedskriver børns spontane sange og får dem udgivet i 1938. Sofie Rifbjerg og Sigurd Næshøj var centrale skikkelser i oprettelsen af ”Den Frie Skole” fra midten af 1920’erne, hvor man diskuterede pædagogik og holdninger til børn. Oluf Andersen og Sofie Rifbjerg udgav bogen *Alt om Børn* i 1942, hvor jeg specielt synes, at afsnittene om ”Produktivt Arbejde” af Ruth Højbjerg-Pedersen og ”Børn og Musik” af Astrid Gøssel er forbilleder for kapitlerne om billedkunst og børn og musik i den foreliggende bog om børnekultur. I *Alt om Børn* tages der i de nævnte kapitler fat på børns skabende og kreative egenproduktion af billeder og musik. Altså kultur af børn. Det er de tråde, der spindes videre på i den nye

bog, hvor de mange facetter i arbejdet med kunst af, med og for børn beskrives i den udvikling, der er foregået fra 1940 til i dag.

Jeg synes dog, at det er, som om kulturen af børn har vigende fokus i dagens kulturelle landskab. Det handler, som jeg ser det, mere om kultur for og med børn. Jeg håber, at fremtidige kulturarbejdere vil tage denne – og specielle danske – del op igen og igen fokusere på børns egen kultur. Nu afdøde kulturminister Niels Matthiasen ophøjede også børnekulturen ved at nedsætte ”Arbejdsgruppen om børn og kultur” i 1975. Vel nok verdens første rådgivende ministerielle udvalg om børn og kultur, som kan ses i forlængelse af det lange seje træk, der er blevet udført i Danmark fra 1920’erne og fremefter. ”Arbejdsgruppen om børn og kultur” blev erstattet af ”Kulturens Børn” i 1993, og i 2000 etableredes ”Kulturrådet for børn”, der efterfulgtes af ”Børnekulturens Netværk” i 2002. Så man kan roligt sige, at både blandt folk, der har arbejdet med børn og kultur, og på ministerielt plan, har Danmark gennem mange år haft en førertrøje inden for området, selvom der gennem de sidste 25 år har været stor konkurrence med de øvrige nordiske lande. Hele historien bliver grundigt og meget flot beskrevet bl.a. i kapitlet ”Børnepolitik”, men der refereres også til denne udvikling i flere af de andre kapitler, hvor historien bag etablering af den første og hidtil eneste universitetsuddannelse i Børne- og ungdomskultur fortællles (s. 90).

Kongens Leverpostej
Børns leg til forskellige tider beskrives også lige fra barndommen i 40’erne og 50’erne med leg i baggårdene og på

gaderne, hvor børnekulturens hierarki og læreprocesser beskrives. I Aarhus har/havde vi et begreb ”Kongens Leverpostej”, som rummer hierarkiet på en flot måde. Man er ”Kongens Leverpostej”, når man ikke er med i og har status i legen. Når man leger gemmeleg, kan de små ofte sidde over mange gange uden at blive fundet – men den dag, hvor man bliver fundet og får lov til at være den, så er man avanceret fra at være ”Kongens Leverpostej” til at være på lige fod med de større børn i legen. Børnekulturens sjæl og læringsmiljø, at de små lærer af de store, er en relativ proces, for gennem barndommen og ungdommen er der hele tiden en større aldersgruppe at se op til. Som det beskrives i bogen, er skoler og daginstitutioner i dagens Danmark aldersopdelte snart ned til mindste detalje – og den synergi, der er ved at være sammen på tværs af alder, forsvinder i institutionsstrukturen. Men et sted ser den ud til at være fastholdt, nemlig inden for medieverdenen, hvor børn og unge lærer det meste af hinanden: ”Medierne assimileres ind i det, der i et historisk perspektiv ser ud til at være stærke børnekulturelle traditioner for sociale fællesskaber og leg. ... Den konkrete praksis er naturligvis anderledes og adskiller sig fra den måde, børn legede på i tidligere historiske perioder” (s. 365).

Kunst og kultur i lærer- og pædagoguddannelserne
Der er dog også få mislyde i fremstillingen. De fleste er i småtingsafdelingen såsom ukorrekte årstal, men jeg synes, at fremstillingen af kunst i lærer- og pædagoguddannelserne i kapitlet ”Formidlingens kunst i daginstitutioner og skoler” står meget unuanceret og er ikke

i overensstemmelse med den virkelighed, som jeg ser i disse uddannelser. Her skrives bl.a.: ”Desværre svigter pædagog- og læreruddannelserne de kunstneriske fag til fordel for andre fagområder. De er dermed ikke længere eksisterende” (s. 278). ”I takt med at kulturtilbuddene er øget, er såvel lærer- som pædagoguddannelsen blevet støvsuget for kunst og kultur”. Det er efter min mening at sætte sagen unødigt på spidsen. Vel kunne der være mere kunst og kultur ikke blot i lærer- og pædagoguddannelserne men alle steder i samfundet. Men kunsten og kulturen er i uddannelserne. Det kan være, at vilkårene er forandret fra, hvordan det var tidligere – men det rykker ikke ved, at de musisk kreative fag findes og ikke er

”støvsuget” væk. Alene på min arbejdsplads – VIA i Aarhus – undervises der på læreruddannelsen i kreative, æstetiske læreprocesser i musik, billedkunst, madkundskab, håndværk og design, samt at disse områder også inddrages i de pædagogiske fag. På pædagoguddannelsen er der moduler i kreative udtryksformer. Her er de studerende skabende med kunst og kultur, og flere steder på campus indgår deres produktioner i udsmykningen. Desuden har jeg mange kolleger på de øvrige produktionshøjskoler, der hver dag kæmper for hver eneste centimeter for at øge grænserne for disse områder. Dette kapitel kunne have været bearbejdet noget bedre – og man kunne have haft søgt kontakt med de implicerede

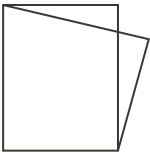
uddannelser for at undersøge, hvad der sker i virkeligheden.

Gå på opdagelse

For mig, der gennem et helt arbejdsliv har beskæftiget mig med børnekultur, har det været fantastisk at læse om alle facetterne og få genopfrisket historien og få nye facetter på opfattelsen og fremstillingen af børnekulturen i Danmark fra 1945 til 2020. Bogen har ydermere en meget indbydende og lækker layout, og hele billed- og illustrationssiden giver appetit på at læse mere og gøre oplevelsen – ja, kunstnerisk og æstetisk. Så gå på opdagelse i bogen.

Birger Søndergård og Pernille Damm Mønsted Pjedsted: Leder og ikke-leder. Om inbetweenere i organisationer

Samfundslitteratur, 2021, 94 sider



Anmeldt af Karen Barfod, docent, ph.d., Program for outdoorpædagogik, VIA University College

Denne lille bog (93 sider) ønsker at "bidrage med refleksioner over, hvad det vil sige for medarbejdere at være i midt-imellem-positioner i deres daglige virke på arbejdet". Bogen består af fire kapitler: involverende ledelse, tilblivelsen af en inbetweener, indtag dit inbetweener-rum, ledelse af inbetweeneren samt en indledning og et efterskrift. Den beskriver medarbejdere, der står imellem en ledelsesposition og en medarbejderposition – midt imellem at være leder og ikke-leder. Bogen er ifølge forfatterne skrevet i et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvor inbetweeneren forstår sig selv i relation til kollegaerne og ledelsen. Dette perspektiv anvendes i bogens forståelse af, hvordan inbetweeneren opfatter sig selv, bliver opfattet og de dilemmaer, der følger med positionen.

På trods af titlen – *Leder og ikke-leder* – anvendes begrebet inbetweener konsekvent igennem hele bogen. Inbetweeneren beskrives som en medarbejder, der er både kollega og ledelse, eller hverken eller – en mellemleder uden mange beføjelser eller en projekt- eller teamleder. Det er denne mellemposition mellem en arbejder eller en ledelsesposition, der betegnes som inbetweener. Det kan antages, at der i dag er rigtig mange inbetweenere i både offentlige og private virksomheder, og at positionen som sådan ikke kan antages at være hverken ny eller ukendt for hverken ledelse eller medarbejdere. Igennem bogens kapitler behandles inbetweeneren ud fra en lang række teorier om fx ledelse, psykologi og forandring, der kort nævnes uden at blive foldet detaljeret ud.

I det første kapitel beskrives Raaes (2008) model af ledelse via midten – mellem den hierarkiske og den bureaukratiske struktur. De professionelle eller følelsesmæssige modsætningsforhold, der kan være mellem ledelsen, inbetweeneren og kollegaerne, giver inbetweeneren en særlig position, der i ledelse via midten kan kitte organisationen sammen blandt andet gennem hyppige møder.

I det andet kapitel beskrives, hvordan inbetweeneren – ved at være både kollega og ledelse – kan få en længsel efter at tilhøre en særlig gruppe. En gennemgående referenceramme er Davies' begreber *longing* (længsel) og *be-longing* (det at tilhøre), der anvendes på inbetweenerens dilemmaer eller følelse af være i klemme mellem ledelse og kollegaer. Af ikke at høre til hverken i "den gamle" kollegaverden eller på ledelsesgangen. Tilblivelsen af inbetweeneren ses i et poststrukturalistisk perspektiv, hvor inbetweeneren er socialt produceret og sprogligt konstitueret. Den aktive positionering (inbetweeneren positionerer sig) og positioneringen i forhold til ledelse og kollegaer behandles som dynamisk, hvor medarbejderen vælger en position og samtidig tildeles en position i forhold til andre i organisationen. Det beskrives, hvordan inbetweenere kan opleve, at de ikke længere føler sig som en del af det kollegiale fællesskab i kraft af den positionering, kollegaerne tillægger dem. Det konkluderes, at den involverende ledelsestænkning viser sig at skabe nogle nærmest ekskluderende processer mellem tidligere kollegaer.

Min egen position er, at man som projektleder eller mellemleder selv kan

skabe sig et ledelsesrum i en moderne vidensorganisation. I bogen er det gennemgående, at inbetweeneren er udpeget af ledelsen og tilsyneladende givet en ikke defineret position, der kan føles som et krydspres. Måske er det tilfældet i andre – måske mere hierarkisk opbyggede – organisationer, men jeg har svært ved at genkende dette konstante krydspres og behov for at positionere sig – og høre til enten i den ene gruppe eller i den anden. For mange år tilbage fortalte en erfaren projektleder mig, at man som projektleder får den ledelse, man tager. Og selvom bogens tredje kapitel hedder "indtag dit inbetweener-rum", savner jeg en mere kompetent og autonom inbetweener, en, der selv har søgt og valgt det ansvar og den opgave, der skal løses, og hvis motivation kan beskrives ud fra elementerne i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori: autonomi, kompetence og relationer. Blev inbetweenerens dilemmaer set i dette perspektiv, kunne motivationen for overhovedet at ville befinde sig i denne position være foldet ud. Ledelseskraften beskrives i lyset af Goffee og Jones fire forhold, der kendetegner inspirerende ledere, og der fremlægges metoder til at opnå indflydelse, fx: "antag at alle i organisationen er mulige allierede" og "klarlæg dine mål og prioriter dem". En typologisering i fem ledelsestyper illustreres med interessante og velvalgte cases, der er med til at pege på fx teamkoordinatorens loyalitetskrydspres mellem medarbejdergruppen og ledelsen. Gennem analysen af cases fremstiller forfatterne tre fællestræk for de fem forskellige typer inbetweenere, kaldet "de tre D'er": Dynamiske inbetweenerrum, Diffuse jobfunktioner og Dilemmaer for inbetweenere. Det dynamiske inbetweenerrum mani-

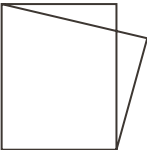
festeres ved, at dels er positionen hele tiden til forhandling eller under dannelse, og dels er inbetweenerpositionen ofte lokalt forankret, dvs. forankret i den organisation, hvor medarbejderen er ansat. Bag den diffuse jobfunktion ligger inbetweenernes ønsker om mere klare rammesætninger for, hvad deres funktion går ud på, idet det antages, at det vil føre til at med-konstituere inbetweenerrummet. Det tredje D – dilemmaerne – er den i bogen ofte omtalte identifikation eller longing efter belonging, men andre dilemmaer beskrives også, som fx at inbetweeneren kan være en person med en solid faglighed men med mindre ledelsesmæssig erfaring eller gennemslagskraft.

Bogens sidste kapitel handler om ledelse af inbetweeneren, hvor der peges på en væsentlig feedbacksløjfe mellem leder og inbetweener. Et spørgsmål er, om ledelsen skal udstikke tydelige rammer for inbetweenerens beføjelser, eller om inbetweeneren selv kan være med til at skabe disse rammer. Og så gives der gode råd til ledelse af både den nyudnævnte, den erfarne og den fagligt stærke inbetweener.

Bogen er let at læse, men har mange gentagelser om inbetweenerens oplevelse af ubalance mellem ledelsesmagt, -kraft og -accept. Bogen er kort og savner nogen dybdegående teoretisk tyngde og diskussion af de valgte teorier. Der hvor den bliver lidt spændende, er i analysen af de velvalgte cases, der belyser bogens problematikker, særligt i bogens sidste del.

Nanna Kappel og Lene Tanderup: Social udsathed og sygepleje

Samfundslitteratur, 2020, 136 sider



Anmeldt af Thea Qvist
Hjørnholm, lektor,
Sygeplejerskeuddannelsen
i Aarhus, VIA University
College

Som samfund har vi et fælles ansvar for at skabe sundhed for alle, men vi lykkes ikke med det. Ulighed i sundhed er stadig et stort problem i Danmark. Socialt udsatte mennesker lever i gennemsnit 22 år kortere end baggrundsbefolkningen. De bliver hyppigere ramt af sygdom, og når de er syge, har de ofte flere sygdomme sideløbende. Socialt udsatte mennesker kan også opleve marginalisering og dårlig mental sundhed. Det gør det ikke bedre, at sundhedsvæsenets rammer og organisering på samme tid er målrettet gennemsnitsdanskeren med gode digitale kompetencer og gode sundhedskompetencer samt et godt netværk. Dette er medvirkende faktorer til, at udsatte menneskers behandlings- og plejeforløb kan blive usammenhængende og konfliktfyldte. *Social udsathed og*

sygepleje er en vigtig bog, der tager fat i ovennævnte problematikker. Den har til formål at give sygeplejestuderende og sygeplejersker en oversigt over den nyeste viden på området og bidrage med bud på handlemuligheder i mødet mellem sundhedsprofessionelle og socialt udsatte patienter.

Bogen er inddelt i to dele og består af 12 små kapitler. Første del fylder mest, har overskriften *Teoretiske perspektiver* og indeholder ni kapitler. Anden del har overskriften *Handlemuligheder i forhold til socialt udsatte mennesker* og indeholder tre kapitler. Alle kapitler er skrevet i et klart og lettilgængeligt sprog og er overskueligt og ensartet bygget op med bl.a. definitionsbokse, cases og refleksionsspørgsmål. En kort konkret

intro og opsamling til sidst i hvert kapitel hjælper også læseren til at forstå og huske de centrale pointer.

Indholdsmæssigt kommer forfatterne i første del omkring mange relevante emner: *ulighed i sundhed, social udsathed, sundhedsudfordringer og sygdomssammenhænge hos socialt udsatte, hjemløshed, socialt udsatte kvinder, kulturelle aspekter af social udsathed, sundhedskompetencer og kulturel sundhedskapital, stigmatisering, identitetsdannelse* og til sidst *forråelse*. Alle emner bliver sat i relation til social udsathed og sygepleje, så teori og praksis går hånd i hånd.

En dynamisk synsvinkel på social udsathed

Ulighed i sundhed er et af de begreber, som forfatterne går i dybden med at definere i første del. Desuden uddybes begrebet social udsathed fra en dynamisk synsvinkel. Forfatterne har dermed fokus på de forskellige elementer, *”der over tid kan være med til at skubbe en person ud i en udsat og marginaliseret position”*. Ved at forstå social udsathed som en dynamisk proces og en marginaliseringsproces vil de have sundhedsprofessionelle til at identificere de elementer, der gør, at et menneske befinder sig i en socialt udsat situation frem for at se udsathed som noget iboende det enkelte menneske. Det er altså marginaliseringen (den proces, der marginaliserer), der er problemet.

At sundhedsprofessionelle får denne forståelse af social udsathed, kan måske i sig selv mindske stigmatisering, fordi al ansvar ikke lægges på det enkelte individ, men i stedet tilskrives ydre hændelser,

som *”personen har en begrænset eller ingen indflydelse på”*. Ved at forbinde social udsathed med en marginaliseringsproces lægger forfatterne også op til, at sundhedsprofessionelle skal være opmærksomme på de udelukkelsesmekanismer og -processer, som foregår i sundhedsvæsenet og derved kommer til at holde socialt udsatte uden for også denne del af samfundet. Dette budskab følges op i kapitel 7 om sundhedskompetencer og kulturel sundhedskapital, hvor forfatterne citerer professor og overlæge Morten Sodeman. Han kommer nemlig med en kritik af, at der i sundhedsvæsenet eksisterer et ensidigt fokus på, at patienter skal fremme deres sundhedskompetencer, men *”... – stadig ikke et ord om, at det burde være helt omvendt: Sundhedsvæsenet burde øge sine patientkompetencer”*.

Kulturel sundhedskapital – en relation tilgang

Bogen selv er med til at fremme læserens patientkompetencer ved løbende at inddrage mange forskellige cases og konkrete forslag til at se bestemte dokumentarer og film samt læse bøger og høre podcast, der kan give en større forståelse for livet som socialt udsat og nogle af de problemer, de kan opleve i mødet med sundhedsvæsenet. Desuden indeholder fire kapitler i bogen også en QR-kode, man kan scanne og på den måde hurtigt og nemt se nogle relevante interviews. Bl.a. et interview med en mand, som fortæller om udfordringerne ved at håndtere kronisk sygdom, når man samtidig er hjemløs. Forfatterne inddrager også den Bourdieu-inspirerede Janet K. Shims definition af begrebet kulturel sundhedskapital, som i højere grad end begrebet sundhedskompetencer har

fokus på interaktionen mellem patient og sundhedsprofessionel i specifikke institutionelle sammenhænge. Der er tale om et sociologisk begreb, som synliggør, at nogle patientgrupper kan have sociale fordele i sundhedsvæsenet. Kulturel sundhedskapital står for en relationel tilgang, som på den ene side handler om patientens færdigheder i forhold til at kunne præsentere sig selv og føre sig selv frem på en måde i sundhedssystemet, så vedkommende får den optimale pleje og behandling. På den anden side handler kulturel sundhedskapital også om de sundhedsprofessionelles færdigheder i forhold til at kunne tilpasse sig den socialt udsatte patients evner og behov. Sagt på en anden måde får nogle patientgrupper bedre pleje og behandling end andre, fordi de selv og de sundhedsprofessionelle har de kulturelle færdigheder, der skal til, for at de kan indgå i en god relation. De får et gensidigt øget kendskab til hinandens perspektiver. Begrebet sundhedskompetencer har derimod primært fokus på den socialt udsattes egne kompetencer og ikke de sundhedsprofessionelles kompetencer. Kapitlet *Sundhedskompetence og kulturel sundhedskapital* vil jeg selv fremadrettet anvende som supplement til undervisningen i Bourdieus begrebsapparat. Det kan tilføre undervisningen illustrative eksempler samt et øget fokus på de studerendes egne kulturelle færdigheder i forhold til at kunne tilpasse sig den enkelte socialt udsatte patients situation, kompetencer og behov.

Både et indefra- og udefra-perspektiv
Foruden den ovennævnte løbende brug af cases m.m., som kan give en forståelse for socialt udsattes livsverden og oplevelser af møder med sundheds-

systemet, giver bogen også indsigt i den nyeste kvantitative forskning og statistik på området. Læseren får konkrete tal på forskelle i sundhed mellem socialt udsatte og almenbefolkningen, sammenhæng mellem økonomisk fattigdom og antallet af afsavn, årsager til hjemløshed m.m. Forskningsresultaterne illustreres med tabeller og figurer, som forfatterne efterfølgende forklarer i prosaform. Læseren bliver således taget godt ved hånden, så det er let at læse og forstå forskningsresultaterne.

Derudover gennemgår forfatterne flere teorier, begreber og modeller i bogen, som er brugbare i undervisningen af sygeplejestuderende. Deres relevans for praksis synliggøres ved brug af cases og refleksionsspørgsmål. Nogle af de teorier og modeller, der gennemgås kort og klart, er: Dahlgren og Whiteheads grafiske regnbuemodel, der illustrerer forholdet mellem individ, sundhed og miljø og optegner afgørende determinanter for sundhed. Sociolog Erving Goffmans teori om stigmatisering, og psykolog Dorthe Birkmoses beskrivelse af forråelsesprocessen. I forbindelse med stigmatisering inddrages også sociologerne Link og Phelan, der kritiserer Goffman for ikke at være tydelig nok omkring magtaspektet. Desuden er der et afsnit om alkoholafhængighed, konsekvenserne ved det, kort intervention og ambulant alkoholbehandling. Der er tale om vigtig viden for sygeplejersker i mange forskellige funktioner, fordi de kan møde den alkoholafhængige patient på mange forskellige afdelinger. Afsnittet om alkoholafhængighed indeholder desuden en øvelse omhandlende barrierer i alkoholbehandlingen.

Anden del: Handlemuligheder i forhold til socialt udsatte mennesker
Indholdsmæssigt kommer forfatterne i anden del omkring tre emner: *Rogivende Pædagogik – Low Arousel, Skadesreduktion og lavtærskeltilbud* og til sidst *Særlige tilbud rettet mod socialt udsatte*. I det sidste kapitel pointeres vigtigheden af et godt tværprofessionelt samarbejde omkring socialt udsatte borgere. De fagprofessionelle skal i fællesskab have fokus på at skræddersy et pleje- og behandlingsforløb, den socialt udsatte har mulighed for at gennemføre. I den forbindelse giver bogen en indsigt i socialsygeplejerskers og gadesygeplejerskers arbejdsområder samt kendskab til kommunale, regionale og private tilbud til socialt udsatte mennesker.

Skadesreduktion er et emne, som jeg selv har oplevet giver stof til eftertanke og debat om holdninger til og målsætninger for stofafhængige blandt studerende. I bogen bliver det forklaret, at skadesreduktion opstod i en erkendelse af, at det ikke er alle, der er afhængige af stoffer, som kan komme helt af med deres brug af stoffer. Målet er i stedet at respektere den enkeltes eget perspektiv, give omsorg og mindske skaderne ved brugen af stoffer. Det er vigtigt, at de studerende bliver opmærksomme på det stoffri paradigme og det skadesreducerende paradigme og fordele og ulemper ved de to paradigmer, så de kan indgå i en konstruktiv og faglig debat om emnet. Ved at læse kapitlet *Skadesreduktion og lavtærskeltilbud* får de studerende en god forståelse for det skadesreducerende paradigme og konkrete eksempler på skadesreducerende lavtærskeltilbud i Danmark. Desuden gives der eksempler på behandling af alkoholafhængige i

Canada, som kan give stof til eftertanke. Jeg savner dog, at dette kapitel indeholder refleksionsspørgsmål, der kunne igangsætte et selvkritisk blik hos de studerende i forhold til deres holdninger til og målsætninger for mennesker med afhængighed.

Rogivende pædagogik – Low Arousel er en videnskabeligt baseret metode til håndtering af voldsom adfærd. *Begrebet dækker over en særlig tilgang, som indbefatter at møde mennesker, som kan have udfordringer med deres adfærd og temperament, på en måde, så alle parter kan komme ud af diskussioner og situationer på en god måde*. Konflikt-håndtering er et væsentligt emne, som jeg selv har oplevet bliver efterspurgt af sygeplejestuderende. I kapitlet om Rogivende pædagogik introducerer forfatterne kort til Low Arousel-tilgangen og socialstyrelsens nationale retningslinje om forebyggelse af voldsomme episoder på botilbud samt boformer for hjemløse. Der er ingen konkrete øvelser i kapitlet, men i stedet henvises til hjemmesiden Vold som Udtryksform. Der er tale om en landsdækkende indsats om voldsforebyggelse og håndtering af vold på social- og sundhedsområdet. På denne hjemmeside kan man hente meget materiale fx filmklip og øvelser, som direkte kan anvendes i undervisning om konflikt-håndtering. På den måde er bogen også god til at hjælpe læseren videre, hvis man ønsker en mere dybdegående forståelse af det aktuelle emne.

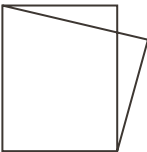
Bogen fremmer en faglig og praksisnær undervisning
Social udsathed og sygepleje er en del af serien *Kort og godt om sygepleje*. Der er tale om korte introduktioner til udvalgte emner i sygeplejen. Styrkerne ved dette format er, at læseren hurtigt kan tilegne sig et overblik over den nyeste forskning inden for et udvalgt emne og samtidig få indblik i praksisnære eksempler. Svagheden er, at formatet ikke giver mulighed

for, at forfatterne kan gå i dybden med en fremstilling af alle teorierne. Det samme gælder *Social udsathed og sygepleje*. Den giver et lettilgængeligt overblik over et vigtigt emne, men mange af de begreber og teorier, der anvendes, skal suppleres med yderligere litteratur, hvis de studerende skal opnå en dybdegående forståelse af dem. Bogens helt store styrke er, at forfatterne både har fingeren på pulsen i forhold til, hvad der sker i

praksis, og hvad der sker i forskningen inden for emnet, samt har kendskab til teorier, der er relevante at inddrage. Bogen kan dermed understøtte en faglig og praksisnær undervisning, fordi den både giver et indblik i praksis vha. fx cases og giver et indblik i centrale fagbegreber og gode refleksionsspørgsmål, der kan anvendes som tænkeredskaber til at forstå og forholde sig kritisk til praksis.

Stig Broström: Småbørnspædagogik 1960-2020 – Pædagogiske erindringer

Frydenlund, 2021, 334 sider



Anmeldt af
Jacob Noer Ahm,
lektor, Pædagog-
uddannelsen
i Viborg, og
vidensmedarbejder,
Forskningscenter
for Pædagogik
og Dannelse, VIA
University College

Vidste du, at begrebet daginstitution blev indført i 1965 sammen med betegnelsen pædagog, der afløste betegnelserne barneplejeske, børnehavelærerinde og fritidshjemslærer? Eller at ideen til pudrummet blev født på en kunstudstilling i 1968? Eller at børnehave-, fritidspædagog- og socialpædagoguddannelsen blev til én uddannelse i 1992?

Hvis man vil forstå de historiske begivenheder og idemæssige strømninger, som nutidens småbørnspædagogik (småbørnspædagogik dækker alderen fra 0-8) og pædagogprofession er rundet af, så er fritidspædagog og professor emeritus Stig Broströms værk om småbørnspædagogikkens nyere historie et oplagt sted at starte.

Udgangspunktet for bogens pædagogiske historieskrivning er Broströms erindringer om egen deltagelse forskellige steder i det pædagogiske felt som hhv. fritidspædagog, seminarielærer og forsker. Og bogen er en personlig

funderet beskrivelse af den småbørnspædagogiske udvikling gennem seks årtier med fokus på vuggestue, børnehave, fritidshjem, SFO og børnehaveklasse. Og i relation til disse institutionelle forankringer beskrives et kalejdoskop af historiske begivenheder, centrale pædagogiske temaer og debatter, toneangivende teoretiske retninger og begreber samt relationen til den politiske og lovgivningsmæssige udvikling og Broströms eget kontinuerlige arbejde med den didaktiske udvikling af småbørnspædagogikken.

De seks årtier, der beskrives, fungerer også som kapitelinddeling i bogen, men inden kapitlerne om de seks årtier indledes der med kapitlet ”Veje ind i pædagogikken”, der er bogens mest personlige og bl.a. fortæller om dårlige erfaringer med 50’ernes autoritære og voldelige sorte skole og om batikfarvning af undertrøjer og mødet med den antiautoritære grundtone på Gladsaxeseminariet for Fritidspædagoger i 60’erne. Kapitlet

danner en forståelsesmæssig baggrund for Broströms pædagogiske engagement i de følgende årtier og for dén kantianske understrøm af interesse for at finde balancen mellem tvang og frihed og mellem pædagogstyring og børnenes selvudfoldelse, der løber gennem bogens kapitler og temaer.

I kapitlet om 60’erne beskrives, hvorledes vuggestue-, børnehave-, og fritidshjemspædagogikken er præget af en opblomstring af reformpædagogikken, der også betegnes som vækstpædagogik. Samtidig betones det, hvordan daginstitutionen vandt udbredelse, blev ”allemandseje” og fik et pædagogisk lovgrundlag. Omdrejningspunktet for vækstpædagogikken var børnenes frihed og selvudfoldelse. Og de centrale pædagogiske praksisser var skabende praktisk musiske aktiviteter med en mangfoldighed af forskellige materialer. Samtidig var den frie leg uden voksenindblanding et pædagogisk ideal. Ud over beskrivelsen af forskellige centrale vækstpædagogiske praksisser giver kapitlet også indsigt i vækstpædagogikkens teoretiske baggrund. Og generelt er det en styrke ved bogens kapitler, at de også fungerer som en kortfattet, men præcis indføring i teoretiske retninger og begreber.

I 70’erne udfordres og gradvist erstattes 60’ernes vækstpædagogiske fokus på fri leg og selvudfoldelse af indlæringspædagogikken med et vuggestue- og børnehavepædagogisk fokus på mål- og voksenstyrede aktiviteter mhp. børnenes indlæring. Et skifte, der hang sammen med et øget samfundsmæssigt og politisk fokus på, hvordan småbørnspædagogikken kunne bidrage til børnenes udvikling. Samtidig var årtiet kendetegnet ved et stort politisk enga-

gement fra pædagogernes side kraftigt inspireret af forskellige skiftende former for marxistisk pædagogik. Endvidere beskrives debatterne om spændingen mellem vækst- og indlæringspædagogikken, som centrerede sig om spørgsmålet mellem en struktureret over for en mere fri pædagogik. Broström selv argumenterede for en struktureret pædagogik, hvor planlægning og didaktiske refleksioner stod centralt, fordi vækstpædagogikken var havnet i laissez faire-pædagogik.

I 80’erne aftog pædagogernes politiske engagement, men debatten om den strukturerede pædagogik fortsatte. Man diskuterede bl.a., hvorvidt en didaktisk tilgang til småbørnspædagogikken medførte en overdreven styring, hvorved børnene var tvunget til at deltage i et institutionsliv formet af voksne. Var børnehaven et udviklingsrum eller et rum, hvor børnene skulle tilpasse sig voksenalte institutionslogikker? Var barnet en plante, der vokser frit i god jord, eller var det pædagogen, der som en billedhugger formede barnet? Ud over debatten om den strukturerede pædagogik fokuserer kapitlet på forskellige fremtrædende pædagogiske temaer i årtiet som inspirationen fra den italienske Reggio Emilia-pædagogik, 6-års-pædagogikken i børnehaven og skiftet fra fritidshjem til SFO underlagt folkeskoleloven.

I 90’erne kom der fokus på det hastigt forandrende postmoderne samfunds betydning for børns opvækstvilkår, vilkår, der bl.a. blev beskrevet med begreber som traditionsopløsning og dobbeltsocialisering. Derudover førte forandringer i socialministeriets cirkulære om dagtilbud for børn og unge til, at der i daginstitutioner blev arbejdet med at udvikle årsplaner, hvilket var et første

vigtigt skridt på vej mod en småbørnsdidaktik. Og daginstitutionsområdet erstattede gradvist en pasningskultur med en læringskultur og blev nu set som første led i uddannelsessystemet.

I 00’erne kom der en øget politisk styring af daginstitutionsområdet ud fra en tankegang om at tidlige indsatser, fx i forhold til bekæmpelse af negativ social arv, var afgørende fundament for børnenes overgang til skolen og videre vej gennem uddannelsessystemet. Den øgede styring af området kom bl.a. til udtryk ved lov om pædagogiske læreplaner fra 2004, hvilket bevirkede, at Danmark kom på omgangshøjde med de øvrige nordiske landes førskolepolitik. Både lovgivningsmæssigt, teoretisk og i de pædagogiske debatter var læringsbegrebet et omdrejningspunkt i 00’erne. Mange var kritiske over for læringsbegrebets anvendelse inden for daginstitutionsområdet, men mod slutningen af årtiet blev læreplanerne mere alment accepteret blandt pædagogerne, og der kom fokus på sammenhængen mellem læring og didaktiske tiltag, og pædagoger begyndte at arbejde med forskellige didaktiske modeller i relation til læring.

I starten af 10’erne tog 00’ernes begyndende top- og læringsstyring af pædagogikken til. Og politikerne nedsatte ligefrem en taskforce med Niels Egelund i spidsen, der skulle skaffe indsigt i dagtilbuddets pædagogik og kvalitet. Samtidig blev det også et årti, hvor der skete en opblødning af den detaljerede læringsfokuserede styring af daginstitutionsområdet. Legen blev med den endelige styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 gjort central, samtidig med at betydningen af dannelse og børneperspektiver blev fremhævet i

loven. Kapitlet redegør teoretisk for lovens centrale nye begreber samt for Broströms fortsatte udvikling af dagtilbudsidaktikken. Andre centrale temaer i kapitlet er omsorg i vuggestuen, pædagoger i skolen og minimumsnormer.

Samlet set giver Broströms velskrevne historiske værk et detaljerigt og indsigtsfuldt overblik over småbørnspædagogikkens nyere historie. En stor styrke ved bogen er dens kapitelinddeling og den måde, hvert kapitel formår at beskrive det særligt pædagogiske ved hvert

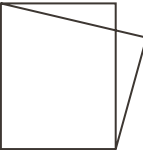
årti. Samtidig giver kapitelinddelingen også mulighed for at få øje på ligheder, forskelle og genkomne temaer på tværs af de seks årtiers pædagogiske udvikling. Endvidere understøtter kapitelinddelingen udviklingen af dén historiske erkendelse, som bogen bidrager med. En transparent erkendelse, der kan sætte læseren i stand til at se bag om nutidens pædagogiske debatter og dermed kunne forholde sig kritisk til det selvfølgelige i samtidens pædagogiske diskurs. Men også en erkendelse, der kan inspirere til at se nye muligheder og udvikle alternative pædagogiske visioner. Endelig er

det en formidlingsmæssig kvalitet ved bogen, at den er gennemillustreret med tidstypiske billeder fra de forskellige historiske perioder.

Og bogen vil med sin tydelige periodebeskrivelse, dens vedkommende personlige vinkel og sin introduktion til pædagogiske retninger og begreber være en oplagt gevinst i undervisningen i pædagogprofessionens og småbørnspædagogikkens historie på pædagoguddannelsen.

Ny ph.d.-afhandling: Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole

Ph.d.-forsvar: december 2020



Kira Saabye Christensen,
lektor, ph.d. Københavns
Professionshøjskole

Hvert år siger mange børn farvel til børnehaven og starter i skole. Politisk betragtes denne begivenhed både som vigtig og betydningsfuld, men også som vanskelig for mange børn. I forlængelse heraf har overgangen fra børnehave til skole igennem flere år stået højt på den politiske dagsorden med krav om, at daginstitutioner og skoler i højere grad skal samarbejde om at skabe sammenhængende overgange mellem børnehave og skole (Socialministeriet 2003; Skolestartsudvalget 2006; Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015). Det er denne overgang, der er udforsket i *afhandlingen Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole* (2020). Her har forskningsambitionen været at udforske, hvordan det politiske ideal om en sammenhængende og glidende overgang fra børnehave til skole fortolkes og gøres af pædagoger på tværs af børnehave og skole, og hvordan dette ideal i

samspil med andre værdier, diskurser og forståelser får betydning, når børn skal bevæge sig fra børnehave til skole og her skal blive til som passende og parate børn og elever.

Afhandlingens ontologiske og epistemologiske udgangspunkt henter inspiration fra den institutionelle etnografi (Smith 2005 & 2006), som er grundlagt af canadieren Dorothy Smith. Institutionel etnografi er en udforskningssociologi, som er optaget af at udforske, hvordan menneskers hverdagsliv hænger sammen med og er styret af forskellige former for institutionelle forhold, og hvordan disse forhold skaber muligheder og begrænsninger i menneskers liv. Yderligere henter afhandlingen inspiration fra Ny-institutionel teori (Meyer & Rowan 1977; Scott 1992), som er optaget af at udforske, hvordan organisationer (som fx børnehaver og skoler) gøres, skabes og udvikles. En central pointe her er, at organisationer hænger tæt sammen

med det omgivende samfund, da de er afhængige af omverdenens genkendelse og anerkendelse for at blive betragtet som legitime og pålidelige. Et forhold, som gør, at organisationer og medarbejdere må agere på særlige måder for at opnå legitimitet.

Metodisk baserer afhandlingen sig på et etnografisk feltarbejde på 8 måneder (Hammersley & Atkinson 2007), hvor 20 børn er blevet fulgt fra børnehave til skole. Feltarbejdet startede således i to børnehaver i februar måned og fortsatte ind i en SFO, hvor børnene tilbragte juni måned, og videre ind i to børnehaveklasser frem til november måned. I alle tre kontekster bestod feltarbejdet i deltagende observationer, hvor jeg iagttog børn og pædagogers samspil, dialoger, lege og aktiviteter, tog del i personale- og forældremøder og iagttog, hvordan diverse tekster og materialer blev produceret, fortolket og tillagt værdi i og på tværs af børnehave og skole. Yderligere har feltarbejdet bestået i interviews med børn og pædagoger i alle tre institutionelle sammenhænge, hvor fokus har været på børn og pædagogers oplevelser, erfaringer og fortolkninger af det institutionelle hverdagsliv.

Fra sammenhængende overgange til skoleparate børn

Hvad viser afhandlingen så? Den viser, hvordan professionelle på tværs af børnehave, SFO og børnehaveklasse alle er optagede af og opfatter det som vigtigt at skabe sammenhængende overgange for børn, men også hvordan idealet i praksis giver kraft til et omfattende og målrettet skoleparathedsorienteret arbejde, som både finder sted i børnehaverne, i SFO'en og i børnehaveklasserne.

I de børnehaver, hvor jeg har været på feltarbejde, kommer det skoleparathedsorienterede fokus eksempelvis til udtryk, når pædagogerne fortæller, at de er optagede af at *skabe børn, der kan*, så børnene på den måde kan komme til at opleve skolestarten *som et naturligt næste skridt*, og når de hvert år opretter såkaldte *skolegrupper*, hvor de, som de selv formulerer det, *intensiverer det skoleforberedende arbejde*. Her taler pædagogerne med børnene om, hvad det vil sige at gå i skole, ligesom de arbejder med at udvikle børnenes såkaldte *sociale og akademiske kompetencer*. Det vil bl.a. sige børns evne til at kunne koncentrere sig om ikke selvvalgte opgaver, at kunne være stille og række hånden op, at kunne tal og bogstaver samt at lave forskellige former for skoleopgaver. I forlængelse heraf viser afhandlingen, hvordan arbejdet med at skabe sammenhængende overgange for børn både får betydning for det hverdagsliv, der skabes for børn, for de prioriteringer, som pædagoger foretager, og for de fortolkninger, børn mødes med. Mere konkret viser afhandlingen, hvordan børn gennem det skoleforberedende fokus i børnehaverne tidligere i deres liv møder et hverdagsliv, der ligner skolens og tidligere fortolkes, vurderes og skal agere i forhold til skoleorienterede krav og forventninger, ligesom afhandlingen viser, hvordan det skoleparathedsorienterede fokus skaber nye normalitetsforståelser, kategoriseringer og forskelle blandt børn. Fra pædagogernes perspektiv opfattes dette fokus på den ene side som nødvendigt, hvis børn skal hjælpes til at kunne glide nemt og ubesværet ind i skolens nye kontekst, og hvis pædagogerne udadtil skal fremstå som ansvarlige og moderne professionelle, mens det på den anden

side opleves som et fokus, som trænger andre væsentlige pædagogiske værdier i baggrunden. Herunder især arbejdet med at skabe plads til børns forskelligheder, kreativitet og egne perspektiver. Dette fordi det skoleforberedende arbejde er med til at standardisere det pædagogiske arbejde og installere nye optimerende logikker og fremtidsorienterede optikker.

Skoleparathed som styrende relation i skolen

Vendes blikket mod analyserne i SFO og børnehaveklasse, gør lignende pointer sig gældende. Her viser analyserne, hvordan krav og diskurser om vigtigheden af øget læring og dygtigere børn betyder, at børnehaveklasselederne oplever sig presset i forhold til at kunne nå at gøre børnene tilstrækkeligt parate til 1. klasse, så overgangen hertil kan blive så let og glidende som muligt.

Det betyder for det første, at SFO-tiden betragtes som en vigtig transitionsperiode, hvor børnene (også her) skal lære at begå sig som passende og parate skoleelever, så de let og uproblematisk kan glide ind i børnehaveklassen. Et forhold, som sammen med få ressourcer og vanskelige organisatoriske vilkår i SFO'en, både vanskeliggør arbejdet med at skabe fællesskaber blandt børn og arbejdet med at lære de enkelte børn at kende. Arbejdsområder, som ellers ligger SFO-pædagoger meget på sinde og betyder, at børnene ofte er overladt til selv at etablere nye fællesskaber og relationer i SFO'en, at en hel del af SFO-tiden i juni måned bruges på at lære børnene om skolens og særligt klasserummets adfældsregler og vigtige ordenssystemer, og at SFO-perioden

langtfra og entydigt synes at udgøre den blødgørende og sammenhængsskabende kontekst, som ellers er intentionen med, at børnene starter i SFO, inden de starter i børnehaveklasse.

For det andet betyder det, at de nye børn mere eller mindre fra starten af børnehaveklassen forventes at kunne indgå i et undervisningspræget og fagopdelt hverdagsliv fra 8.00 til 14.00, så børnene på den måde kan nå at blive parate til 1. klasse. Et hverdagsliv flere af børnene oplever, er vanskeligt at indgå i. For det tredje betyder det, at der hurtigt opstår bekymringer omkring mange af børnehaveklassernes børn. Enten fordi de har vanskeligheder med at begå sig på passende måder i klasserummet, eller fordi de klarer sig dårligt i den obligatoriske sprogscreeningstest, som foretages i løbet af august og september måned. Disse bekymringer kommer i mit materiale til udtryk ved, at halvdelen af børnehaveklassernes børn i løbet af mit feltarbejde kategoriseres som ikke skoleparate obs-børn, der skal igangsættes særlige og fokuserede indsatser i forhold til. Det gælder også mange af de børn, som børnehaverne ellers allerede havde vurderet skoleparate.

Vanskelige forbindelser

Selvom professionelle på tværs af børnehave og skole alle er optagede af at skabe sammenhængende overgange og skoleparate børn, viser afhandlingen således, hvordan denne opgave synes at være ganske kompleks og vanskelig. Det skyldes, dels at skoleparathed fortolkes og skal gøres på forskellige måder i

børnehave, SFO og børnehaveklasse, dels at børnehave og skole udgør ganske forskellige institutionelle sammenhænge, som skal løse forskellige opgaver, skal fungere på forskellige vilkår og trækker på forskellige diskurser, forståelser og historiske traditioner. Dels at tekster og materialer får nye betydninger og relevans, når de indgår i nye institutionelle sammenhænge, og dels at børn og børns læring ikke kan forstås som lineære og a-kontekstuelle størrelser, men må forstås i relation til de lokale sammenhænge og relationer, som børn indgår i. En pointe, som i mit materiale kommer til udtryk ved, at flere af børnene handler og fremstår på nye og anderledes måder i skolens nye kontekster, hvor de både indgår i nye positioner og relationer og skal forholde sig til nye krav og måder at være et passende og parat barn på.

Børns perspektiver

Betragtes overgangen fra børns perspektiver, står særligt fire pointer frem. Dels at langt de fleste af de børn, jeg følger, glæder sig til at starte i skole, og især til at skulle opleve nye ting og få nye venner. Dels at flere af børnene alligevel ytrer bekymringer om, hvorvidt de nu også er dygtige nok til at klare de høje krav og svære lektier, som de har lært, at skolen indebærer, dels at flere af børnene på trods af pædagogernes ihærdige forsøg på at forberede og fortælle børnene om skolen, alligevel finder det vanskeligt at starte her, og dels at det, børn særligt finder vigtigt i overgangen, er muligheden for at føle sig som en del af fællesskabet med andre børn.

Konkluderende

Sammenfattende beskriver afhandlingen således det komplekse og vanskelige arbejde, børn og pædagoger er på i forbindelse med overgangen fra børnehave til skole, ligesom afhandlingen peger på, hvordan diskurser og krav om øget læring og dygtige børn i kombination med idealet om sammenhængende overgange giver anledning til et foregribende og skoleparathedsfokuseret arbejde med børn, som snarere end at gøre overgangen lettere og mere håndgribelig synes at skabe vanskelige og snævre deltagelsesmuligheder og muligheder for at blive opfattet som et passende og normalt barn. På baggrund heraf rejser afhandlingen spørgsmålene om, hvorvidt vi fortsat med samme naturlighed og iver skal stræbe efter at skabe sammenhængende overgange for børn? Om det er muligt og hensigtsmæssigt at forberede børn på skolen og forsøge at gøre dem til parate skoleelever allerede i børnehaven? Hvordan det kan blive muligt i højere grad at gøre plads til børns forskelligheder og perspektiver, og ikke mindst hvordan professionelle i højere grad kan få mulighed for at arbejde med og understøtte børns fællesskaber og relationer i overgangen, som fra børns perspektiver synes at være det allervigtigste.

REFERENCER

Christensen, K.S. (2020). *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole*. Århus Universitet, DPU.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Notam Gyldendal. Oslo.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2).

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold (2015). *En god start på livet for alle børn*.

Scott, R. (2003). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Prentice Hall. New Jersey.

Skolestartsudvalget (2006). *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*.

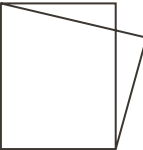
Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Altamira Press. Lanham, Maryland.

Smith D. (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Rowman & Littlefield Publishers. Lanham, Maryland.

Socialministeriet (2003). *En god start til alle børn*.

Ny ph.d.-afhandling: Et Bourdieusk perspektiv på konfliktende tidsfortællinger og strategisk organisering af tid

Ph.d.-forsvar: juni 2020



Henrik Koll,
Postdoc, Ph.d.
Institut for
Organisation (IOA)
Copenhagen Business
School

Siden starten af 1990’erne har gentagne reformer af de offentlige sektorer i de nordiske lande gjort en økonomisk forståelse af tid som en ressource, der skal styres, udnyttes, anvendes – og som fremfor alt ikke må spildes – til den dominerende opfattelse af tid (Vaaben & Plotnikof 2019). Men hvilken betydning har forskellige normer og antagelser om tid for lederes og fagprofessionelles arbejdsliv, og hvad sker der, når disse normer og antagelser forandres eller forsøges forandret? Det er nogle af de grundlæggende spørgsmål for denne ph.d.-afhandling, der undersøger konfliktende tidsfortællinger og strategisk organisering af tid i den privatiserede skandinaviske telekommunikations-virksomhed Telco. Afhandlingen består af fem artikler, hvoraf fire i skrivende stund er publiceret eller under udgivelse. I tillæg hertil er afhandlingens teori-kapitel også udgivet i artikelformat (Koll 2020). Afhandlingens undersøgelse er baseret på etnografiske studier fra 2016

til 2018 bestående af ca. 185 timers observationsstudier samt 25 interview i afdelingen for virksomhedens kørende teknikere. Studiets omdrejningspunkt er en konflikt mellem ledere og teknikere baseret på to forskellige forståelser af tid. Ledernes opgave var at implemen-tere og håndhæve performance manage-ment baseret på en forståelse af *tid som penge*, hvilket udfordrede teknikernes forståelse af *tid som begivenheder*, morgenkaffe, frokost osv. Konflikten var højaktuel og presserende, idet topledelsen truede med at outsource afdelingen, hvis man ikke levede op til performance-målene. På samme tid var konflikten uaktuel, eller tilhørende en anden tid, idet implementeringen af performance management var startet allerede i de tidlige 1990’ere, hvor privatiseringen af Telco påbegyndtes. På den måde var fortid, nutid og fremtid både hvirvlet ind i hinanden og forbundet med forskel-lige tidsforståelser. Tid, temporalitet og historie blev derfor afgørende begreber

for at forstå, hvorfor afdelingen, på trods af flere årtiers forandringsledelsesind-sats, havde så vanskeligt ved at omstille sig til en ny arbejdskultur. Ud fra dette spørgsmål rejste der sig tre forsknings-spørgsmål.

Forskningsspørgsmål

Studiet afslørede forskellige opfattelser blandt ledere og medarbejdere af, hvad der var sket i fortiden, hvad der var på spil i nutiden, og hvad der potentielt kunne ske i fremtiden. Det første forskningsspørgsmål er derfor, hvordan brugen af forskellige tidsfortællinger, fx om ‘de gode gamle dage’ eller trusler om fremtidig outsourcing, påvirkede forandringsprocessen. De mange år, der var gået, siden privatiseringen initieredes, gav grobund for en undren over fortidens betydning for foran-dringsprocessen. Afhandlingens andet forskningsspørgsmål er derfor, hvordan aktørernes forskellige fortider – delte eller ikke delte – påvirkede deres måder at navigere i og skabe mening med for-andringsprocessen. Afhandlingens tredje forskningsspørgsmål omhandler, hvordan organisatoriske aktørers, og forskeres, implicitte antagelser om tid former vores forståelser af organisatorisk forandring. Da undertegnede eksempelvis begyndte at designe afhandlingens studie, var det med baggrund i antagelser om forandringsprocesser som noget, der kan afgrænses i tid med en start og et stop, og dermed karakteriseret af tydelige skel mellem fortid, nutid og fremtid. Disse antagelser viste sig dog at være ufrugtbare i forhold til at forstå den tidslige fluiditet, der kendetegnede afhandlingens empiri, og der opstod et behov for at udvikle et mere proces-suelt og temporalt orienteret teoretisk rammeværk.

Teoretisk ramme

Begrebet ‘strategisk organisering af tid’ (Bansal, Reinecke, Suddaby & Langley 2019) er baseret på en processuel og en praksisbaseret forståelse af tid. Den processuelle forståelse betoner tidens fluiditet og ser tiden som noget, der konstant flyder uden begyndelser og slutninger. Man taler i denne forståelse derfor ikke om forandring som udvikling fra et statisk stadie til et andet, men om forandring som en grundlæggende præmis for eksistens, idet alle objekter og fænomener hele tiden er i gang med at blive til noget andet (Tsoukas & Chia 2002). Den praksisbaserede forståelse hviler på ideen om, at organisationer indlejrer temporale strukturer, normer og antagelser om tid, der gennem social praksis kan udvikle sig til grundlæggende implicitte antagelser. Tidslige strukturer udleveres i praksis mestendels uden aktørernes bevidsthed om det. Store forandringer kan dog føre til brud, der gør aktører bevidste om deres praksis og potentielt i stand til at ændre den (Orlikowski & Yates 2002). Afhandlingen teoretiske bidrag består i at videreud-vikle begrebet ‘strategisk organisering af tid’ ved at tilføre Bourdieus (2007) teore-tiske begrebsapparat med hovedvægt på begreberne ‘habitus’, ‘felt’ og ‘hysteresis’. Bourdieus teoretiske rammeværk beto-ner socialisering og histories betydning for menneskelig handlen og binder på den måde fortid og fremtid sammen i nuet. Bourdieus ide om ‘praktisk sans’ og hysteresis gør det også muligt at forklare, hvorfor praktikere for det meste ikke er bevidste om tidens gang, mens de i tilfælde af store forandringer i omgivel-serne kan blive meget bevidste om tiden og opleve eksempelvis en arbejdsdag som meget lang eller meget kort.

Artikler

Afhandlingens første artikel (Koll & Jen-sen Schleiter 2020) undersøger ledernes strategiske brug af fortiden, med den ene hånd gennem en fortælling om fagforeningens magt som en forhindring for fremskridtet, og med den anden hånd ved at udnytte fagforeningens magt til at indgå uofficielle kompromiser og aftaler med teknikerne til at løse dagligdagens problemer. Artiklen udfolder begreberne habitus og felt til at fremhæve betydnin-gen af ledernes og afdelingens historie for nævnte ledelsespraksis. Afhandlin-gens anden artikel (Koll & Ernst, 2021) fokuserer på, hvordan tiden opleves af ledere og teknikere, og hvilken betydning magten til at bestemme over tiden har for deres oplevelse af arbejdslivet. Artiklen udfolder begrebet hysteresis til at beskrive den tilstand, der indtræffer, når bredere samfundsmæssige kræfter, i form af neoliberalismens økonomiske tidsforståelse, ændrer de i afdelingen indlejrede normer og antagelser om tid. Afhandlingens tredje artikel (Koll 2019) undersøger, hvordan ledere, teknikere og tillidsrepræsentanter reagerer på foran-dringerne i afdelingen ved enten at for-kaste det nye eller udnytte de ændrede rammer til at sikre sig en stærkere position. Artiklen beskriver gruppernes forskellige responsstrategier som svar på den tilstand af hysteresis, der er indtruf-fet i afdelingen som konsekvens af de store udefrakommende forandringer. Fjerde artikel (Koll 2021) fokuserer på histories betydning for organisatoriske forandringsprocesser og viser, hvordan begrebet hysteresis kan anvendes til at bygge bro mellem opfattelsen af historie som henholdsvis forhindring og res-source i forandringsprocesser.

Artiklen indeholder en omfattende gennemgang af litteraturen på området, en grundig udfoldelse af hysteresis som begreb samt empiriske eksempler baseret på teknikernes og tillidsrepræsentanternes responsstrategier. Femte artikel beskæftiger sig med social

erindring gennem en undersøgelse af, hvordan henholdsvis nye ledere, uden nævneværdig erfaring i virksomheden, og erfarne ledere, som har været med siden privatiseringens start, på forskellige måder inddrager fortiden i deres praksis. Artiklen viser, at lederne på trods af, at

de ikke alle har været en del af afdelingens centrale historiske begivenheder, indgår i et erindringsfællesskab, der gør det muligt for dem at anvende fortiden som en ressource i praksis. Artiklen er under omskrivning og derfor endnu ikke udgivet.

REFERENCER

Bansal, P., Reinecke, J., Suddaby, R. & Langley, A. (2019). Special Issue of Strategic Organization "Temporal Work: The Strategic Organization of Time". *Strategic organization*, 17(1), 145-149.

Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans* (P.F. Bundgård, Trans. 1 ed.). Hans Reitzels Forlag.

Koll, H. (2019). Privatisering af telebranchen: Hysteresiseffekten som bro til en historisk bevidsthed. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 21(2), 67-85.

Koll, H. (2020). Bourdieu and the Strategic Organization of Time in Organizations. *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* (3-4).

Koll, H. (2021). Bridging the Dialectical Histories in Organizational Change: Hysteresis in Scandinavian Telecommunications Privatization. *Nordic Journal of Working Life Studies* (3).

Koll, H. & Ernst, J. (2021). Caught between times: Explaining resistance to change through the tale of Don Quixote In S. Robinson, J. Ernst, K. Larsen & O.J. Thomassen (eds.), *Societal change and transforming fields: Pierre Bourdieu in studies of Organization and management*. Routledge.

Koll, H. & Jensen Schleiter, A. (2020). Appropriating the Past in Organizational Change Management: Abandoning and Embracing History. In J. Reinecke, R. Suddaby, A. Langley & H. Tsoukas (eds.), *Time, Temporality, and History in Process Organization Studies*, 10, pp. 220-239). Oxford University Press.

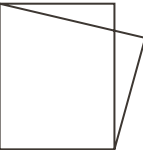
Orlikowski, W.J. & Yates, J. (2002). It's About Time: Temporal Structuring in Organizations. *Organization Science*, 13(6), 684-700. doi:10.1287/orsc.13.6.684.501

Tsoukas, H. & Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.

Vaaben, N.K. & Plotnikof, M. (2019). Indledning. In N.K. Vaaben & M. Plotnikof (eds.), *Tid til velfærd?: Tidsorganisering i velfærdsprofessionerne* (pp. 13-34). Hans Reitzels Forlag.

Ny ph.d.-afhandling: Læreren som moralsk aktør og undervisningens etik. En interdisciplinær undersøgelse.

Ph.d.-forsvar: februar 2020



Chung Kim,
lektor, ph.d.,
Læreruddannelsen
i Silkeborg, VIA
University College

Afhandlingen er et bidrag til den internationale læreretikforskning, der tager udgangspunkt i det forhold, at den professionelle lærers undervisningsvirksomhed er en moralsk orienteret virksomhed med immanent moralsk betydning. Af den professionelle lærer forventer vi således, at hun underviser på en moralsk ansvarlig måde og med sin undervisning påvirker sine elever i en moralsk ønskværdig retning.

Formålet for undersøgelsen har været at opnå nye forståelses- og handlemuligheder i forhold til undervisningens etiske dimension. Dette formål har jeg prøvet at indfri gennem en undersøgelse, der har haft til hensigt at opnå ny viden om, hvorledes den professionelle lærers fagpersonlige overbevisninger, vurderinger og værdier af moralsk karakter påvirker måden, hvorpå hun opfatter og bedriver sin undervisning og dermed påvirker klasserummets interaktioner.

Samtidig har undersøgelsen haft til hensigt, at denne viden skulle angive nye *handlings- og udviklingsmuligheder* for den professionelle lærer i forhold til hendes moralsk orienterede undervisning og professionelle udvikling.

Forskningsspørgsmål og metodologisk tilgang
I afhandlingen stiller jeg, og forsøger at besvare, fire forskningsspørgsmål:

1. Hvilke moralske værdier har betydning for professionelle læreres forståelse af sig selv og deres undervisning, og hvorledes har disse værdier betydning?
2. Hvad fremmer, og hvad hæmmer læreres mulighed for at indfri egne moralske værdier og bedrive god undervisning?

3. Hvorledes kan lærere udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisning – og hvilke nye indsigter kan opnås – gennem et kollektivt udviklingsforløb?
4. Hvad er en moralsk god lærer, og hvad er moralsk god undervisning?

Jeg har i undersøgelsen anlagt en interdisciplinær forskningstilgang, hvor disse forskningsspørgsmål er blevet besvaret gennem en inddragelse af egne empiriske undersøgelser og en filosofisk begrebsramme. Denne begrebsramme indgår i en filosofisk teori, som er udviklet i form af en teoriramme for den sammenhængende beskrivelse af lærerens moralsk orienterede virksomhed og undervisningens etik. I overensstemmelse med denne interdisciplinære forskningstilgang har undersøgelsen indbefattet tre hoveddele: en afdækkende, intervenserende og teoretisk generaliserende undersøgelsestilgang til lærerens undervisningsvirksomhed.

I en første empirisk del har jeg afdækket ni danske folkeskolelæreres *praksiserfaringer* med de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed. Denne afdækning sker gennem en interviewbaseret undersøgelse af, hvorledes disse læreres moralske indstillinger og værdier indgår i og påvirker deres professionelle selvforståelse og uddannelsesopfattelse – dvs. deres opfattelser af elever, skole og uddannelse – og dermed deres undervisning. I en anden empirisk del i form af et kollaborativt, professionelt udviklingsforløb har jeg sammen med disse lærere arbejdet med at udvikle deres forståelse af den etiske dimension i deres undervisningsvirksomhed. Endelig har undersøgelsen en filosofisk del, der består af en filosofisk begrebsramme,

der er udviklet i sammenhæng med de empiriske undersøgelser og indgår i en fremstilling af grundtræk en filosofisk teori. Jeg argumenterer for, at denne filosofiske teori kan være den teoretiske ramme for den systematiske beskrivelse og forståelse af den etiske dimension i læreres undervisning.

Undersøgelsens empiriske fund
I afhandlingens to empiriske undersøgelser forsøger jeg at godtgøre, at professionelle lærere opfatter og bedriver deres undervisning ud fra en moralsk fortolkningshorisont, dvs. ud fra deres normative opfattelser af deres egen lærerrolle, deres elever og skolens og uddannelsens formål. De deltagende lærere i undersøgelserne oplever, at konflikten mellem deres egne moralske værdier på den ene side og ydre krav, regler og normer på den anden side er en udfordring i forhold til deres mulighed for at bedrive god, professionelt tilfredsstillende undervisning. Jeg argumenterer for, at denne udfordring, og lærernes mulighed for at håndtere den, ikke skal forstås ud fra den individuelle lærers perspektiv som et spørgsmål om, hvorvidt den enkelte lærer besidder de fornødne ressourcer, indstillinger og kompetencer.

Mine undersøgelser viser, at de deltagende læreres oplevelse af professionel tilfredsstillelse med muligheden for at være gode lærere, der bedriver god undervisning, snarere afhænger af, hvorvidt de har adgangen til at realisere væsentlige moralske goder i deres undervisning. De væsentlige moralske goder, som lærerne oplevede sig forpligtede på og professionelt tilfredsstillede af, kan kategoriseres i tre typer: Det er moralske goder i forhold til a. at kunne gøre en afgørende positiv

forskel for deres elever i forhold til disses faglige udbytte, personlige udvikling og livsduelighed, b. fortsat at kunne udvikle sig selv professionelt og personligt og c. at kunne bidrage til opretholdelsen af den gode skole og det gode samfund.

I dette perspektiv kan resultatet af lærernes manglende adgang til at kunne realisere de moralske goder i deres undervisning kendetegnes som en form for moralsk stress. Den enkelte lærer oplever, at hans adgang til at realisere de moralske goder i sin undervisning er bestemt af en række faktorer, der ligger uden for hans egen indflydelse. De deltagende lærere nævner en række faktorer, der kan kategoriseres i sociokulturelle praksisser, institutionelle strukturer og uddannelsespolitiske tiltag, der tilsammen udgør de forud givne rammebetingelser for den enkelte lærers undervisningssituation.

Jeg argumenterer for, at lærernes mulighed for at navigere i en situation, hvor én eller flere af disse rammebetingelser hindrer adgangen til de moralske goder, forudsætter en form for moralsk kyndighed, der indbefatter en etisk-strategisk kompetence. Lærerens etisk-strategiske kompetence indebærer hendes evne og vilje til at vinde anerkendelse for den moralske betydning af sine handlinger. Dette indbefatter lærerens evne til, om nødvendent, at kunne begrunde en form for professionel ulydighed.

Endelig peger resultatet af den anden empiriske delundersøgelse, det kollaborative udviklingsforløb, på, at lærere har mulighed for at udvikle deres forståelse af de moralske aspekter af deres undervisningsvirksomhed og herigennem udvikle deres moralske kyndighed.

Det kollaborative udviklingsforløb var tilrettelagt ud fra en lærer-selvstudium-tilgang, og forløbet var i sig selv et eksempel på, at lærere kan udvikle deres moralske forståelse og kyndighed gennem kollegiale samtaler og samarbejdsrelationer, hvor erfaringer og overbevisninger i forhold til selvoplevede moralske problemstillinger udtrykkes, deles og diskuteres.

Den udviklede teoretiske ramme
Disse resultater af mine empiriske undersøgelser udleder jeg ud fra en filosofisk begrebsramme, som jeg fremstiller ud fra Aristoteles’ etikkonception og MacIntyres praksisbegreb. Ud fra denne begrebsramme er det muligt at bestemme den professionelle lærers undervisningsvirksomhed som en praksis i *aristotelisk* forstand, hvilket vil sige som en formålsrettet menneskelig aktivitetsform, der har sit formål i sig selv. I overensstemmelse med MacIntyres praksisopfattelse indebærer denne bestemmelse, at undervisning kan opfattes som en praksis med interne moralske goder, der realiseres gennem lærerens indfrielse af visse standarder for den udmærkede udøvelse, der definerer undervisning som en vellykket praksis.

Bestemmelsen af undervisning som en praksis med interne moralske goder og standarder indebærer, at disse moralske værdier kan udledes af selve undervisningsvirksomheden. Jeg inddrager her Klaus Pranges teori om den pædagogiske virksomhed som fremvisning. Med Pranges teori er det muligt at begribe den anden side af undervisningens grundlæggende struktur: undervisning som en moralsk fremvisning af verden,

hvor læreren opfordrer sine elever til at se verden og sig selv i et større, mere flersidigt og nuanceret perspektiv. Prange bestemmer således undervisning som en moralsk fremvisning af verden, der opfordrer eleverne til at se sig selv og verden i et udvidet perspektiv.

Med Buzzelli & Johnston argumenterer jeg for, at undervisningens karakter af moralsk opfordrende fremvisning må bestemmes i et dialogisk perspektiv i form af en moralsk betydningsskabelse, der sker i dialogen mellem undervisningens deltagere: lærer og elever. Dette dialogiske perspektiv udfolder jeg gennem en fremstilling af Stanley Cavells konception af pædagogisk virksomhed som en inviterende form for moralsk fremvisning. Med Cavell kan vi beskrive undervisningens moralske fremvisning som en *etisk konversation* mellem dialogpartnere: læreren som den autoritativt repræsenterende og fremvisende, der inviterer de repræsenterede elever til en samtale om det gode liv, de gode fællesskaber og det retfærdige samfund.

Denne bestemmelse af undervisningens moralsk opfordrende fremvisning i en dialogisk proces understøtter jeg gennem en kort fremstilling af Biestas og Masschelein & Simons’ generelle uddannelses- og undervisningssyn. Ifølge både Biesta og Masschelein & Simons kan skolens og undervisningens opgave ikke blot bestemmes som en funktion af og for samfundet. De argumenterer således for, at undervisningens principielt åbne, uafsluttede og uforudsigelige karakter, samt lærerens ansvarlighed, ikke alene er knyttet til dens dialogiske karakter, men til den verden og de sagforhold, som den fremviser.

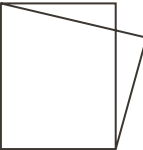
Endelig inddrager jeg Taylors konception af det arkitektonisk opbyggede moralske gode i en bestemmelse af den etiske konversation som en forhandling af en mangfoldighed af moralske goder, der kan evalueres og prioriteres i et sammenhængende hierarki af goder. Undervisningens interne moralske goder er goder, der konstituerer undervisning som en professionelt tilfredsstillende og moralsk god undervisning. Gennem realiseringen af disse interne goder kan undervisningen samtidig tage form af en etisk konversation, hvor goder, der vedrør det gode liv, de gode fællesskaber og det gode samfund, fremvises og forhandles. Disse goder er almene samfundsmæssige og kulturelle moralske værdier, der overskrider undervisningens egne praksisinterne goder og i princippet kan være i modstrid med disse.

Afhandlingens hovedtese
Disse resultater af afhandlingens interdisciplinære undersøgelse fører frem til afhandlingens hovedtese. Jeg hævder således, at undervisning kan bestemmes som en *praksis* med interne moralske goder og standarder, men den er samtidig en *etisk* praksis, dvs. en moralsk opfordrende fremvisning, der muliggør udviklingen og udvidelsen af deltagernes moralske forestillinger og sprog. Gennem lærerens realisering af undervisningens interne goder – og hendes indfrielse af standarderne for den gode udøvelse – kan denne transformering af deltagernes moralske forestillinger ske i form af en etisk konversation, hvor former for moralske goder fremvises, evalueres, prioriteres og dermed udvikles gennem forhandling. Gennem fremvisning og forhandling af disse goder udfordres og udvides deltagernes moralske perspek-

tiver. Denne moralske fremvisning sker i en dialogisk, sagligt åben proces, hvor deltagernes oprindelige perspektiver, deres moralske horisont, udfordres og udvides. Det er gennem sin moralsk opfordrende fremvisning, at undervisningen, bestemt som en etisk praksis, bidrager til skolens etiske dannelsesopgave.

Ny ph.d.-afhandling: Redningsarbejde. Kultursociologiske analyser af relationer og forestillinger i velfærdsarbejde med plejebørn og deres forældre

Ph.d.-forsvar: november 2020



Stine Thygesen, adjunkt, ph.d., Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole

I Danmark er omkring 14.000 børn anbragt uden for hjemmet – oftest på grund af forældrenes vanskeligheder, såsom misbrug, psykisk sygdom og sociale problemer. Formålet med anbringelse er at bringe barnet i sikkerhed og støtte barnets udvikling og mulighed for at få et godt liv. Der sættes derfor ind med velfærdsarbejde i form af terapi, behandling, specialskoler, institutioner, plejefamilier og terapi, der skal bringe såvel barnet som forældrenes udvikling tilbage på sporet.

For at kunne studere dette velfærdsarbejde har jeg fokuseret på det korps (Donzelot 1997) af velfærdsarbejdere, som er betroet opgaven med at hjælpe familier, hvor den naturlige udvikling er brudt sammen. Det vil sige: plejeforældre, sagsbehandlere, anbringelseskonsulenter, psykologer, skoleledere, lærere og pædagoger. Empirisk er afhandlingens

analyser baseret på feltnoter fra observationer af møder i *Familieafdelingen* i to danske kommuner. Følgende uddrag er fra sådan et møde. En plejemor fortæller her en sagsbehandler om sine erfaringer med at have børn i pleje:

»Gennem årene har vi taget mange akutbørn. Vi oplever, at børnene kommer fra krise og kommer lidt i paradys, når de er her hos os. Her får børnene dén ro, som de mangler (...) De her midlertidige opgaver, hvor der sker en udredning af børnene, og vi trækker dem op af de her huller – dem kan vi rigtig godt li'.« (Feltnoter, sep. 2017)

Beskrivelsen illustrerer for det første dét, jeg vil kalde velfærdsarbejdernes hjælpe-lyst. Beskrivelsen viser plejemorens gode intentioner og hendes ønske om at gøre en forskel. Plejemoren bestræber sig på at udvikle og optimere. Hun er orienteret

mod at skabe fremskridt og forbedre. Hun vil trække børn op af huller og bringe dem fra krise til paradys.

Beskrivelsen illustrerer samtidig, hvordan plejebørnene formes og afgrænses som individer med mangler, potentialer og behov. Børnene identificeres her som 'akutbørn', 'børn i krise' og 'børn, der mangler ro' – og velfærdsarbejdet etableres som et godgørende, udviklende og afhjælpende redningsarbejde.

Dette har ledt mig på sporet af at undersøge, hvad der er på spil – socialt og samfundsmæssigt – når velfærdsstaten rækker ud med velmenende og godgørende hjælp til børn og familier, hvis udvikling er brudt sammen. Jeg har derfor formuleret afhandlingens overordnede erkendelsesinteresse som en interesse i, hvad velfærdsarbejde med plejebørn og deres familier *er* og *gør*.

En kultursociologisk optik
Som det fremgår af afhandlingens undertitel, har jeg studeret velfærdsarbejde i en kultursociologisk optik. Kultur forstår jeg i denne sammenhæng som de praktikker, der kommer til udtryk i velfærdsarbejdets dagligdags gentagne improvisationer, rutiner og handlinger. Formålet har ikke blot været at beskrive hverdagens ritualer, men også at fremanalysere de oversete kulturelle processer med henblik på at følge, hvordan de konkret bidrager til "at reproducere magt og hierarkier" (Ehn & Löfgren 2017, s. 162). Grundlæggende trækker jeg på Bourdieus teori om menneskelig praksis som en social praksis. Det betyder konkret, at jeg betragter velfærdsarbejde som et kollektivt forehavende, der er socialt, kulturelt og historisk betinget (Bourdieu 1997).

I forlængelse af afhandlingens erkendelsesinteresse – altså spørgsmålet om, hvad velfærdsarbejde er og *gør* – sætter jeg fokus på velfærdsarbejdets symbolske praktikker. Det er således velfærdsarbejdets sociale dynamik, og ikke den (eller de) velfærdsprofessionelle, der er genstand for analyse.

Velfærdsarbejdets praktikker forstås som symbolske praktikker, i den forstand at de etablerer en særlig orden, som baserer sig på velfærdsarbejdernes forestillinger om 'det normale'. Velfærdsarbejdernes hverdagslige praktikker trækker altså symbolske skillelinjer mellem på den ene side 'dem', der på forskellig vis er uden for normen og fremstår underudviklede, skrøbelige eller vilde, og på den anden side 'os', der kan hjælpe med at bringe dem tilbage på sporet gennem normalisering og hjælp til selvhjælp. Man kan sige det på den måde, at velfærdsarbejdet gennem dagligdagens gentagne ritualer og rutiner indstifter og fastholder symbolske forskelle mellem grupper (Bourdieu 1994) – og dermed indstifter og fastholder en samfundsmæssig struktur.

Afhandlingens bidrag og fund
Som uddraget ovenfor er et eksempel på, indeholder afhandlingen detaljerede empiriske visninger af, *hvordan* velfærdsarbejde med plejebørn og deres forældre *virker* i sociologisk forstand. Analyserne viser, hvordan velfærdsarbejde – der i en socialpolitisk og almindelig dagligdags forståelse betragtes som godgørende og lighedsskabende – på paradoksalt vis medvirker til at opretholde den sociale struktur ved at forme individer med behov for velfærdsarbejdets normalisering. Afhandlingen bidrager således med ny indsigt i et centralt og ofte overset paradoks i moderne velfærdsarbejde.

Dette paradoks synliggøres i udfoldelsen af to begreber, som jeg betragter om afhandlingens mest væsentlige fund.

Med et begreb om *manisk udviklings-cirkularitet* indfanger jeg velfærdsarbejdets væsen og virkemåde og svarer på, hvad der karakteriserer velfærdsarbejde med plejebørn og deres familier. Analyserne viser, hvordan velfærdsarbejdet ganske subtilt – som en iboende rytme og koreografi i den velfærdsprofessionelle praksis – udpeger problematikker, der kalder på velfærdsarbejderens hjælp. At identificere stadig nye mangler, potentialer, behov og udviklingsmuligheder – og at identificere stadig nye måder, hvorpå velfærdsarbejderens hjælp kan perfektioneres – synes at være velfærdsarbejdets logik. Perfektionering er et ritual, en vane og en rutine, som ingen bemærker eller undrer sig over.

Denne ritualiserede praksis har jeg med inspiration fra antropologen Tess Lea (2008) begrebsliggjort som en *udviklingscirkularitet*. I analyserne viser jeg, hvordan velfærdsarbejderne impulsivt og nærmest tvangsmæssigt ser sig kaldet til at lægge plejebarnet og dets familie til rette for udvikling og progression. For velfærdsarbejderen vil det være utænkeligt, naturstridigt og ofte uetisk *ikke* at finde svar og løsninger på næste behov og næste krise og næste punkt for perfektion. På den måde opretholdes cirkulariteten løsrevet fra, om udvikling reelt finder sted. Og det er på den baggrund, at jeg begrebsliggør udviklings-cirkulariteten som et selvopretholdende og dermed manisk fænomen. Det bemærkelsesværdige og paradoksale er, at der i denne udviklingsorienterede rettedhed er en *konserverende kraft*. Dette leder frem til afhandlingens andet centrale fund.

I velfærdsarbejdets dynamik – der har individuelle børns og forældres udvikling for øje – er der indlejret en måde at registrere på, der udskiller og afgrænser individer med mangler og potentialer. Plejebørnene kategoriseres som ’akutbørn’ med behov for ’at blive trukket op af huller’, forældrene kategoriseres som ’svage’ med behov for ’at blive spillet stærke’. De positioneres herved som tilhørende en deklasseret gruppe (Simmel 1965, s. 120) med behov for velfærdsarbejdernes hjælp.

Velfærdsarbejde er på den måde en modsætningsfuld mekanisme. På den ene side er der tale om en progressiv dynamik, i den forstand at velfærdsarbejdet er udviklende, perfektionerende og fremskridtsorienteret. På den anden side er der tale om en præserverende dynamik, i den forstand at velfærdsdynamikken producerer og cementerer sociale forskelle. Redningsarbejde målrettet plejebørn og deres forældre har jeg på den baggrund begrebsliggjort som *en manisk udviklingscirkularitet*, der har en *iboende udviklende og konserverende kraft*.

En kritik?
Afhandlingen er ikke en kritik af hverken velfærdsarbejdere eller af det konkrete arbejde, som jeg har fulgt under feltarbejdet. Hvad afhandlingens kritik tager sigte på er velfærdsarbejdets sociologiske funktion og virkemåde. Dette udfoldes her afslutningsvist ved hjælp af Simmel, som skelner mellem på den ene side *fattigdom* som et samfundsmæssigt problem, der giver anledning til bekymring, og på den anden side *den fattige*, mod hvem bekymringen og de assisterendes aktiviteter rettes. Med denne skelnen pointerer Simmel, at den assisterende og velmenende hjælp retter sig mod at ’gøre noget ved’ den fattige som individ og som et enkeltstående tilfælde, som om det ad den vej ville være muligt at afhjælpe fattigdom. Simmels kritik går på, at der ikke grundlæggende tages hånd om problemet, når strukturelle problemer forsøges løst ved at sætte ind med statsligt ordineret assistance, der dulmer og dæmper ulighedens samfundsmæssige symptomer og i øvrigt individualiserer problemet ved at udpege og afhjælpe individuelle mangler (Simmel 1965, s. 122).

Mine analyser viser, at velfærdsarbejderne føler med, forfærdes over, udvikler, behandler og hjælper individer. Og selv om redningsarbejdet i mange tilfælde lykkes med at gøre en forskel, ændrer det ikke på, at den velfærdsstatslige hjælp er en individualiseret hjælp, som er møntet på at afhjælpe mangler hos det enkelte udsatte barn og den enkelte udsatte familie. Pointen er, at den individualiserede og individualiserende hjælp ikke tager højde for – og ikke er gearet til at bearbejde – de objektive strukturer, der medvirker til at producere og cementere udsathed.

De grundlæggende forskelsskabende strukturer træder (altså) umærkeligt i baggrunden, når velfærdsstaten sætter ind med velmenende velfærdsstatslig assistance, der – med gode viljer og drømmen om at gøre en forskel – arbejder og tror på, at den enkelte kan udvikles og *vikles ud* af udsathed, når bare hjælpen målrettes, individualiseres og perfektioneres tilstrækkeligt.

REFERENCER

Bourdieu, P. (1994). Rites of Institution. I: *Language and Symbolic Power* (s. 117-126). Polity Press.

Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag.

Donzelot, J. (1997). *The Policing of Families*. Johns Hopkins University Press.

Ehn, B. & Löfgren, O. (2017). At analysere det oversete. I: P. Tanggaard Andersen & M. Hviid Jacobsen (red.), *Kultursociologi og kulturanalyse* (s. 137-162). Hans Reitzels Forlag.

Lea, T. (2008). *Bureaucrats and Bleeding Hearts. Indigenous Health in Northern Australia*. University of New South Wales Press.

Simmel, G. (1965). The Poor. *Social Problems*, 13(2), 118-140.

Thygesen, S. (2020): *Redningsarbejde: Kultursociologiske analyser af relationer og forestillinger i velfærdsarbejde med plejebørn og deres forældre*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet. Institut for kommunikation. Københavns Universitet.

Indhold

INTRODUKTION	5
ARTIKLER INDENFOR TEMA	
Professionsetik for forskere – forsøg på et overblik	6
Hans Fink	
Ansvarlig forskningspraksis, forskningsfrihed og uvildighed	16
Heine Andersen	
Hvad er en (god) forskningspublikation?	28
Hanne Andersen	
Etikk, samfunnsansvar og bærekraft. Paradigmeskift i Business Administration?	40
Tom Skaug	
Institutionalisering af ansvarlig forskningspraksis i professionshøjskolesektoren	52
Kaare Aagaard, Sanne Schioldann Haase & David Mayntz	
Hvis universitetet var en biotop – et essay om forskningsetik	62
Jette Kofoed	
Forskningsintegritet og videnskabens etos – om redeskideri og ansvarlig forskningspraksis	74
Morten Dige	
ARTIKLER UDENFOR TEMA	
Homo pædagogicus – eller hvordan man kan komme på litteraturlisten i pædagoguddannelsen	86
Jakob Ditlev Bøje	
Børn i udsatte positioner i implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan: Et pædagogisk dilemma flytter med	100
Thyge Tegtmeyer, Janni Tofte Langerhuus, Kim Jerg, Kaare Werner Nielsen, Morten Huusfeldt & Lasse Stenmann Ellebæk	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER	
Anne Witz	110
Hanne Marlene Dahl	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Immanuel Kant: Om pædagogik.....	116
Frank Juul Agerholm	
ANMELDELSER	
Jacob Birkler: Når tro kommer på tværs. Etske dilemmaer mellem religion og samfund	122
Johannes Adamsen	
Lucas Cone: Pædagogikkens fundament – 25 tekster om opdragelse og undervisning	126
Jan Jaap Rothuizen	
Merete Dael, Jan Helmer-Petersen & Beth Juncker (red.): Børnekultur i Danmark 1945-2020	128
Erik Heiberg Lyhne	
Birger Søndergård og Pernille Damm Mønsted Pjedsted: Leder og ikke-leder. Om inbetweenere i organisationer	132
Karen Barfod	
Nanna Kappel og Lene Tanderup: Social udsathed og sygepleje	134
Thea Qvist Hjørnholm	
Stig Broström: Småbørnspædagogik 1960-2020 – Pædagogiske erindringer	138
Jacob Noer Ahm	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehaven til skole	142
Kira Saabye Christensen	
Et Bourdieusk perspektiv på konfliktende tidsfortællinger og strategisk organisering af tid	146
Henrik Koll	
Læreren som moralsk aktør og undervisningens etik. En interdisciplinær undersøgelse	150
Chung Kim	
Redningsarbejde. Kultursociologiske analyser af relationer og forestillinger i velfærdsarbejde med plejebørn og deres forældre.....	154
Stine Thygesen	