

## Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger

**Jens Erik Kristensen**

Aarhus universitet, Danmark

Contact author: jek@edu.au.dk

### ABSTRACT

The first part and main part of this article describes the conflictual entry of two different interdisciplinary concepts of 'educational research' in Denmark during two periods including the specific tensions between these two concepts and the local established forms of pedagogical research: the entry during the 1970s of a new critical and sociological concept of educational research inspired by German neomarxism and 'kritische Erziehungswissenschaft', and the entry of the Anglo-American concept of 'educational research' around 2000 in the wake of the OECD's *National Review on Educational R & D in Denmark 2004*. Unlike traditional pedagogical thinking and research these concepts are primarily geared towards a social scientific (sociological, economic, and political) understanding of education. The second part of the article is focused on the local reorganization of the field of educational research that occurred with the opening of the new Danish University of Education (Danmarks Pædagogiske Universitet) in 2000. It shows how and why the concept of educational sciences unlike Norway and Sweden did not occur in Denmark until 2010 and with a very limited diffusion in comparison to the concept of educational research. In the third and final part, the article discusses the problems in translating 'education' with 'uddannelse' in the Nordic languages and follows the semantic transformations of the Danish concept of 'uddannelse' during the last 50 years. It shows how it has become the cover term for all kinds of educational but also political, economic and managerial matters making it rather difficult to say what educational research and educational sciences are sciences of and all about.

**Keywords:** *educational research, pedagogy, educational disciplines, internationalization*

Manuscript received: 21.11.2021. Manuscript accepted: 31.01.2022.

©2022 Jens Erik Kristensen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Kristensen, J. K. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3796>

Det følgende bidrag udspringer af en undren over, at det på få årtier er lykkedes politikere, økonomer og administratorer, men også uddannelsesforskere i Danmark, Norge og Sverige at gøre 'pædagogik' til 'uddannelse' og 'pædagogisk forskning' til 'uddannelsesforskning' eller 'uddannelsesvidenskab'. I det følgende vil jeg se nærmere på, hvorfor og hvordan dette er gået for sig i Danmark i perioden fra 1970 til i dag. Det gør jeg velvidende, at der er tale om en international tendens, der hverken er forbeholdt Danmark eller de øvrige nordiske lande, men er et led i en omfattende global reorganisering af forskning i uddannelse, der udviser konvergerende træk (Andersen, 2017; Furlong & Whitty, 2017). Spørgsmålet er så, hvad der er blevet af den pædagogiske forskning og tænkning i dette opbrud – og om noget eventuelt er gået tabt i transformationen af pædagogik til uddannelse?

Første del af mit bidrag beretter om, hvordan betegnelsen 'uddannelsesforskning' i flere tempi har vundet udbredelse i Danmark fra 1970 til i dag, og herunder det tiltagende spændingsforhold mellem 'uddannelsesforskning' og 'pædagogik' i samme periode. I anden del ser jeg på forsøgene på epistemologisk og institutionelt at reorganisere dele af den pædagogiske forskning i Danmark fra 2000 og frem og i forlængelse heraf på den første brug af konceptet 'uddannelsesvidenskab' i 2010. Fremstillingen i disse to første afsnit vil ske med sideblik til ligheder mellem de samtidige norske, svenske og tyske bestræbelser på at reorganisere og omdøbe det pædagogiske forskningsfelt. I tredje del peger jeg på nogle af de samfundsmæssige forandringer og tiltag, der har bidraget til at gøre 'uddannelse', 'uddannelsesforskning' og 'uddannelsesvidenskab' til de nye overbegreber i feltet og i forskningspolitikken og til at trænge pædagogik i baggrunden som en selvstændig forskningsdisciplin ved universiteterne og som et selvstændigt fagområde i lærer- og pædagoguddannelserne. Endelig berører jeg afslutningsvis, hvor debatten om uddannelsesforskning og pædagogisk forskning står for indeværende, herunder forskellige bestræbelser på at fastholde, rehabiliterer eller revitalisere pædagogik som et selvstændigt fag og en forskningsdisciplin i egen ret. Fremstillingen er samtidsdiagnostisk og videnspolitisk i sit perspektiv. Den afsøger historiske og aktuelle mønstre, drivkræfter og tendenser i udviklingen, og den fokuserer på forholdet mellem viden og politik i den omfattende forskningspolitiske reorganisering af den pædagogiske og uddannelsesvidenskabelige forskning (jf. Kristensen, 2017).

## I. Fra 'pædagogik' til 'uddannelsesforskning'

I Danmark er 'uddannelsesvidenskab' endnu ikke blevet indført som et forskningspolitisk overbegreb i det pædagogiske felt, og brugen af betegnelsen er indtil videre meget begrænset. Her adskiller den danske udvikling på området sig fra den svenske og norske udvikling, hvor 'uddannelsesvidenskab' og 'uddannelsesforskning' og efter angloamerikansk forbillede ('educational sciences') er blevet gjort til det forskningspolitiske paraplybegreb for feltet – i Norge siden midten af 1990'erne og i Sverige siden årtusindskiftet (jf. Fransson & Lundgren, 2003; Sandin & Säljö, 2006; Sæther &

Wivestad, 2010). I Danmark er det derimod betegnelsen 'uddannelsesforskning', der i lighed med udviklingen i Tyskland (jf. Schriewer, 2017; Siegel & Matthes, 2022) har taget førertrøjen som det nye forskningspolitiske paraplybegreb. Ligesom i Tyskland skete det bl.a. som reaktion på de første internationale storskala-undersøgelser såsom TIMSS og senere PISA, men det afgørende fremstød kom i umiddelbar forlængelse af OECD's landerapport om dansk pædagogisk forskning i 2004. Forlægget for overbegrebet 'uddannelsesforskning' har derfor ikke helt tilfældigt været det mere policyorienterede angloamerikanske begreb 'educational research' – med understregningen af, at der menes *empirisk og kvantitativ*, men fremfor alt *praksisnær, anvendelsesorienteret og evidensbaseret* uddannelsesforskning.

Jeg vender senere tilbage til, hvordan det gik til. Inden da er det nødvendigt med et kort tilbageblik til 1970'erne. Betegnelsen 'uddannelsesforskning' er nemlig ikke helt ny i dansk sammenhæng og dukker op tidligere end omkring år 2000 (Andersen, 2017a). Det nye ved den aktuelle betegnelse er derimod dens særlige politiske prægening og betydningsindhold og dens forskningspolitiske status som overbegreb, der til forskel fra tidligere har bidraget til at trænge både pædagogikbegrebet, pædagogikfaget og den selvstændige pædagogiske forskning i baggrunden i forskningspolitikken. For at forstå det nye i den aktuelle betegnelses semantik må vi derfor kort se på den tidligere brug af betegnelsen og dennes forhold til pædagogik og pædagogisk forskning.

### Uddannelsesforskning version 1.0 – 1970-2000

Udtrykket 'uddannelsesforskning' dukkede som sagt op i Danmark allerede i midten og slutningen af 1970'erne, men dengang i en anden politisk kontekst og med en noget anden betydning, end det skulle få senere. Det skete bl.a. i forbindelse med etableringen af de to nye alternative universitetscentre i Roskilde (1972) og Ålborg (1974) (Andersen, 2017a). Når man i disse nye forsknings- og uddannelsesmiljøer indførte betegnelsen 'uddannelsesforskning', var det et led i den *kritisk-sociologiske vending* i den pædagogiske forskning, der i udgangspunktet var stærkt inspireret af tysk nymarxisme (kapitallogik) og kritisk teori (Korsgaard et al., 2017). Til forskel fra den spæde sociologiske forskning i uddannelse, der fra 1960'erne og frem foregik i regi af Socialforskningsinstituttet,<sup>1</sup> var 1970'ernes nye uddannelsesforskning fremfor alt økonomi- og ideologikritisk anlagt. I de første år var projektet bl.a. at udvikle en materialistisk uddannelsesforskning i forlængelse af nymarxistiske uddannelses- og statsteoretikere som bl.a. Freerk Huisken og Michael Masuch, hvis bøger blev oversat til dansk. I direkte forlængelse af Marx' 'kritik af den politiske økonomi' var et nøgletema hos disse 'kritikken af uddannelsessektorens politiske økonomi', altså en kritik af den borgerlige uddannelsesøkonomi og uddannelsesplanlægning og de nye

---

1 Socialforskningsinstituttet var en sektorforskningsinstitution under Socialministeriet oprettet i 1958. Fra 1970'erne og frem beskæftigede instituttet sig i stigende grad med uddannelsessociologiske og –politiske spørgsmål, fremfor alt spørgsmålet om (u)lighed i uddannelse (jf. Hansen, 1971).

kvalifikationskrav, som de senkapitalistiske samfund stillede til skole- og uddannelsessystemet (Huisken, 1974; Masuch, 1974). Uddannelsesforskning betød i forlængelse heraf kvalifikationsforskning og -kritik og socialisationsforskning og -kritik.

I en lidt bredere sammenhæng var der tale om danske variationer over en tilsvarende vending i den tyske pædagogiske tænkning fra 1960'erne og frem, der bl.a. førte til opkomsten af den såkaldte 'kritische Erziehungswissenschaft' med centrale figurer som Wolfgang Klafki, Helmuth Giesecke, Klaus Mollenhauer o.a. og med inspiration fra bl.a. Jürgen Habermas (Schriewer, 2017; Siegel & Matthes, 2022). Hos disse var der fortsat plads til pædagogisk tænkning og forskning, selvom de nye nøglebegreber som 'socialisation' og 'kvalifikation' herhjemme bidrog til at trænge klassiske pædagogiske begreber som 'opdragelse' og 'dannelse' i baggrunden. Med ambitionen om at udvikle en 'materialistisk socialisationsteori' i en sammentænkning af Marx og Freud rettedes der også kritik mod den individcentrerede børne- og udviklingspsykologi, der havde været dominerende i pædagogikfagene på lærer- og pædagoguddannelserne i hele efterkrigstiden (Korsgaard et al., 2017).

Det er disse forskellige kritiske og tværfaglige bestræbelser, der mod slutningen af 1970'erne og i forskningsstrategisk øjemed samles under betegnelsen 'uddannelsesforskning'. En forskning, der var båret af en grundlæggende kritisk erkendelsesinteresse og en klar politisk-normativ ambition om at ville forandre og forbedre skole- og uddannelsessystemet og herigennem samfundet. Det skulle ske gennem kritik af f.eks. klassebetinget social reproduktion og ulighed, social arv, selektion, indoktrinering, 'skjulte læreplaner', nye kvalifikationskrav og nye socialisationsbetingelser m.v. og gennem udvikling af alternative pædagogikker og former for 'modkvalificering'. Dertil kom en fortløbende kritik af den samtidige statslige planlægning og styring af dét, der nu blev kaldt for samfundets 'uddannelsessystem' og som sådan omfattede alle former for uddannelse fra grundskolen og frem (Illeris, Olesen & Rasmussen, 1976).

## Spændinger mellem den kritiske uddannelsesforskning og den traditionelle pædagogik

En del af kritikken rettede sig også mod den eksisterende pædagogiske forskning og undervisning, dels ved daværende Institut for Teoretisk Pædagogik, der blev oprettet under det Humanistiske Fakultet ved Københavns Universitet (KU) i 1969,<sup>2</sup> dels ved Danmarks Pædagogiske Institut (DPI), der blev oprettet i 1954 som sektorforskningsinstitut for Undervisningsministeriet, og dels ved Danmarks Lærerhøjskole,

---

2 Institutet blev oprettet som et rent videnskabsfag i pædagogik uafhængigt af professionsuddannelserne. Oprettelsen lå i forlængelse af oprettelsen af Danmarks første universitære lærestol i pædagogik i 1955, der blev besat af filosofen K. Grue Sørensen og blev et magisterstudium i 1957. I slutningen af 1960'erne blev det forfremmet til et selvstændigt Institut for Teoretisk Pædagogik – med Grue-Sørensen som professor indtil 1974. Det blev i 1979 sammenlagt med Institut for Anvendt Universitetspædagogik, der siden 1970 havde udbudt kurser for universitetets lærere i pædagogik og didaktik. Det nye institut fik titlen Institut for Pædagogik, men er i dag en afdeling ved Institut for Kommunikation ved KU.

der i 1963 havde fået universitetsstatus som efter- og videreuddannelse af lærere. Kritikken handlede dog ikke om at afvikle eller udgrænse den pædagogiske forskning og de pædagogiske fag, men snarere at fremme udviklingen af en alternativ 'samfundskritisk pædagogik' (Illeris, Laursen & Simonsen, 1978). Den kritisk-sociologiske vending kom bl.a. til udtryk i en revision af studieordningen ved Institut for Teoretisk Pædagogik efter K. Grue-Sørensens afgang som professor i 1974. Efter de studerendes ønske blev studiet drejet væk fra den humanistiske tradition og i en mere 'samfundsrelevant' retning. Studiets hidtidige tredelte struktur med en *historisk* ('opdragelsens og den pædagogiske tænknings historie'), en *systematisk* ('systematisk pædagogik') og en *psykologisk* ('pædagogisk psykologi') del blev drejet i en mere kritisk og samfundsvidenskabelig retning, der gav sociologien og didaktikken en stærkere placering. Ved en senere revision i 1979 blev den tredelte struktur helt opgivet til fordel for tre nye 'emneområder': Uddannelse og institution, socialisation og personlighed samt undervisning og opdragelse. Instituttet kom i takt hermed til hovedsageligt at uddanne seminarielærere, embedsmænd og konsulenter og bevægede sig i retning af en professionsuddannelse (Callewaert, 2017; Winther-Jensen, 1989).

Instituttet blev således præget af den nye kritisk-sociologiske uddannelsesforskning, men det forblev centreret om 'pædagogisk forskning' og ikke om 'uddannelsesforskning', som det skete ved de nye forskningsmiljøer på Roskilde og Aalborg Universitetscenter op igennem 1970'erne og 1980'erne. Både før og efter sin afgang som professor forsvarede Grue-Sørensen hårdnakket forskellen mellem pædagogik som et selvstændigt *videnskabsfag* og pædagogik som et praksisorienteret *professionsuddannelsesfag*. Mest markant i en artikel fra 1977, hvor han tog afstand fra ideen om at reducere pædagogik til "lærepsykologi" (det var før læringsbegrebet havde holdt sit indtog) og om at gøre pædagogisk forskning mere anvendelsesorienteret for at gøre den pædagogiske praksis mere effektiv (Grue-Sørensen, 1977, s. 75). Ved pædagogik som en særskilt forskningsdisciplin "er det en *erkendelsesinteresse*, som må stå i forgrunden, og ikke hvad denne erkendelse kan bruges til" – udover at få klarhed over problemerne og dermed at "skærpe den pædagogiske dømmekraft" (Grue-Sørensen, 1977, s. 75-76). Et tilsvarende markant forsvar for pædagogik som en selvstændig og uafhængig videnskab, dog ud fra en anden empirisk og sociologisk begrundelse, finder man hos Grue-Sørensens efterfølger, Staf Callewaert. Han afviste i lighed med Grue-Sørensen, at pædagogik som et videnskabsfag skulle være 'praksisnær' og 'anvendelsesorienteret'. Det skulle pædagogik til gengæld være som professionsuddannelsesfag ved seminarierne og de senere professionshøjskoler (Callewaert, 2017).

I et tilbageblik i midten af 1990'erne påpeger en af bannerførerne for 1970'ernes kritiske uddannelsesforskning, Henning Salling Olesen, at ambitionen ikke var en afvikling, men derimod "en modernisering af pædagogikken" (Olesen, 1994, s. 188). For uddannelsesforskningen havde "afgørende ændret forståelsen af både uddannelsespolitikken og de institutionelle rammer på den ene side – og af pædagogisk praksis på den anden side. I første omgang kan man tale om et uskyldstab for den humanistisk orienterede pædagogik af den ene eller anden slags" (Olesen, 1994, s. 189). I sin

udredning af forholdet mellem 'pædagogik' og 'uddannelsesforskning' gør Olesen opmærksom på, at 'uddannelsesforskning' er betegnelsen for den "samfundsvidenskabelige undersøgelse af det samfundsmæssige fænomen *uddannelse*", her forstået som "den samfundsmæssige og institutionelle form", som pædagogisk praksis, opdragelse, undervisning og læreprocesser havde antaget i takt med uddannelseseksplosionen og den voldsomme vækst og differentiering i uddannelsesformer, -processer og -institutioner fra 1960'erne og frem (Olesen, 1994, s. 187).

'Uddannelsesforskning' blev til en interdisciplinær, men 'kritisk reflekterende' tilgang, der støttede sig til sociologiske, økonomiske og historiske teorier og metoder. Til forskel herfra var pædagogik "en disciplin, der omfatter almene begrundelser for og generel viden om opdragelse og pædagogisk praksis" (Olesen, 1994, s. 187). Den støtter sig til filosofisk og psykologisk viden om udvikling, undervisning, læring og dannelse med fokus på bestemte pædagogiske institutioners praksis såsom skolen, dagsinstitutioner, gymnasier m.v. Han indrømmer, at der er et 'mudret' forhold mellem de to tilgange, men ikke noget modsætningsforhold. Den pædagogiske forskning skulle blot vækkes af sin 'humanistiske slummer' af den fagkritiske uddannelsesforskning.

Olesen påpeger dog samtidig, at den kritisk-sociologiske uddannelsesforskning rummede en modsætning, som med årene var kommet til at træde stadig skarpere frem, nemlig modsætningen mellem "en fagkritisk videreudvikling af den pædagogiske forskning" og faren for, at uddannelsesforskning ender som en "socialteknologisk forskning, som er ganske uinteressert i pædagogik" (Olesen, 1994, s. 188). Det var bl.a. ved at ske i takt med, at "uddannelsesforskning i meget høj grad er foregået som praktisk-anvendelsesorienteret forskning. I nogle tilfælde med en beklagelig teknokratisk drejning og perspektivindsnævring til følge" (Olesen, 1994, s. 190). Som eksempel herpå nævner han bl.a. evalueringsforskningen, der var ved at blive den "mest omfattende ramme for uddannelsesforskningen" fra midten af 1990'erne (Olesen, 1994, s. 191).

I et beslægtet tilbageblik på sin tid som professor i pædagogik ved KU i perioden fra 1981 til 2002 påpeger Callewaert i 2007 den samme fare, men ender med at rette pilen mod de kritiske uddannelsesforskere. Om end han selv var rundet af Bourdieus sociologi, var han fra starten stærkt skeptisk over for de kritiske bestræbelser på at 'modernisere' pædagogik som videnskabsdisciplin under hybridbegrebet 'uddannelsesforskning' – og i det hele taget over for at udskifte 'videnskab' med 'forskning'. Han anklager 1970'ernes kritiske uddannelsesforskere, herunder Salling Olesen, for at have bidraget til at undergrave og marginalisere pædagogik som en selvstændig forskningsdisciplin. "I begyndelsen af 1980'erne, da jeg netop var blevet professor i pædagogik (...), havde den teknokratiske uddannelsesforvaltning og de progressive slået pjalterne sammen i et forsøg på at undergrave pædagogikfaget på universiteterne, i forskningsrådet samt i tidsskrifter og bøger ved at erstatte det med noget, de kaldte for 'uddannelsesforskning'" (Callewaert, 2017, s. 261).

Denne alliance mellem kritiske uddannelsesforskere og teknokratiske uddannelsesforvaltere beroede ifølge Callewaert på, at de begge er drevet af en radikal ambition

om at forandre og forbedre skole- og uddannelsessystemet. Men i deres vilje til forandring og forbedring har begge parter opgivet videnskaben som en beskrivelse, forklaring og forståelse af den sociale og pædagogiske virkelighed til fordel for en form for forskning, der fra starten går til virkeligheden med en teknokratisk og/eller kritisk ambition om at fortælle, hvordan den 'onde' virkelighed kunne blive god, og hvordan man løser praktiske problemer. "Den bureaukratiske radikalitet og den progressivistiske radikalitet er, når det kommer til stykket, børn af samme ånd, fordi deres underliggende præmis er den samme – nemlig at videnskab er kunsten at forbedre verden, om muligt omkostningsfrit. Denne blanding og den deraf følgende eksklusion er livsfarlige" (Callewaert, 2017, s. 241). Derfor er uddannelsesforskningen endt med at blive medspiller i en "teknokratisk rationalisme" (Callewaert, 2017, s. 229), hvor der er opstillet og dikteres nogle politiske *mål* for social handlen, og hvor 'forskning' derefter handler om at skaffe empirisk viden om *midlerne* til at opnå målene, og herunder hvad der virker og ikke virker eller virker bedst i retning af målet. Det er ifølge Callewaert denne type af rationalisme, der i dag ligger til grund for påstanden om, at uddannelsesforskningen først nu er blevet videnskabelig, fordi den kan påvise 'evidence based best practices' og effektivt bidrage til løsningen af praktiske problemer.

Både Olesens og Callewaerts tilbageblik peger således på nogle farer, men også på nogle glidende overgange mellem den uddannelsesforskning, der blev født i kritikens ånd i 1970'erne med ambitionen om at modernisere pædagogikken, og så den nye form for teknokratisk uddannelsesforskning, som skulle få et gevaldigt opsving fra slutningen af 1990'erne i kølvandet på de første internationale storskale-undersøgelser (TIMSS og PISA) og på den såkaldte Global Educational Reform Movement (GERM). Denne nye form for uddannelsesforskning skal vi se nærmere på nu.

### 'Uddannelsesforskning' version 2.0 – 2000 ff

Det er et andet og langt mere policy-orienteret begreb om 'uddannelsesforskning', der i årene efter årtusindskiftet har vundet udbredelse i Danmark som samlebetegnelse for diverse forskningspolitiske tiltag, prioriteringer og strategiske forskningsprogrammer. Et begreb, der ikke længere har tyske aner, men blev indført som oversættelse af det angloamerikanske og interdisciplinære begreb 'educational research'. Det fremgår bl.a. af, at betegnelsens politiske indtog som nøglebegreb i dansk sammenhæng blev kraftigt tilskyndet af to centrale OECD-rapporter fra 2003 og 2004, dels "New challenges for educational research" (OECD, 2003) og "National review on educational research and development: Examiners' report on Denmark" (OECD, 2004a). Sidstnævntes evaluering af dansk uddannelsesforskning var initieret af de daværende undervisnings- og videnskabsministre i fællesskab, og formålet var bl.a. at styrke forskningsbaseringen af skolepolitikken og professionsuddannelserne (Krejsler, 2021). Rapporten pegede bl.a. på en manglende sammenhæng mellem den pædagogiske forskning og praksis i grundskolen og på læreruddannelsen samt manglen på kvantitativ og evidensorienteret uddannelsesforskning. Det anbefaledes i forlængelse heraf at etablere et clearinghouse for uddannelsesforskning, et forskningsråd

for uddannelsesforskning samt et nationalt forum for uddannelsesforskning (OECD, 2004).

Hermed kom 'uddannelsesforskning' for alvor på den forskningspolitiske dagsorden. Det daværende Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) etablerede i forlængelse heraf på eget initiativ Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i 2006, hvis formål var at stille den aktuelt bedste viden til rådighed for politikere og praktikere. I en rapport om dansk uddannelsesforskning udgivet af Videnskabsministeriet i 2007 gentog man de fleste af OECD's kritikker og anbefalinger og lagde op til udarbejdelsen af en national strategi for uddannelsesforskning med fokus på fagdidaktisk forskning og mere generelt på samfundsvidenskabelig uddannelsesforskning med særligt vægt på kvantitativ effektmåling og på uddannelsesøkonomi (VTU, 2007). I forlængelse heraf etablerede man i 2008 Center for Grundskoleforskning på DPU og to år efter Center for Strategisk Uddannelsesforskning. Begge centre med fokus på praksisnær, kvantitativ-statistisk og evidensorienteret uddannelsesforskning og især på en styrkelse af den fagdidaktiske forskning, der nu blev betragtet som kernen i en forskningsbaseret af læreruddannelsen. Med tiden er undervisningsfaget pædagogik, der siden 1867 har været et nøglefag på lærer- og pædagoguddannelserne, gradvist blevet reduceret og afviklet som et selvstændigt fag i de seneste reformer af læreruddannelsen ved professionshøjskolerne.

Det nye transnationale og policyorienterede koncept 'educational research' vandt således udbredelse i Danmark i forlængelse af OECD's opfordringer til at fremme en mere strategisk anvendelses- og praksisorienteret empirisk og kvantitativ uddannelsesforskning, der også omfattede forskning i uddannelsespolicy, uddannelsesstyring og ledelse. Også her ville man forandre og forbedre skolen og uddannelsessystemet i henhold til den føromtalte teknokratiske rationalisme, hvor den statslige skolepolitik dikterede de fælles nationale mål, og uddannelsesforskningen fik til opgave at generere viden og data om, hvilke praksisnære og fagdidaktiske midler, der var mest effektive og evidensbaserede i forhold til at realisere målene. I denne forståelse af uddannelsesforskning glimrer ord som pædagogik, pædagogisk forskning eller pædagogiske fagbegreber stort set helt ved deres fravær. Det fik man en art teoretisk forklaring på i 2007, hvor betegnelsen uddannelsesforskning og forskellen mellem uddannelsesforskning og pædagogik blev begrundet og kvalificeret videnssociologisk i et systemteoretisk perspektiv. Det skete i bogen "Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis" (Rasmussen, Kruse & Holm, 2007).

Under henvisning til det engelske begreb 'educational research' brugte forfatterne her "benævnelsen *uddannelsesforskning* nærmest synonymt med eller som erstatning for *pædagogisk forskning*" ud fra "et ønske om at samordne dansk/skandinavisk sprogbrug med den engelsksprogede benævnelse *education*", der af forfatterne oversættes "lige ud af landevejen som *uddannelse* uden hensyn til, at *education* er et begreb med en bred vifte af betydninger, der også omfatter opdragelse, undervisning, dannelse, skolevæsen og pædagogik" (Rasmussen et al., 2007, s. 10). I lighed med Callewaerts bestræbelse på at fastholde pædagogik som en videnskab tager forfatterne



afsæt i Durkheims tredeling mellem opdragelsesvidenskab, pædagogisk teori og praktisk opdragelseskunst, men i Luhmanns systemteoretiske modernisering af den. Det præciseres således, at 'uddannelsesforskning' er betegnelsen for "videnskabeligt frembragt pædagogisk viden" til forskel dels fra "pædagogisk viden frembragt som *refleksionsviden*" eller "professionviden" i skole- og uddannelsessystemet, dels fra pædagogisk *praksisviden* som er praktikernes "selvfrembragte subjektive erfaringsviden" (Rasmussen et al., 2007, s. 10-11). Med Luhmann og systemteorien lægger de dog senere op til "en klar skelnen mellem *uddannelsesforskning* og *pædagogik*", hvor den første refererer til videnskabssystemet og den anden til uddannelsessystemet (Rasmussen et al., 2007, s. 23f.). 'Pædagogik' betegner hermed uddannelsessystemets "refleksionsteori"; der er ganske vist stadig tale om teori, dog "mere usikker end videnskabelig teori", men til gengæld mere direkte relateret til pædagogisk praksis (Luhmann, 2006, s. 217ff; Rasmussen et al., 2007, s. 23). Pædagogik fraskrives således en selvstændig akademisk og videnskabelig status – til forskel f.eks. fra Callewaerts brug af begrebet pædagogik som betegnelse for en selvstændig videnskab.

Jeg skal ikke her gå i detaljer med denne videnssociologiske begrundelse for at sondre mellem 'uddannelsesforskning' og 'pædagogik', der er lige så 'mudret' som Salling Olesens tidligere nævnte forsøg på at sondre mellem dem. Ikke desto mindre har den haft stor forskningspolitisk betydning de seneste årtier, og den bidrager til at forstå, hvordan og hvorfor betegnelsen 'uddannelsesforskning' i løbet af kort tid vandt indpas både som et OECD-præget policy-begreb og som et videnskabeligt og forskningspolitisk overbegreb. Det skete efter en længere periode med tiltagende kritik af den eksisterende pædagogiske forskning, herunder især af den praksis- og professionsrettede forskning ved Danmarks Lærerhøjskole. I forgrunden stod her kritikken af den hidtidige pædagogiske forsknings manglende relevans for såvel praktikere som policymakere. Den gjaldt også pædagogikfagets status på læreruddannelserne samt den pædagogiske forsknings omfang, kvalitet og relevans for skoleområdet, for lærer- og pædagoguddannelserne og generelt for pædagogisk praksis. Påstanden var, at den danske pædagogiske forskning var for svag og uden volumen, for teoretisk, for spredt og fragmenteret, for provinsiel og for lidt orienteret mod international forskning, men fremfor alt for adskilt fra pædagogisk praksis og fra de institutioner – som seminarierne og senere professionshøjskolerne – der skulle opbygge læreres og pædagogers professionelle kompetencer. I stedet for at være baseret på relevant forskning var den pædagogiske praksis blandt lærere og pæagoger i for høj grad præget af konkurrerende pædagogiske retninger, 'skoler' og lokale seminariekulturer med forskellige menneske- og dannelsessyn (den såkaldte 'seminarieretradition' og den særlige pædagogisk etos, der var bærende i denne). Til disse kritikere føjede sig diagnoser af "pædagogikkens krise" og "katastrofiske tilstand" og dens rådvildhed med hensyn til at levere adækvate bud på praktiske udfordringer i undervisning og læring (Rasmussen, 2000, s. 32). Kritikken blev skærpet og tog en ny drejning fra 2001 og frem efter de første og for danske skoleelevers vedkommende middelmådige PISA-resultater i 2001 og især med OECD's føromtalt evaluering af dansk uddannelsesforskning.

## II. Reorganiseringen af den pædagogiske forskning i Danmark

På denne baggrund er det ikke så underligt, at pædagogik både som begreb, fagbetegnelse og som selvstændig forskningsdisciplin de seneste 10-15 år er gledet mere og mere i baggrunden. Indtil videre har pædagogik dog overlevet som akademisk forskningsdisciplin og som en selvstændig forskningsbaseret uddannelse ved KU. Og inden det nye koncept om uddannelsesforskning for alvor fik forskningspolitisk vind i sejlene, valgte man i slutningen af 1990'erne at reorganisere og styrke den pædagogiske forskning gennem etableringen af et nyt og forskningstungt pædagogisk overbygningsuniversitet med professionsorienterede kandidatuddannelser. Det skete med oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i 2000 via en lovbestemt sammenlægning af tre eksisterende pædagogiske forskningsinstitutioner (Danmarks Pædagogiske Institut, der siden 1954 havde været Undervisningsministeriets sektorforskningsinstitut, Danmarks Lærerhøjskole og Danmarks Pædagoghøjskole). Det nye universitet fik til opgave "at drive forskning og give videregående uddannelse indtil højeste videnskabelige niveau inden for hele det *pædagogiske felt*" (Retsinformation, 2000, s. 1). Ambitionen var i udgangspunktet at skaffe det pædagogiske forskningsfelt en stærk selvstændig plads i det danske universitetssystem og samtidig styrke den pædagogiske forskning bredt i forhold til alle dele af både det formelle og uformelle skole- og uddannelsessystem – og altså ikke kun i forhold til folkeskolen og læreruddannelserne som på det tidligere Danmarks Lærerhøjskole.

Parallelt med oprettelsen af DPU blev det desuden besluttet at samle de eksisterende lærer- og pædagogseminarier samt andre professionsuddannelser i 25 såkaldte Centre for Videregående Uddannelser (CVU). På disse skulle man gennem 'udviklingsbaseret', 'professionsorienteret' og 'forskningstilknytning' styrke lærer- og pædagoguddannelser, der indtil da ikke havde været forskningstilknyttede uddannelser – modsat både Norge, Sverige og Finland. Disse mellemlange videregående uddannelser blev i 2001 og med Bologna-processen som bagtæppe opgraderet til professionsbacheloruddannelser, hvilket både skulle sikre dem en selvstændig profilering i forhold til universitetsuddannelserne, men samtidig give dimittender adgang til DPUs kandidatuddannelser på lige fod med universitetsbachelorere. Denne konstruktion viste sig imidlertid politisk kompliceret og konfliktfyldt at indfri som en samlet national forskningsstrategi (Holm, 2017). I 2008 blev CVU'erne omdannet til 8 professionshøjskoler, der siden 2013 – men i begrænset omfang – har kunnet opbygge egne forsknings- og udviklingsmiljøer gennem særskilte bevillinger. Strategien er at forskningsbasere lærer- og pædagoguddannelserne på professionshøjskolerne (som i Danmark aldrig har ligget under universiteterne, og som indtil 2013 ikke var forskningsbaserede endsige akademiske uddannelser). Det er bl.a. sket gennem etablering af det føromtalt ph.d.-program i 'praksisnær uddannelsesforskning', der siden 2010 har været henvendt specifikt til undervisere på disse uddannelser (Holm, 2017).

Til forskel fra den norske og svenske udvikling blev det pædagogiske forskningsfelt med etablering af DPU således *ikke* omdøbt til eller reorganiseret under det nye

koncept 'uddannelsesvidenskab'. Det fik derimod en ny organisatorisk og epistemologisk struktur med afsæt i fire videnskabelige forskningsperspektiver på det pædagogiske felt og på pædagogiske forhold: pædagogisk psykologi, pædagogisk sociologi, pædagogisk antropologi og pædagogisk filosofi, der fik hver deres kandidatuddannelse og institut, dog med bibeholdelse af to andre selvstændige forskningsområder og kandidatuddannelser (dels generel pædagogik, dels i didaktik, der blev omdøbt til curriculumforskning). Opdelingen var konciperet af den første rektor for DPU, nyligt afdøde professor i filosofi, Lars-Henrik Schmidt, ud fra det af ham udviklede 'socialanalytiske perspektiv' (Schmidt, 1992; 2002).<sup>3</sup>

Konstruktionen af det pædagogiske forskningsfelt i fire hovedområder mindede ganske vist om det angloamerikanske koncept 'educational sciences', hvor 'education' (som praksis) ikke er eller kan være genstand for en selvstændig teoretisk forskningsdisciplin, men hvor den i form af praksisorienteret 'educational theory' må hente og udvikle sin viden i og med støtte fra etablerede universitære grundvidenskaber (psykologi, sociologi, filosofi, historie, antropologi m.v.) (Biesta, 2011b, 2020; Furlong & Whitty, 2017; Tibble, 1966).

Til forskel fra den angloamerikanske model bibeholdt den nye disciplinære opdeling af DPU's forskning imidlertid det tysk-kontinentale begreb om 'pædagogik', ikke som en selvstændig forskningsdisciplin i egen ret, men som et særegent *praktisk-teoretisk mellemværende*, hvor der ganske vist udøves en *praktisk viden*, men en viden, som gennem de fire pædagogisk 'twistede' forskningsperspektiver skulle bearbejdes, artikuleres og styrkes teoretisk og videnskabeligt. Disse fire videnskabelige perspektiver definerede sammen med generel pædagogik og curriculumforskningen *det pædagogiske forskningsfelt*, således at *pædagogiske forhold* og mellemværender forblev det forpligtende anliggende, fokuspunkt og mødested. Det udelukkede dog ikke, at der også kunne bedrives policyorienteret 'uddannelsesforskning', men Schmidt betonede stærkt både *forskellen* mellem og *enheden* af pædagogisk forskning og uddannelsesforskning. Pædagogik blev altså i denne moderniseringsform ikke udskilt og reduceret til 'refleksionsteori' eller praksisorienteret 'professionsviden' ved siden af den videnskabelige 'uddannelsesforskning', som det senere blev foreslået i et systemteoretisk perspektiv (Rasmussen et al., 2007, s. 128f). Et pædagogisk universitet måtte ifølge Schmidt naturligvis være videnskabeligt forpligtet på det pædagogiske.

### 'Uddannelsesvidenskab'

Modsat den svenske og norske udvikling spillede konceptet uddannelsesvidenskab således endnu ikke nogen rolle i forbindelse med reorganiseringen af den pædagogiske forskning. Det kom det nye begreb 'uddannelsesforskning' som antydning oven for til gengæld til at gøre fra 2005 og frem. Konceptet 'uddannelsesvidenskab' blev først introduceret i Danmark i 2009/10 – ikke som et overordnet paraplybegreb som i Norge

---

3 Det teoretiske grundlag for opdelingen er der redegjort for i Schmidt (2002) og igen i Schmidt (2005, s. 341-352).

og Sverige, men mere beskedent med etableringen af en ny bacheloruddannelse og nogle år senere en kandidatuddannelse i uddannelsesvidenskab samt en ny og selvstændig afdeling og et forskningsmiljø for samme ved DPU. Initiativet var muliggjort af det forhold, at DPU i 2007 blev integreret i Aarhus Universitet og dermed ophørte med at være et overbygningsuniversitet for i stedet at få status af et fakultet på et klassisk universitet med mulighed for at udbyde bacheloruddannelser. I udgangspunktet var tanken at etablere en bacheloruddannelse i pædagogik, men det blev blokeret af hensyn til den eksisterende bacheloruddannelse i pædagogik ved KU. I stedet blev det besluttet at lave en bred og tværfaglig orienteret bacheloruddannelse i uddannelsesvidenskab, der ganske vist skulle være samfundsvidenskabeligt orienteret, men forsøge også at favne humanistiske og pædagogiske perspektiver på det meget åbne og flertydige fænomen 'uddannelse'.

Til forskel fra konceptets udbredelse i Norge og Sverige var der her tale om en uddannelse og en afdeling *ved siden* af og i fredelig sameksistens med de eksisterende pædagogiske kandidatuddannelser og forskningsmiljøer ved DPU. Når uddannelsens pædagogiske elementer er nedtonet, hænger det bl.a. sammen med, at uddannelsen til forskel fra i Norge og Sverige er uden direkte relationer til og særlige forpligtelser i forhold til det pædagogiske praksisfelt og til lærer- og pædagoguddannelserne. Uddannelsen har ikke til hensigt at uddanne undervisere, men bachelorer og kandidater med en bred viden om uddannelse og med kompetencer til 'at have med uddannelse at gøre'. Den blev oprettet under henvisning til den stærkt øgede betydning, som styring, forvaltning, organisering, ledelse, udvikling, evaluering m.v. af uddannelse, pædagogik og læring har fået på tværs af (videns-) samfundets institutioner og organisationer.

Som forskningsmiljø var og er der tale om et tværfagligt og pluralistisk sammenrend af vidt forskellige forskningsinteresser, forskellige humanistiske, pædagogiske, men frem for alt samfundsvidenskabelige forskningsperspektiver, der svarer til det multidisciplinære sammenrend af discipliner, der i dag også karakteriserer den angelsaksiske uddannelsesforskning (jf. Furlong & Law, 2011; Furlong & Whitty, 2017). Som det hedder i den første studieordning for bacheloruddannelsen fra 2010: "Uddannelsesvidenskab omfatter uddannelse, læring, socialisation og dannelse i et filosofisk, psykologisk, sociologisk, antropologisk, historisk, didaktisk, læringsteoretisk og samtidsdiagnostisk perspektiv. Kernen i uddannelsesvidenskab er at anskue uddannelsers samfundsmæssige karakter, sociale og kulturelle kontekst, ideer, indhold og viden samt reflektere dette kritisk og analytisk og med et videnskabeligt overblik."

Der er kort sagt tale om en ny disciplin, der endnu er i sin vorden, og som alle nye forskningsdiscipliner befinder sig i et "ongoing boundary work", der indadtil såvel som udadtil kan profilere og holde et videnskabeligt forskningsfelt sammen (Sundberg, 2007, s. 396f). Det har betydet, at forskningsmiljøet omkring uddannelsen har haft vanskeligt ved at identificere en fælles og fagligt forenende profil, fælles forsknings- og erkendelsesinteresser, grundbegreber eller metodologiske og analysestrategiske standarder m.v. Og en af grundene hertil er, at det er forblevet uklart,

hvad forskningsområdet og uddannelsens fælles anliggende og genstand egentlig er – udover altså at uddanne bachelorer og kandidater, der er relevante og efterspurgt i 'uddannelsessamfundets' mange forskellige institutioner og organisationer.

For Danmarks vedkommende kan man således ikke sige, at pædagogik som selvstændig forskningsdisciplin og uddannelse og som selvstændigt fag er blevet delegitimeret endsige subsumeret under konceptet 'uddannelsesvidenskab', som det har været tilfældet i Norge og Sverige (Kristensen, 2022; Sundberg, 2007; Sæverot, 2014a). Ud over den nævnte afdeling og de nævnte uddannelser ved DPU bruges betegnelsen 'uddannelsesvidenskab' kun om en enkelt anden forskningsenhed under Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet (SDU). Og i begge disse tilfælde omfatter forskning og undervisning i uddannelsesvidenskab også pædagogik og pædagogiske emner, selvom det er blevet stadig mere uklart og/eller alt for selvfølgeligt, hvad 'det pædagogiske' så mere præcist betyder i denne sammenhæng. Pædagogik er snarere blevet marginaliseret og delegitimeret af og i den strategiske forskningspolitik, der har gjort uddannelsesforskningen til overbegræbet for forskning i både småbørnspædagogik og dagtilbud, skole og undervisning, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, erhvervsuddannelser, og lærer- og pædagoguddannelserne m.v.

### Ligheder og forskelle mellem Danmark, Norge og Sverige

Der er således nogle klare ligheder, men også nogle forskelle mellem den danske, svenske og norske reorganisering af det pædagogiske forskningsområde. At der er lighedspunkter skyldes, at der ikke er tale om en unik og isoleret skandinavisk udvikling, men snarere om en skandinavisk variation over det internationale spændingsforhold mellem den tysk-kontinentale tradition for at tænke i 'pædagogik' som en selvstændig forskningsdisciplin i egen ret, og en angloamerikansk tradition for at tænke i 'educational sciences' og 'educational research' som et bredt interdisciplinært forskningsfelt (Biesta, 2020; Furlong & Whitty, 2017; Siegel & Matthes, 2022). Der er m.a.o. tale om to forskellige måder, hvorpå man konstruerer og begrebsligt sammenfatter forskning i det felt, vi på dansk bruger så forskellige begreber som 'omsorg', 'opdragelse', 'undervisning', 'dannelse', 'læring', 'kompetenceudvikling' og 'uddannelse' om. Her er den tysk-kontinentale traditions langvarige og fortsatte indflydelse i nordisk sammenhæng en af nøglerne til at forstå, hvorfor det i alle tre nordiske lande er forblevet omstridt, om det i internationaliseringens navn var en indlysende god idé at bøje sig for det engelske sprogs konceptuelle hegemoni og erstatte 'pædagogik' som overbegræb med 'education' og det angloamerikanske koncept 'educational sciences'. Der er kort sagt tale om en international tendens, der ikke mindst er tilskyndet af den transnationale uddannelsespolitik (OECD, EU, UNESCO, Verdensbanken m.v.) (Krejsler, 2021) og forstærket af den generelle internationalisering af forskningen under det engelske sprogs 'konceptuelle hegemoni' (Biesta, 2020).

Forskellene mellem de nordiske lande har at gøre med de institutionelle og organisatoriske forskelle i forholdet mellem universiteter og professionsuddannelser og frem for alt med læreruddannelsernes forskellige status og forskningstilknytning i de

tre lande. I Norge og Sverige er læreruddannelserne direkte knyttet til og afhængige af den universitære forskning, og derfor har det konceptuelle spændingsforhold mellem pædagogik og uddannelsesvidenskab her udspillet sig internt i de universitære forskningsmiljøer. I Danmark derimod har spændingen mellem uddannelsesforskning og pædagogik især udspillet sig i regi af professionshøjskolerne i spørgsmålet om karakteren af forskningsbaseringen eller i spørgsmålet om pædagogikfagets status på lærer- og pædagoguddannelserne (Borgnakke, 2017). Desuden i form af konflikter mellem en normativ og dannelsesorienteret almen pædagogisk forskningstradition og en empirisk, praksis- og evidensorienteret uddannelsesforskning (jf. von Oettingen, 2018).

Endelig er der den forskel, at det i Danmark til forskel fra i Norge og Sverige ikke primært har handlet om forholdet mellem pædagogik og et endnu spædt og uklart begreb om uddannelsesvidenskab, men i højere grad om, at uddannelse både semantisk og politisk er blevet gjort til det nivellerende og selvfølkelige overbegreb, hvilket nærmest i sig selv har gjort 'uddannelsesforskning' til det naturlige forskningspolitiske overbegreb (Kristensen, 2022). Det er således det øgede fokus på 'uddannelsesforskning', der presser pædagogikken og den pædagogiske forskning, og det er i tilknytning hertil, at der også i dansk sammenhæng kan spores en tendens til både at marginalisere begrebet 'pædagogik' og til at opgive ideen om pædagogik som en selvstændig og uafhængig forskningsdisciplin. Der er som sagt ikke meget plads til pædagogiske spørgsmål i uddannelsesforskningen.

### III. Uddannelse, uddannelse, uddannelse

Der er mange grunde til, at uddannelse i dag påkalder sig stadig større politisk, økonomisk, kulturel og derfor også en mere intens videnskabelig opmærksomhed. Flere og flere skal i dag uddannes mere og mere, i længere tid og på flere og flere måder. Der har siden midten af 1990'erne floreret en fortælling om, at vore samfund var i færd med at forvandle sig til 'videnssamfund' og 'vidensøkonomier' (Korsgaard et al., 2017). Det var imidlertid et narrativ, der stort set forstummede med og efter finanskrisen i 2008. I dag er det til gengæld indiskutabelt, at vi lever i det, man allerede i 1960'erne kaldte for et 'uddannelsessamfund'. Et samfund, hvor parolen 'uddannelse til alle' har været en ledetråd for alle danske regeringer siden det blev lanceret af Undervisningsministeriet i 1993. Ikke længere blot som en velfærdspolitisk utopi og en afløser for 1960'ernes parole om "lighed gennem uddannelse", der aldrig blev realiseret, men som et økonomisk imperativ og et subsistens- og eksistensvilkår for den enkelte. Kortere eller længere uddannelse er blevet den afgørende adgangsbillet til arbejdsmarkedet og dermed også til inklusion i det nationale arbejdsfællesskab, og i takt hermed er uddannelse ikke længere bare en rettighed og mulighed for alle, men blevet en borgerpligt for enhver og nært forbundet med evnen til selvforsørgelse. Når det derfor giver mening at sige, at vi lever i et 'uddannelsessamfund', så er det snarere, fordi der reelt eksisterer en form for *uddannelsesvang*. En stadig større del af de pædagogiske indsatser fra folkeskole og frem handler om at forberede og vejlede børn og unge til uddannelse og

om at gøre dem 'uddannelsesparate' og 'uddannelsesmotiverede' – samtidig med, at det bliver stadig mindre klart, hvilken fremtid og hvilket arbejdsmarked, næste generation skal uddannes til (Kristensen, 2017d).

Fra flere og flere sider efterspørges derfor mere og mere viden om uddannelse samt ikke mindst viden om, hvordan man styrer og administrerer, leder og organiserer en stadig mere omfattende og kompleks uddannelsessektor med stadig mere opfattende og differentierede former for undervisning, læring og efter- og videreuddannelse. Dertil kommer viden om, hvordan man vejleder, tilskynder og motiverer alle til at tage en uddannelse, og viden om, hvordan man sikrer effekt og 'efficiency' af indsatserne og de stadig større uddannelsesinvesteringer. Politikere, økonomer og administratører vil vide, hvad der virker, og hvilket afkast, der er af store investeringer i uddannelse. Af samme grunde skal der forskes mere og mere i uddannelse, og flere og flere skal uddannes til professionelt 'at have med uddannelse at gøre' – administrativt, organisatorisk, ledelsesstrategisk, motivationspsykologisk, læringsstrategisk m.v.

Der findes derfor en stærk politisk interesse i viden om uddannelse og derfor også i at fremme forskning i uddannelse – altså uddannelsesforskning. Disse eksterne tilskyndelser til at forske i uddannelse kan naturligvis ikke undgå at præge de videnskabelige tilgange blandt uddannelsesforskere og de forskningsspørgsmål, der stilles om og til uddannelse og støttes af forskningsbevillinger m.v. Her støder man så igen ind i spørgsmålet om, hvad 'uddannelse' egentlig omfatter, og hvornår noget har med 'uddannelse' at gøre? Er der blot tale om et paraplybegreb for opdragelse, undervisning og dannelse? I så fald ville uddannelse jo være et pædagogisk samlebegreb, og da er det svært at se, hvorfor man skulle erstatte 'pædagogik' med 'uddannelse'? Eller bruges 'uddannelse', som det sker i megen 'uddannelsesforskning' som en deskriptiv og neutral samlebetegnelse for alt det, der foregår i 'uddannelsessektoren' og 'uddannelsessystemet'? I så fald er der vel snarere tale om et empirisk, multidisciplinært (sociologisk, politologisk, økonomisk, statistisk, organisatorisk m.v.) begreb, der kan håndteres, uden at man behøver stille bøvlede normative spørgsmål om, hvad uddannelse egentlig er, og hvad det omfatter som en proces, der uvægerligt også implicerer pædagogiske, politiske, sociale, etiske, demokratiske, kulturelle og eksistentielle forhold, herunder spørgsmål om formål, mening, værdier m.v.? (Biesta, 2011a; Larsen, 2017).

Disse uklarheder afspejler sig også i det forhold, at forskere, politikere, økonomer, administratorer, interesseorganisationer og praktikere som oftest forbinder noget forskelligt med 'uddannelse' – for slet ikke at tale om indholdet i og formålet med uddannelse. 'Uddannelse' er blevet en åben videnspolitisk slagmark for et utal af interne og eksterne forståelser af samt forventninger og fordringer til uddannelse. Af samme grunde er det også forblevet uklart, hvad 'uddannelsesvidenskab' egentlig er og burde være videnskaben om, og i hvilken forstand der overhovedet er tale om en videnskabsdisciplin? Hvad er i så fald disciplinens privilegerede videnskabelige 'genstande' og anliggender, og hvad er det for en professionel praksis, man uddanner bachelorer og kandidater i uddannelsesvidenskab til?

Uklarheden med hensyn til det danske og de nordiske begreber om uddannelse hænger ikke kun sammen med det tidligere nævnte oversættelsesproblem i forhold til det engelske 'education'. Det skyldes også, at begrebet 'uddannelse' siden 1970'erne, men især siden 1990'erne, har undergået en betragtelig semantisk ekspansion og transformation. Det er fra 1990'erne og frem sket i tæt alliance med nye transnationale begreber som 'livslang læring' og 'kompetenceudvikling', der har bidraget til at *generalisere* uddannelse til hele livsforløbet, men dermed også til at *nivellere* forskelle mellem pædagogiske institutioners opgaver, formål og indsatser fra dagtilbud og skoler og frem. Fra at være et relativt snævert og præcist begreb er uddannelse i dag endt med at blive brugt som et meget rummeligt og nivellerende paraplybegreb for rigtig mange forskellige forhold og aktiviteter – herunder også for pædagogiske forhold og indsatser fra vuggestue til voksenuddannelser. Hvor en uddannelse tidligere var noget, nogle tog, når de var færdig med at gå i skole, for at kvalificere og specialisere deres arbejdskraft til bestemte job og erhverv, så fødes man i dag til et livslangt uddannelsesforløb. Med den tidligere danske undervisningsminister Christine Antorinis ord i 2013, så fødes man i dag til et 'uddannelseskontinuum 0-18'. Denne tanke har samtidig betydet en *vertikaliserings* af de institutioner og læringsmiljøer, man frekventerer: dagtilbud forbereder til skolen, hvis primære formål i dag er at gøre eleverne 'uddannelsesparate' og forberede dem til videre uddannelse med 'employability', job og selvforsørgelse på arbejdsmarkedet som pejlemærker. For hvert trin i forløbet opstilles der i dette øjemed stadig mere detaljerede centralt pålagte læreplaner og lærings- og kompetencemål, der pålægges de enkelte institutioner med krav om 'læringsmålstyring'.

Det er ofte blevet sagt, at 'pædagogik' er et alt for diffust og mangetydigt begreb til at kunne være betegnelse for en selvstændig forskningsdisciplin, da det jo både kan betegne et praktisk mellemværende, et fag, en uddannelse/profession og en teoretisk disciplin eller et forskningsfelt. Sagen bliver imidlertid ikke mindre diffus ved at udskifte pædagogik med uddannelse. Når det alligevel er sket, hænger det som antydning sammen med, at uddannelse siden uddannelseseksplosionen fra 1960'erne og frem har fået en stærkt forøget økonomisk, politisk, social og eksistentiel betydning. Og denne betydning er kun blevet intensiveret siden 1990'erne, hvor uddannelse desuden blev et centralt global-økonomisk sammenlignings- og konkurrenceparameter. Denne udvikling i den praktiske betydning af uddannelse er der flere forskellige forklaringer på (jf. Larsen & Larsen, 2019).

Som nævnt er det imidlertid også værd at bemærke, at det semantiske betydningsindhold i selve ordet 'uddannelse' i samme periode er udvidet, og at betegnelsen uddannelse i dag bruges om og omfatter en masse mere, end det gjorde for bare 50 eller 100 år siden (Kristensen, 2017a, 2017b). Lidt forenklet kan man sige, at uddannelse helt frem til 1960'erne forblev et semantisk snævert, men til gengæld relativt præcist begreb: En uddannelse var noget, nogle tog, når de var færdige med den obligatoriske skolegang, og de enten fik en læreplads eller tog en uddannelse i et bestemt fag med henblik på et bestemt erhverv. Begrebet uddannelse beskrev kort sagt den *fagspecifikke kvalificering* af individets arbejdskraft med henblik på et bestemt erhverv eller job på



arbejdsmarkedet. En uddannelse afsluttes derfor med en eksamen, der giver adgang til et bestemt erhverv. Man uddanner sig med bestemte ydre formål, opgaver og beskæftigelse for øje. Derfor kan man i et begrebsanalytisk perspektiv sige, at uddannelse modsat de normative og værdiladede begreber opdragelse og dannelse er et deskriptivt og i udgangspunktet *værdineutralt* begreb (Opdal, 2010). Enhver tale om uddannelse kræver desuden en tilføjelse. Man uddanner sig ikke slet og ret, men altid *i noget* (et bestemt fag), *til noget* (en bestemt gerning eller funktion) eller *for noget* (for arbejdsmarkedet). Selvom en uddannelse implicerer tilegnelse og udvikling af kundskaber, indsigter og færdigheder, så implicerer begrebet ikke nogen kvalitativ stillingtagen til værdien af disse eller en bestemt uddannelse. Man kan i princippet også uddannes i tortur eller hjernevask, uden at det modsiger brugen af begrebet.

Det er ikke mindst uddannelsesbegrebets værdineutralitet, der gør det besværligt, hvis ikke uegnet, som et pædagogisk grund- eller overbegreb, da det udelukker normative drøftelser om formål og værdier. Neutralitet betyder blot, at andre sætter retningen – f.eks. uddannelsespolitikken og uddannelsesreformer.

Den semantiske ekspansion af ordet uddannelse har ikke været unik for Danmark, men har også gjort sig gældende i Norge og Sverige (jf. Brunstad et al., 2015; Sæther & Wivestad, 2010; Wivestad, 2015). Den udgør et vigtigt baggrundstæppe for at forstå, hvordan 'pædagogik' er blevet til 'uddannelse', og 'pædagogisk forskning' til en underrubrik under det brede forskningspolitiske og policyorienterede paraplybegreb 'uddannelsesforskning', der som antydning dækker over et væld af forskellige typer af forskning, men samtidig angiver en bestemt erkendelsesinteresse, der betoner praksisrelevans, evidensbaseret og et fokus på mål og resultater. Nogle steder forsøges denne mangesidige forskning så internt i forskningsmiljøerne og i videnskabeligt øjemed systematiseret under etiketten 'uddannelsesvidenskab'. Det sker som oftest med en pointering af, at en sådan videnskab i tråd med det angloamerikanske koncept 'educational sciences' er og må være 'interdisciplinær' og inkludere mange forskellige teoretiske og videnskabelige synsvinkler på det alt andet end entydige fænomen uddannelse. Denne interne videnskabelige idealisering af det interdisciplinære har imidlertid betydet, at det helt grundlæggende spørgsmål for en ny videnskabelig disciplin, nemlig spørgsmålet om, hvad den er videnskaben om – altså hvad 'uddannelse' som fænomen, genstand og begreb så mere præcist er eller omfatter – sjældent stilles (jf. Sundberg, 2007).

Derfor bliver det også uklart, hvad der afgrænser 'uddannelsesvidenskab' fra andre videnskabelige discipliner (jf. Lindblads bidrag i dette nummer), eller spørgsmålet om, hvad der er den erkendelsesledende interesse, og hvilke typer af spørgsmål der i et uddannelsesvidenskabeligt perspektiv er relevante at stille, når der forskes videnskabeligt i uddannelse (Säfström & Sæverot, 2017). Det er, som om man i interdisciplinaritetens navn kan undgå og omgå disse spørgsmål, hvilket som oftest betyder, at det i stedet er den eksterne relevans og de policyorienterede behov og dagsordener, der bliver afgørende. Endelig er det – i det mindste i dansk sammenhæng – forblevet helt uafklaret, hvordan og i hvilken forstand uddannelsesvidenskab også omfatter

pædagogik, herunder pædagogiske forhold og grundbegreber som opdragelse og dannelse. Omfatter begrebet uddannelse f.eks. også opdragelse og dannelse, eller er det snarere sådan, at det generaliserede uddannelsesbegreb i ledtog med lærings- og kompetencebegreber har overflødiggjort og pensioneret disse klassiske begreber, der uomgængeligt også er normative og handler om værdier, formål og meningen med det hele – herunder med uddannelse?

Det er forståeligt, at denne slags spørgsmål sjældent stilles i regi af det politiske og policyorienterede begreb 'uddannelsesforskning', da forskning er bestemt ved forskellige vidensidealer, f.eks. kvantitative empiriske idealer, evidens eller 'what works'. Men det er problematisk, når man taler om uddannelsesvidenskab, da videnskaber i det mindste traditionelt er bestemt og afgrænset ud fra deres (teoretiske) objekter.

## Konklusion

Det er kort sagt ganske uklart, hvad 'uddannelse' som fænomen og begreb i dag omfatter, og dermed også hvad 'uddannelsesforskning' og 'uddannelsesvidenskab' egentlig er forskning i. Det skulle dog gerne stå klart, at det i skiftet fra pædagogik til uddannelse og fra pædagogiske forskning til uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab handler om mere end blot ord eller misvisende oversættelser mellem dansk og engelsk.

## LITTERATUR

- Andersen, P. Ø. (2017a). Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960. I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 63–91). Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2017). Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori og uddannelsesvidenskab. I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 92–110). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2011a). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. KLIM.
- Biesta, G. (2011b). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 2(19), 175–192.
- Biesta, G. (2013). Å snakke "pedagogikk" til "education": Internationalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet af pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(97), 172–183.
- Biesta, G. (2020). Configurations in educational research. I G. Biesta, *Educational research. An unorthodox introduction* (s. 77–98). Bloomsbury Academic.
- Borgnakke, K. (2017). Pædagogik, almenpædagogik, fagdidaktik. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pædagogikkens språk. Kundskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 118–146). Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M. & Sæverot, H. (Red.). (2015). *Eksistens og pedagogikk* (s. 13–22). Universitetsforlaget.
- Callewaert, S. (2017). Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 226–243). Hans Reitzels Forlag.
- Furlong, J. & Lawn, M. (Red.) (2011). *The disciplines of education. Their role in the future of education research*. Routledge.

- Furlong, J. & Whitty, G. (2017). Knowledge traditions in the study of education. I G. Whitty & J. Furlong, *Knowledge and the study of education – an international exploration* (kap. 1). Symposium Books Ltd.
- Fransson, K. & Lundgren, U. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Vetenskapsrådet.
- Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er og hvad den ikke er – hvad den kan og hvad den ikke kan. I *Individualism och samhörighet. En vänbok till Wilhelm Sjöstrand* (s. 67–76). Doxa.
- Hansen, E. J. (1972). *Lighed gennem uddannelse?* Socialforskningsinstituttets Pjecer 1.
- Holm, C. (2017). National strategi for forskningsbaseret undervisning? I C. Holm & H. B. Thingholm (Red.), *Evidens og dømmekraft: Når evidens møder den pædagogiske praksis* (s. 131–157). Dafolo.
- Huisken, F. (1974). *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland*. RUC Boghandel og Forlag.
- Illeris, K. (1981). *Modkvalificeringens pædagogik*. Unge Pædagoger.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E. & Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kristensen, J. E. (2017a). Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik – med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab. I A. K. Ljungdahl, J. A. Lysgaard & O. A. Tafdrup (Red.), *Uddannelsesvidenskab. En kritisk introduktion* (s. 15–50). Samfundslitteratur.
- Kristensen, J. E. (2017b). Dannelsens flertydige genkomst i skolen – som svar på en ensidig uddannelseslogik? I L. Moos (Red.), *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer* (s. 33–70). Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, J. E. (2022). Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab*, 1(1) (in print).
- Larsen, J. E. & Larsen, C. (2019). Uddannelsessystemernes ekspansion i det 20. århundrede – en oversigt over årsagsdiskussionen. I *Uddannelseshistorie 2019* (s. 9–26). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistori.
- Laurson, P. F., Illeris, K. & Simonsen, B. (1978). *Samfundet og pædagogikken*. Munksgaard.
- Ljungdahl, A. K., Lysgaard, J. A. & Tafdrup, O. A. (Red.). (2017). *Uddannelsesvidenskab. En kritisk introduktion*. Samfundslitteratur.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Lundgren, U. P. (2006). *Utbildningsvetenskap – kunskabsområde eller disciplin?* I B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap* (s. 65–103). Carlsson Bokförlag.
- Masuch, M. (1974). *Uddannelsessektorens politiske økonomi. Lærerearbejdet og lønarbejdet under kapitalismen*. Rhodos.
- OECD. (2003). *New challenges for educational research*. CERI.
- OECD. (2004). *National review on educational R & D: Examiners' report on Denmark*. CERI.
- OECD. (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*. Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5.
- Olesen, H. S. (1994). Pædagogik og uddannelsesforskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4(44), 187–195.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegreb. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18–28). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J. (2000). Pædagogikkens krise. *Unge Pædagoger*, 1–2(47), 21–34.
- Rasmussen, J., Kruse, S. & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Säfström, C. A. & Sæverot, H. (2017). Doing harm to educational knowledge: The struggle over teacher education in Sweden and Norway. I M. A. Peters (Red.), *A companion to research in teacher education* (s. 179–191). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

## Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab?

- Sandin, B. & Säljö, R. (Red.). (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunnskapsområde under formering*. Carlsson Bokförlag.
- Schmidt, L.-H. (1992). *Det socialanalytiske perspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schriewer, J. (2017). Between the philosophy of self-cultivation and empirical research: Educational studies in Germany. I G. Whitty & J. Furlong (Red.), *Knowledge and the study of education – an international exploration* (s. 75–99). Symposium Books Ltd.
- Sahlberg, P. (2012). *How GERM is infecting schools around the world?* Hentet 16.01 2022 fra <https://pasisahlberg.com/text-test/>
- Siegel, S. & Matthes, E. (2022). Education's relative autonomy: A closer look at the discipline's past, present, and future. *Nordic Studies in Education*, 1(42).
- Sundberg, D. (2007). From *pedagogik* to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden. *European Educational Research Journal*, 4(6), 393–410.
- Sæther, J. & Wivestad, S. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(94), 5–16.
- Sæverot, H. (2014a). Utdanningsvitenskapens delegitimering af pedagogikk. *Nordic Studies in Education*, 1(34), 21–33.
- Sæverot, H. (2014b). Den pedagogiske vendingen – fra utdanningsvitenskap til allmenn pedagogikkvitenskap. *Nordic Studies in Education*, 4(34), 235–245.
- Sæverot, H. & Kvam, V. (2019). Pedagogikkvitenskap på sit beste. Et tredje forskningsperspektiv på pedagogisk praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(3), 3–15.
- VTU (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling) (2007). *Uddannelsesforskning – baggrundrapport vedrørende et strategisk forskningsprogram*. Forsknings- og Innovationsstyrelsen.
- von Oettingen, A. (Red.). (2018). *Empirisk dannelsesforskning. Mellem teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Whitty, G. & Furlong, J. (2017). *Knowledge and the study of education – an international exploration*. Symposium Books Ltd.
- Winther-Jensen, T. (2019). Teoretisk pædagogik. Egenart og oprindelse. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(8), 2–19.
- Wivestad, S. (2007). Hva er pedagogikk? I O. H. Kaldestad (Red.), *Grundverdier og pedagogikk* (s. 293–331). Fagbokforlaget.
- Wivestad, S. (2015). Utdanningsbegrebet – i dag, i går og i morgen. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogik. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 156–174). Universitetsforlaget.