

Om den pædagogiske funktion af udredninger - når viden og holdninger blandes sammen

Morten Nørholm

docent i pædagogik, tidligere universitetslektor i pædagogik

Indledning

I denne kommentar resumeres, analyseres og kritiseres en såkaldt analyse foretaget af Bjørk & Hjorth-Trolle: "Ændringer i prøveformer giver øget kønsforskel i folkeskolens eksamener" (Bjørk & Hjorth-Trolle, 2025).

Fokus er at forstå og forklare konsekvenserne af at en logisk positivistisk filosofi, en instrumentelt positivistisk filosofi (jf. Bryant, 1985) som kendetegner især økonomi, statskundskab og jura, og som desuden derfor kendetegner forvalterviden, danner udgangspunkt for såkaldte undersøgelser og analyser af forhold inden for i dette tilfælde folkeskolen. Desuden diskuteres konsekvenserne af det fremanalyserede udgangspunkt at der tages udgangspunkt i idemæssige samfundsbårne forestillinger om skole frem for i videnskabelige teorier om det samme. Endelig diskuteres de pædagogiske konsekvenser for videnskab i streng forstand (jf. Durkheim, 1922) af at den fremstillede forvalterviden, efter peer review efter alle kunstens regler, publiceres i videnskabelige tidsskrifter og dermed legitimeres som videnskab - hvilket det ikke på nogen måde er.

Til analysen af udgivelsen anvendes en især bourdieusk optik (jf. Bourdieu, 1998, 1977) med tilhørende analytiske begreber som habitus, felt, kapital, doxa, illusio osv. Desuden anvendes min egen teori om evalueringer/evaluerende praktikker (jf. især Nørholm, 2019 med en empirisk definition af evalueringer/evaluerende praktikker) som er stærkt inspireret af Bourdieus teorier. Fra resume og analyse af Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) trækkes paralleller til andre såkaldte undersøgelser

Publisert: 26.06.2026

Praxeologi – Et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker ©2026 Morten Nørholm

DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/praxeologi.v8.4971>

og analyser med forudsætninger som svarer til den analyserede analyse, ligesom de bredere pædagogiske og samfundsmæssige konsekvenser skitseres og diskuteres som baggrund for en kritik af udgivelserne.

At anlægge en evalueringsteoretisk synsvinkel kræver et par ord med på vejen. Ganske vist har Bjørk & Hjorth-Trolles såkaldte analyse ikke betegnelsen "evaluering". Imidlertid er den opbygget på samme måde som det som anerkendes og udføres som evalueringer og efter dén særlige kunsts regler. I evalueringer af navn, det vil sige sådant som har betegnelsen evaluering, normale evalueringer, ekspliciteres udgangspunktet i evalueringens kommissorium som en afspejling af, udtryk for og implikation af en lang række samfundsborne idemæssige forestillinger (jf. Nørholm, 2008). Evalueringen indebærer derefter at undersøge om et politisk formuleret formål for det evaluerede er opfyldt, og hvis det ikke er tilfældet, hvordan det evaluerede kan ændres, så formålet bedre kan opfyldes. Det svarer til en normal forståelse af hvordan en evaluering skal foretages.

For at formulere det socialt nødvendige negativt karakteriseres en evaluering eller evaluerende praktik dermed af at der for det første ikke foretages et systematisk brud med det umiddelbare sådan som det for eksempel genfindes i samfundsborne idemæssige forestillinger, at der for det andet ikke sker en selvstændig konstruktion af det som påstås undersøgt, og at der for det tredje ikke foretages en rekonstruktion af den indsamlede empiri som desuden ikke analyseres med en videnskabelig teori som metode (jf. Bourdieu et al., 1991).

Den socialt nødvendige fremgangsmåde ved en evaluering af navn er med andre ord ikke den samme som for en videnskabelig analyse. Det hævdes aldrig, men det er desuden tilfældet. Uanset om det hævdes eller kun impliceres, signalerer alle udenværkerne dog at det frembragte har omtrent samme status, eller at det måske tilmed er bedre, fordi det - som det hævdes og med alle en sådan hævdelser idemæssige implikationer - er uafhængigt og ikke alene kan anvendes, men faktisk bliver anvendt (jf. bl.a. ROCKWOOL Fonden, 2026a; Reformkommissionen, 2023; EVA, 2026; VIVE, 2026).

Bortset fra, at der ikke findes et ekspliciterende kommissorium for den såkaldte analyse i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025), gælder de samme forhold for den tekst som kritiseres her, som for sådant som har betegnelsen evaluering, evalueringer af navn. Den såkaldte analyse i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) er med andre ord en evaluerende praktik som implicerer - og dermed tager udgangspunkt i - visse politisk formulerede idemæssige forestillinger som tilmed er af samme slags som i normale evalueringer - skolens formål, hvad skole skal gøre godt for, hvorfor der findes en skole osv. Ud over implikationerne ses karakteren af evaluerende praktik desuden direkte i afsnittet "Hvad testes eleverne i ved forskellige prøver?" (s. 6). Et sådant spørgsmål kunne implicere en rekonstruerende analyse, men første linje lyder i stedet: "Overordnet set har folkeskolens afgangsprøver det formål '...at dokumentere, i hvilken grad eleven opfylder de mål og krav, der er fastsat for det enkelte fag' (jf. Retsinformation, 2012)." (Bjørk & Hjorth-Trolle, 2025, s. 6). Her skelnes ikke mellem et politisk formuleret formål og en rekonstrueret funktion. Den eneste forskel til evalueringer af navn er dermed om kommissoriet er explicit, som i normale evalueringer, eller om det underforstås, som hos Bjørk & Hjorth-Trolle (2025).

Skønt - eller snarere fordi - denne kommentar ikke legitimeres som en videnskabelig artikel, inklusive en evaluering betegnet peer review hvis funktion er at forhindre publicering af alternative standpunkter, føjer den endnu en brik til en videnskabelig konstruktion af evalueringer/evaluerende praktikker (jf. Nørholm, 2008, 2011, 2019, 2020) og deres rekonstruerede rolle som pædagogiske praktikker, det vil sige ved overførslen af mening fra den ene generation til den næste, i samfund efter det moderne.

Endelig er et udgangspunkt mine personlige erfaringer med dels universitetsområdet (jeg har været ansat både i Danmark og i Sverige), dels grundskole-området, især i Sverige. Der er visse

forskelle på dansk og svensk grundskole, men fordi det kun er marginalt hvilken betydning forskellene har for mere principielle diskussioner, noterer jeg dem i sammenhængen.

Kritik af en analyse

Økonomers, politologers, juristers og andre bureaukraters/forvalteres såkaldte undersøgelser og analyser af skolesystemet burde ikke få så megen opmærksomhed. Om nogen overhovedet. I stedet for at give forklaringer og foreslå forandringer på baggrund af en forståelse af forholdene på området indebærer de såkaldte undersøgelser og analyser og deres såkaldte resultater at der generelt sker en reproduktion af overordnede deprofessionaliserende forestillinger til ulempe for både lærere og elever, og dermed at allerede eksisterende sociale dominansforhold reproduceres og forstærkes. For eksempler se hjemmesiden PISA (2026), jf. udgivelsen Reformkommissionen (2023) eller, som en af de senere, udgivelsen "Ændringer i prøveformer giver øget kønsforskel i folkeskolens eksamener" (Bjørk & Hjorth-Trolle, 2025) som er den der behandles her.

I Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) konstateres det at "Forskellen mellem drenges og pigers karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøve er [...] steget fra 0,5 til 0,9 karakterpoint" fra 2008 til 2024 (side 1). Det fremhæves at den måde prøveformen er ændret på, "tillader en højere grad af faglig fordybelse og tilrettelæggelse, og stiller samtidig højere krav til elevens selvdisciplin." (s. 8) - noget der minder om at have mange lektier. Desuden anføres at "Den stigende kønsforskel er tæt forbundet til dette eksamensforberedende element, hvor særligt pigerne ser ud til få væsentlig højere karakterer efter ændringerne" (s. 2).

Ifølge Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) er konsekvensen at måden eksaminationen foretages på, må ændres fordi eksamensformen favoriserer piger. Imidlertid forhindrer sammenligningen af karaktergennemsnit at forstå hvordan eksamensresultaterne fordeler sig i forhold til andre forskelle, især sociale forskelle (jf. Bourdieu & Passeron, 1992). Det gælder både inden for de to grupper (piger respektive drenge) og i elevgruppen som sådan. Men allerede tidligt ses et interessant aspekt. At eksamensformen foreslås ændret fordi den favoriserer en bestemt (ukendt) gruppe elever, svarer til at foreslå en ændring af eksamensformen fordi en anden (lige så ukendt) bestemt gruppe elever ikke kan finde ud af at løse opgaverne. I stedet for at glæde sig over at der faktisk er nogen der kan det pågældende, fordybe sig, indebærer den foreslåede ændring at ingen behøver kunne det. I sin tur antyder det at skolen som evalueringssystem fungerer som en forhindring for at eleverne lærer noget, bl.a. fordi kompensationsmodellen er forkert (jf. Nørholm, 2019). Mærkeligt nok opleves det første rimeligt, mens det andet ikke gør. Samtidig med at det viser at begge dele egentlig er lige underlige, viser det at eksamen som evaluering efter undervisning som evaluerende praktik i det hele taget er højst mærkværdige foreteelser.

Den såkaldte analyse i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) er med andre ord kun interessant, fordi behandlingen af tre centrale aspekter er systematisk misvisende: Det gælder frem for alt køn, men desuden standardiserede tests og et øgende pensum hvor visse centrale, politisk formulerede, samfundsborne idemæssige antagelser naturaliseres.

Køn

Udgangspunkt i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) for det der måske forestiller en sociologisk diskussion, er *biologisk køn*: Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) modstiller drenge og piger. Dermed gøres biologisk køn allerede i udgangspunktet til en overdeterminerende faktor, og det der produceres som, og som præsenteres som om det indeholdt en forklaring, er resultatet af noget der grundlæggende ligner en banal cirkelargumentation: Der tages udgangspunkt i en inddeling efter biologisk køn, hvorefter det

konstateres, at biologisk køn er forklaringen. Allerede fra begyndelsen udelukkes det at undersøge det forhold, som det konkluderes er forklarende.

Med andre ord så forhindrer modstillingen biologiske piger og biologiske drenge dels at der faktisk produceres en forståelse/forklaring, dels mere principielt at der overhovedet *kan* produceres en forståelse/forklaring. Ikke alene fordi nogen definerer sig som noget andet end dreng/pige, men frem for alt fordi visse piger gør som drenge og omvendt, uanset hvordan de selv og en forsker definerer deres køn, jf. at grupperne der præsterer godt respektive dårligt består af både drenge og piger. Læg til at genotype (kombinationen af kønskromosomer og deres antal) og fænotype (hvilket kropsligt udtryk disse kombinationer får) tilsyneladende ikke følges ad eller er entydige (jf. Fuentes, 2023).

Det ser med andre ord ud som om der i udgivelser som Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) bæres ved til et stereotypiserende bål hvad angår køn, og at dette står i vejen for at producere en forklaring som grundlag for fornuftigt at foreslå ændringer i eksamensformen.

I stedet kræves dels at køn behandles som et biologisk/socialt kontinuum fordi børn og unge er *på vej* til at finde deres biologiske/socialt plads i en samfundsorden, dels at det indses at det den enkelte elev gør, foregår som sociale praktikker der kommer i stand under de givne sociale omstændigheder og med *habitus* i bunden som genererende princip og ikke per se for eksempel biologiske forhold som biologisk køn (eller benlængde, hudfarve, hårfarve, kropsvægt, krøller eller ej, eller tilsvarende). Det er meget muligt at biologisk køn spiller ind som en af en lang række af faktorer, men så længe udgangspunktet er en inddeling i to køn, umuliggøres en undersøgelse og analyse af hvilken rolle biologisk køn faktisk spiller.

Det modsiger forestillingen/pointen i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) om at tests som kræver forberedelse hjemme, tilgodeser piger, og at folkeskolens afgangseksamen (som er obligatorisk for alle elever uanset hvilken skole de går på) derfor må indrettes mere retfærdigt. Forklaringen er snarere at flere (hvor mange og hvem - i forhold især til socioøkonomiske faktorer?) i gruppen af piger er bedre til at læse lektier, mens flere (hvor mange og hvem - i forhold især til socioøkonomiske faktorer?) i gruppen af drenge er bedre til noget andet, for eksempel være sammen med hinanden til fritidsaktiviteter (især sport!! - jf. Teglkamp, 2025) - eller i indkøbscenteret. Derved opbygger drenge den særlige slags social kapital (jf. Bourdieu, 1986, især s. 248-252) som senere giver fordele på et jobmarked: At kunne opnå venskaber og forvalte dem udbytterigt, vide hvem man kan udfordre, og hvem man skal underkaste sig. At piger anses for seksuelt udsatte og derfor ikke i samme udstrækning får lov til at hænge på gadehjørnerne (jf. Sex & Samfund, 2021), gør dem også udsatte i skole-/job-sammenhæng.

Desuden udtrykker det ovenstående at fordybelse ikke ses som nødvendig når noget skal forstås (tilsyneladende heller ikke i Bjørk & Hjorth-Trolle, 2025) når det overses at det der nu belønnes i skolen (at kunne fordybe sig, ikke bare "hit and run"), ligefrem kunne være en fordel for eleverne. Anlægger man en bourdieusk optik på det som forsøges forklaret i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025), ser man at det er det feminine, gentagne, dominerede som nu belønnes, og at forslagene indebærer at det som fremover skal belønnes, er det maskuline, pludselige, dominante (jf. diskussionerne af forholdet maskulin/feminin i Bourdieu, 1977).

Det som i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) tolkes som at piger har en fordel ved eksamen, udtrykker snarere noget helt andet, og hvis pigerne ud over dårligere vilkår med hensyn til at opnå relevant social kapital desuden skal forfordeles ved eksamen og kun opnå samme karakterer som drenge, vil det være yderligere til kvinders ulempe i konkurrencen om jobs.

Intet af dette har at gøre med udformningen af en afgangseksamen.

Standardiserede tests

En grundlæggende forudsætning for anbefalingerne i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) er at de tests (eksamener) skoleeleverne skal udsættes for, skal indrettes så alle elever får det samme opgavesæt og den samme tid til at løse opgaverne. Forestillingen er den generelle samfundsbårne ideforestilling at det giver ensartede vilkår og dermed ensartede bedømmelser.

Generelt kan der dog argumenteres for at standardiserede tests, for eksempel den danske folkeskolens afgangsprøve (jf. Børne- og undervisningsministeriet, 2026) eller de svenske nationella prov (jf. Skolverket, 2026), viser noget som hverken kan reproducere eller sammenlignes (jf. diskussioner i for eksempel Lundgren, 1979; Lundgren & Franke-Wikberg, 1980; Nørholm, 2019). I klartekst og i den betydning moralfilosoffen Harry G. Frankfurt (2005) bruger ordet, er det snarere sådan at de såkaldte resultater af de påstået systematiske tests hverken er systematiske, reproducerbare eller sammenlignelige; det der produceres, er bullshit. Nogle eksamensresultater giver måske et rimeligt retvisende billede af hvad den pågældende elev kan, men fordi andre ikke gør det, og fordi ingen ved hvilke eksamener der viser hvad, og især fordi ingen har undersøgt hvordan eksamensresultaterne er fordelt efter for eksempel socioøkonomiske forhold, bliver de såkaldte resultater af skolernes tests værre end ingenting. I det mindste hvis udgangspunktet er den samfundsbårne idemæssige forestilling at eksamenskarakter udtrykker hvad den eksaminerede elev kan.

På et andet niveau gælder det ovenstående også såkaldte undersøgelser og analyser som dem der præsenteres i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) - som ikke står alene, men er et eksempel på en tradition der ser ud til snart fuldstændigt at fortrænge videnskab i streng forstand om det samme (jf. Durkheim, 1922).

Det ulovbestemte forvaltningsretlige princip om lighedsgrundsætningen (jf. SKAT, 2026) indebærer et krav om at personer, for eksempel elever, i identiske situationer skal behandles ens. I praksis udmøntes dette i skolen gennem prøvebekendtgørelsens standardiserede regler (jf. Retsinformation, 2025) hvor centrale opgavesæt og faste procedurer sikrer at alle elever prøves på samme grundlag. Imidlertid bygger forudsætningen på idemæssige forestillinger snarere end på strengt videnskabelige rekonstruktioner (jf. Durkheim, 1922). Og netop på grund af den stipulerede/forudsatte ligebehandling bliver der i praksis tale om at eleverne behandles forskelligt på grund af deres både principielle og empiriske forskellige, især sociale forudsætninger. I sammenhængen bliver det derfor i praksis misvisende at tale om *resultater* af folkeskolens afgangsprøve.

Vægtige, empirisk baserede argumenter for at skolen systematisk behandler eleverne forskelligt i forhold til deres sociale ophav fås hos Bourdieu & Passeron (1992). Her vises det at fordi elever fra alle samfundets klasser og sociale lag blev udsat for en postuleret ensartet behandling i skolen, forskelsbehandlede skolen i praksis eleverne fordi sorteringen foregår pr. det (klassemæssige) sprog eleven har lært inden skolen begyndte. Det vil sige at sorteringen ikke har at gøre med det eleven eventuelt har lært i skolen. Hos Bourdieu & Passeron (1992) rekonstrueres skolen derfor som det samfundsmæssige redskab som dels foretager og legitimerer en sortering af eleverne efter allerede eksisterende sociale forskelle, dels sørger for at denne funktion forbliver skjult.

Frem for at sikre en ensartet behandling og ensartede vilkår for alle elever uanset baggrund, sikrer den samme test til alle elever en systematisk forskelsbehandling; de standardiserede tests viser ikke noget som har at gøre med det de anerkendes for at undersøge. Den udbredte forestilling om det modsatte som genfindes i hele det pædagogiske felt, fra politikere over skolefolk til forskere og videnskabspersoner, og som ikke mindst findes blandt elever, studerende og deres forældre osv., genfindes inden for et særligt filosofisk paradigme, et instrumentelt positivistisk paradigme (jf.

Bryant, 1985) som kendetegner især økonomi, statskundskab og jura, og som desuden derfor kendetegner forvalterviden.

Bjørk er cand.polit. (jf. ROCKWOOL Fonden, 2026b), og ministeriets bureaukrater er typisk økonomer, politologer og jurister som kun sjældent har nogen systematisk viden om skole, pædagogik, evalueringer, forskning og så videre. Også dette aspekt forsvinder i diskussionerne i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) skønt det ikke er svært at argumentere for at elevernes sociale baggrund er en afgørende faktor (jf. Bourdieu & Passeron, 1992). Bruger man samme test til alle uanset social baggrund, giver det ikke-sammenlignelige og ikke-reproducerbare resultater (jf. Nørholm, 2019), som derfor helt grundlæggende ikke kan kaldes *resultater*.

Heller intet af dette har at gøre med udformningen af en afgangseksamen.

Et øgende pensum

Ganske vist stammer mine personlige erfaringer fra den svenske grundskole og de svenske nationella prov (jf. Skolverket, 2026), men hverken grundskole eller prøver ser ud til at være principielt forskellige fra den danske grundskole og de danske eksamener efter grundskolen. Én forskel er at de svenske nationella prov ligger gennem hele skoleforløbet (i 3., 6. og 9. klasse), mens de danske ligger i 8. klasse (en bunden praktisk/musisk prøve) og 9. klasse (jf. Børne- og undervisningsministeriet, 2026). Desuden foregår gymnasieoptaget i Sverige efter et samlet resultat af eksamener og årskarakterer (meritpoäng), mens gymnasieoptaget i Danmark, hvis 9. klasse er bestået, foregår i forhold til elevens geografiske afstand til gymnasiet.

Hvad der dog er fælles for de to lande, er at omfanget af det der skal læres i grundskolen, ser ud til at være steget over tid. Ved at sammenligne det som nu kræves af elever i 9. klasse, med det jeg selv behøvede præstere for at komme i dansk gymnasium i 1975, ser jeg en foruroligende forskel som næppe udspringer af kundskabsmæssige nødvendigheder eller pædagogiske overvejelser. Snarere tilgodeses automatisk en implicit vækstideologi, som om skolen var en olympisk disciplin og med det olympiske motto "Citius, altius, fortius - communiter" ("hurtigere, højere, stærkere – sammen") som ledestjerne.

Ud over en statskontrolleret prøve efter niende klasse gav skolen i 1975 en egnethedserklæring (jf. Uddannelsesudvalget, 1998-99) som udtryk dels for især lærernes indgående kendskab til eleven, dels for skolens opfattelse af om eleven kunne fuldføre gymnasieuddannelsen. Nu er egnethedserklæringen væk, ifølge et referenceløst Copilot-genereret svar som udtryk for et politisk ønske om mere lige adgang, mindre kompleksitet og færre administrative vurderinger. Ændringen, inklusive at der kun findes den centralt konstruerede standardeksamen (jf. Børne- og undervisningsministeriet, 2026), må dog snarere rekonstrueres som udtryk for en systematisk mistro til lærernes upartiskhed. Følgen er en destruktiv deprofessionalisering af lærerkorpset (jf. Callewaert, 2024) fordi kendskabet til eleverne ikke længere er lærerkorpsets kompetence og ansvar, men er under streng central kontrol af en partisk stat.

Endelig viser et øgende pensum at også grundskolen ligger under for et destruktivt vækstparadigme som ser ud til næsten udelukkende at tilgodese statens kreditværdighed (jf. for eksempel Edeji, 2024), og som dermed står i vejen for at eleverne opbygger det eneste relevante for siden hen at få et job, nemlig relevant social kapital (jf. Grau Larsen et al., 2025 som for argumenter for værdien af sociale kontakter). Helt enkelt fordi eleverne har for mange lektier som de må spille deres sparsomme tid på (jf. for eksempel Dettmers et al., 2009; Cooper et al., 2006; Kohn, 2006; Galloway et al., 2013; Scheb, 2023; Børns Vilkår & TrykFonden, 2020 - tak igen til Copilot for hjælp).

Lektier, lektieforhør, eksamen osv. udgør en serie af evaluerende praktikker. Det er ukontroversielt at eleverne evalueres, bedømmes fordi det er hele ideen med skolen at de skal lære

noget, og at det skal undersøges hvad de har lært. Det er dog mere kontroversielt at skole og uddannelsessystem udgør et intrikat system af evaluerende praktikker, inklusive sproget som sorterende instans (jf. Bourdieu & Passeron, 1992), og at den rekonstruerede funktion af skole og uddannelsessystem er at reproducere en eksisterende social orden. Rekonstrueret ser det ud som om funktionen af eksamenerne er at forhindre at nogen kan vide hvad elever/studerende kan, og dermed at forhindre at nogen kan lære noget, frem for alt at tænke selv, fordi ingen ved hvad der (skal) kompenseres for.

Fokus i Bjørk & Hjorth-Trolles såkaldte analyse står dermed konsekvent i vejen for at forstå og forklare at en afgørende del af grundskolens problemer snarere skyldes en systematisk deprofessionalisering af lærerkorpset (jf. Callewaert, 2024). Og ikke mindst en tilsvarende systematisk deprofessionalisering af eleverne som end ikke får lov til at udfolde sig som elever, men i stedet tvinges til at være en slags præstations-arbejdere, hvor ordet børnearbejde falder lige for. Med et stadigt øgende pensum risikerer endelig flere at havne bagefter hvor alternative karrierer som kriminelle lokker (jf. Polisen, 2026).

Intet af alt dette har heller det mindste at gøre med udformningen af en afgangseksamen.

Objektiverende og stillingtagende sammenfatning

I udgangspunktet ved vi fra Bourdieu (1977) at praktiske handlinger ikke kommer i stand som resultatet af en politik eller af planlægning eller som udmøntningen af en forskrift; en praktik er ikke en ide, en brugsanvisning, en teori eller et forskningsresultat ført ud i livet, men kommer i stand som noget langt mere komplekst, som det praktisk/socialt mulige under de givne omstændigheder og med habitus i bunden som generativt princip. Det gør det både principielt og empirisk usandsynligt at de såkaldte resultater af Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) og tilsvarende såkaldte undersøgelser og analyser direkte udmøntes i en politik/planlægning, sådan som det konsekvent og som et naturaliseret forhold, som en doxa, forudsættes på ROCKWOOL Fondens og andre tilsvarende instansers hjemmesider.

Det foregående gør at dels den forvalterviden som præsenteres i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025), dels implikationerne og betingelserne for de foreslåede forandringer er nonsens - hvis forudsætningen var at de skulle overholde almindelige fornufts-regler. Det sidste er dog nok en misforståelse. I stedet er den eneste funktion af den særlige slags såkaldte undersøgelser og analyser deres symbolske, egentligt pædagogiske funktion: Ved pr. social alkymi at forvandle subjektive politiske holdninger til objektive forhold (jf. Nørholm, 2019) leveres legitimitet til det allerede socialt nødvendige, til sådant som opretholder en eksisterende social orden.

De politiske beslutninger der eventuelt træffes, og som legitimeres med udgangspunkt i forvalterviden som i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) og tilsvarende såkaldte undersøgelser og analyser, er allerede socialt nødvendige beslutninger som dog under de givne omstændigheder i samfund efter det moderne ikke kunne træffes uden en legitimerende forvalterviden.

Det er en ting og gør at man ikke burde yde udgivelser som Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) og tilsvarende nogen større opmærksomhed med en umiddelbar opfattelse af at de bare er overflødige fordi de indeholder bullshit (jf. Frankfurt, 2005). Det indebærer dog at man risikerer at overse de symbolske aspekter. Dels anvendes de såkaldte undersøgelser og analyser som baggrund for en slags argumentation i en offentlig debat, dels tages der udgangspunkt i de såkaldte resultater for at producere noget der mere generelt anerkendes som videnskab, men som altså heller ikke er dét. Det vil sige at de såkaldte undersøgelser og analyser alligevel har en slags impact, om end den er symbolsk og dermed principielt helt anderledes end det som forudsættes.

Paradoksalt nok er udgangspunktet for de såkaldte undersøgelser og analyser typisk en (symbolsk!) benægtelse af en symbolsk økonomi knyttet til forhold vedrørende sociale praktikker, hvilket negeres af at det sandsynligvis kun er de såkaldte undersøgelses og analysers symbolske aspekter der har en virkning.

Atter med henvisning til Bourdieu (1977) er det mindst lige så usikkert om og hvordan en politik/planlægning som formuleres i forlængelse af Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) eller tilsvarende påvirker eller overhovedet *kan* påvirke det daglige arbejde i skole/uddannelsesinstitution. Der er ikke tale om et enkelt og ligefremt forhold hvor en ny bestemmelse (fremforsket eller formuleret som en politisk ideologi) som sådan implementeres, og hvor en ny bestemmelse direkte fører til ny praksis som spejler den nye bestemmelse osv. At det næppe er så enkelt, understreger yderligere den symbolske karakter af evaluerende praktikker som for eksempel Bjørk & Hjorth-Trolle (2025), og understreger at de forskellige udgivelser, sådan som der argumenteres for det her, har en helt anden funktion end at være konkret retningsgivende for arbejdet i skolen, hvilket ellers både impliceres, hævdes og er det der giver de såkaldte undersøgelser og analyser deres legitimitet.

Med henvisning til min egen diskussion i Nørholm (2019) er den egentligt pædagogiske funktion af arbejder som det der ligger bag Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) og tilsvarende evaluerende praktikker, dels at forhindre systematisk indsigt i det område som angiveligt undersøges, dels at forhindre indsigt i selve dette forhold; ud over at levere legitimitet til allerede nødvendige administrative tiltag er den pædagogiske funktion af Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) og den såkaldte analyse der ligger bag, at forhindre indsigt i eksamensformerne og at forhindre indsigt i selve dette forhold. Der er tale om en flerdobbelt forhindringsstrategi.

Under den usandsynlige forudsætning at der overhovedet kommer til at ske noget konkret i en praktisk virkelighed i skolen, ville den forandring af eksaminationsformen som foreslås i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025), indebære at en langsom, (domineret, feminin, jf. Bourdieu, 1977) fordybelse afskaffes til fordel for en hurtig, (dominant, maskulin, jf. Bourdieu, 1977) "hit and run"-tilgang. En sådan forandring vil fremme den samme slags ikke-fordybelse som Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) bygger på og udtrykker, og vil samtidig skabe forudsætninger for en reproduktion af forståelsen.

Den eksamensform som i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) foreslås afskaffet, og som anses at favorisere piger, ser ud til at favorisere den elev uanset biologisk køn som bruger tid på at sidde stille og fordybe sig i lektierne *indhold*. Forslaget i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) vil indebære at elevens fokus bliver på at lære en - postuleret - universel metode som om den kan appliceres uanset indholdet af det som undersøges. Det er en tilgang som ligger inden for en instrumentel positivisme (jf. Bryant, 1985). Samme "hit and run"-opfattelse favoriserer den som kan flytte sig, den udskiftelige gode bureaukrat: hvis metoden er universel, er det ikke vigtigt hvad der undersøges. Enhver elev/kandidat der kan netop dette, og som ingenting ved om alting, kan principielt ansættes hvor som helst i en forvaltning; er metodekendskabet på plads, og er en instrumentelt positivistisk forudsætning om at metoden garanterer resultatet naturaliseret som til en doxa, er der ingen risiko for at der kommer ubehagelige sandheder frem som kunne røkke ved en eksisterende social orden. Til gengæld kan det til enhver tid siddende regime herske despotisk (jf. Kant 1798/1998) fordi ingen tænker selv, fordi ingen har lært at tænke selv.

Det er dybt forstemmende dagligt at se og høre om hvor hårdt elever og studerende af ethvert køn og på ethvert niveau kæmper for at opnå gode karakterer ved eksamener som ikke viser noget, og hvis resultater ikke kan sammenlignes, alene for at tilfredsstille bestemte samfundsbårne idemæssige forestillinger og med det ultimative resultat at medvirke til reproduktionen og legitimeringen af en allerede eksisterende, principielt vilkårlig fordeling af materielle og symbolske goder, og dermed af magt, om end det foregår med forudsætninger om og stipulering af det stik

modsatte. Derfor er det også dybt forstemmende at der i en nærmest uendelig strøm produceres og publiceres såkaldte undersøgelser og analyser der ikke viser noget, med såkaldte resultater der hverken kan reproducere eller sammenlignes. Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) er blot ét godt eksempel blandt mange.

Som en rekonstruktion af forholdene følger den såkaldte analyse i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) sig til rækken af ordensopretholdende, anti-demokratiske mekanismer og tiltag i samfund efter det moderne; mekanismer og tiltag hvis pædagogiske funktion er at legitimere allerede socialt nødvendige administrative tiltag, så det ser ud som om de bygger på viden, fordi subjektive politiske stillingtagener pr. social magi forvandles til objektive nødvendigheder (jf. diskussionen i Nørholm, 2019). I næste omgang indebærer dette en sikret opretholdelse af en eksisterende, principielt set vilkårlig, socialt ulige fordeling af materielle og symbolske goder, frem for alt af penge og eksamina, med den funktion at sikre opretholdelsen af eksisterende, principielt vilkårlige dominansforhold, det vil sige en fastholdelse af magten hvor den allerede er, inklusive magten til at definere hvordan noget sådant skal og kan undersøges.

For at vende tilbage til udgangspunktet, bliver det derfor tilsvarende dybt forstemmende at Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) i stedet for det modsatte, hvilket ellers er den legitimerende intention, forstærker en tendens til at skolen skaber flere problemer end den løser. Eller snarere og formuleret som en rekonstruktion, at skolen fastholder og udbygger sin samfundsmæssige funktion som det redskab der, som basis for reproduktionen af en eksisterende ulige social fordeling af materielle og symbolske goder (penge og eksamina), foretager og legitimerer en social sortering til en social arbejdsdeling efter allerede eksisterende sociale forskelle, det vil sige som reproducerer allerede eksisterende sociale dominansforhold, og fortsætter med effektivt at skjule denne funktion (jf. Bourdieu & Passeron, 1992).

Tilsvarende forstemmende er det at forslagene i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) om at ændre eksamensformen indebærer at fordybelse ikke bør honoreres, angiveligt fordi det privilegerer piger og forfordeler drenge. Under den yderst tvivlsomme forudsætning at eksamener og eksamensform overhovedet har nogen form for indflydelse på tilrettelæggelsen af undervisningen og på det eleverne lærer sig i skolen. På sin vis afspejler det den måde Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) er blevet til på fordi den såkaldte analyse ikke bygger på en langsommelig fordybelse i området (videnskab i streng forstand, jf. Durkheim, 1922), men i stedet bygger på og reproducerer visse bestemte, umiddelbare, samfundsbårne, ofte også politisk reproducerede idemæssige forestillinger om skolen og dens funktion. På den måde kommer Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) til at udgøre en forudsætning for en fortsat produktion af den slags destruktive såkaldte undersøgelser og analyser som ligger til grund for anbefalingerne.

Det er næsten ikke til at bære.

Refleksion over tilblivelsesprocessen

Tidligere, ikke så udbyggede udgaver af de ovenstående centrale kritikpunkter blev d. 9. maj 2025 sendt i en mail direkte til den ene forfatter af Bjørk & Hjorth-Trolle (2025), Mille Bjørk. Hverken Mille Bjørk eller ROCKWOOL Fonden som sådan besvarede henvendelsen.

For ikke kun at præke for de frelste, og fordi det kunne være af generel interesse for landets skolelærere, blev kritikken derefter sendt til Danmarks Lærerforenings medlemsmedie, fagbladet *Folkeskolen*. Efter tre ugers frem og tilbage og utydelige, skiftevis positive og negative tilbagemeldinger blev teksten, som dengang havde overskriften "Afskaf folkeskolens afgangseksamen", afvist med den besked at dens budskab var for uklart. Samtidig bragte *Folkeskolen*

i perioden en række indlæg der relativt ukritisk tog de såkaldte resultater af den såkaldte analyse i Bjørk & Hjorth-Trolle (2025) for pålydende. Dermed bliver *Folkeskolen* en del af problemet i stedet for en del af løsningen fordi en systematisk kritik forsvinder til fordel for en spredning af de idebårne forestillinger om forholdene på området. Til ulempe ikke mindst for eleverne som lider under forholdene, og ikke mindst for medlemmerne af den fagforening som udgiver bladet, og som ellers kunne have en vis gavn af at kunne navigere i et farvand som ellers er meget vanskeligt farbart.

Den slags er naturligvis interessant for en forsker fordi det viser hvordan reproduktionen af forestillingerne og en deraf følgende destruktiv udvikling på skoleområdet foregår. Derimod er det dybt forstemmende hvis man har solidaritet med de mindst privilegerede, eleverne, som lider under det ovenstående, og med deres lærere som tvinges til at lade eleverne lide skønt en del af dem sikkert har en stærk mistanke om at noget ikke står rigtigt til.

Mens jeg ventede på *Folkeskolens* afgørelse, påbegyndte dagbladet *Politiken*, organet for den højeste oplysning siden 1884, en artikelserie om netop folkeskolen, inklusive at mange dumper til eksamen efter grundskolen. Derfor blev kritikken efterfølgende sendt til *Politikens* debatsider hvor den også blev afvist. Også denne afvisning gav et indtryk som indebærer at også *Politiken* må rekonstrueres som en del af problemet og ikke af løsningen, fordi heller ikke *Politiken* ville udfordre samfundsbårne idemæssige forestillinger og være solidarisk med dem der lider mest under det beskrevne helvede.

Endelig blev teksten sendt til *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. Efter fem måneders overvejelser mente redaktionen at den debatterende artikel var polemisk(!), og at det var bedre hvis den blev skrevet som en videnskabsfilosofisk artikel. Sparket til hjørne; bedømmelse (evaluering) som forhindringsstrategi. Helt klassisk fordi den normale funktion af en evaluerende praktik er at være en forhindring (jf. Nørholm, 2019). Og helt klassisk at det anses at en empirisk-pædagogisk kommentar burde være filosofisk i stedet.

De ovenstående overvejelser skyldes ikke forfængelighed. Det interessante er dels at analysere og diskutere betingelserne for produktionen af et såkaldt vidensgrundlag for politiske beslutninger for at forstå og forklare dem, dels at få en sådan diskussion publiceret et sted hvor det kan blive læst af bredere kredse og dermed danne grundlag for en bredere diskussion. Blandt disse nævnte betingelser er netop en produktion af forvalterviden som kendetegner en neoliberal New Public Management i samfund efter det moderne, det vil sige nu. Med som konkret eksempel såkaldte analyser af folkeskolen der, som respektive systemer af evaluerende og selvevaluerende praktikker, er to af den tilbagetrukne, neoliberale stærke stats mest potente reproduktionsredskaber.

Det som blant andet ses, er en bevægelse hvor en gruppe af allerede privilegerede forvalterforskere fastholder og udbygger deres privilegier gennem at producere legitimitet for politiske beslutninger med henvisning til såkaldte undersøgelser og analyser med såkaldte resultater som dog ikke lever op til de strengeste krav til viden, og som mest af alt ligner politiske stillingtagener i forklædning. Det er ikke kønt at se fordi reproduktionen af eksisterende sociale dominansforhold og legitimeringen heraf i praksis sker på bekostning af interesserne hos de mindste i samfundet, eleverne, og især hos de elever der lider aller mest, nemlig de lavest socialt hierarkisk placerede som er dem der har fået de største løfter om social mobilitet. De allerede ikke-privilegerede er som sædvanlig og meget konkret en resurse for de allerede privilegerede, og jo længere nedad i de sociale hierarkier man bevæger sig, desto stærkere ser eksploiteringen ud til at være.

Perspektivering - undersøgelser og analyser i en lind strøm

Det er svært at følge med. Siden teksten blev skrevet, er der kommet yderligere (mindst) to undersøgelser og analyser. Og sikkert mange flere. Det er bare næsten ikke til at bære at holde sig orienteret (så hvis det er en velovervejede magtstrategi at tale fanden et øre af gennem en masseproduktion af bullshit, kunne de nyudviklede chatbots ikke komme på et bedre tidspunkt, jf. desuden diskussionen i Nørholm, 2025).

En af de undersøgelser og analyser som kan nævnes, stammer fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2025) hvorfra man ellers kunne forvente sig lidt mere solidaritet med de dårligst stillede, men som tilsyneladende også er eksploiteret af de nye ikke-produktive mellemlag. En anden stammer fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2025). Begge er kritisable af de samme grunde som Bjørk & Hjorth-Trolle (2025).

Det som produceres, er ukonstruerende talknuseri, optællinger og banal statistik uden eftertanke, det vil sige forvalterviden som oftest ikke sanktioneres med for eksempel peer review og publikation i videnskabelige tidsskrifter. Indholdsmæssigt ses en ureflekteret reproduktion af en lang række samfundsborne idemæssige forestillinger om forholdene på området, både som udgangspunkt og som de såkaldte resultater. Forestillingerne fungerer som en ideologi, og der er med andre ord ikke tale om videnskabelige diskussioner og fund i streng forstand (jf. Durkheim, 1922). Og selv når de såkaldte resultater sanktioneres med ekstern bedømmelse, foregår det inden for de snævrere rammer som oftest udgør en forhindring for produktionen af det som hævdes produceret, hvilket understreger at også evalueringsprocessen peer review må forstås som en evaluering, det vil sige som en forhindringsstrategi.

Når det derfor ser ud som om også den producerede forvalterviden er videnskabelig fordi det producerede underkastes de samme evaluerende praktikker som videnskabelig viden (som det generelt gør sig gældende med publikationerne fra ROCKWOOL Fonden), forholder det sig snarere sådan at dels formuleringen af kriterier og metoder til bedømmelse, dels stipuleringen af at bedømmelserne overhovedet skal foregå på den stipulerede måde, er erobret af et ikke-produktivt nyt mellemlag af bedømmere, og snarere sådan at disse kriterier og metoder har deres udspring i en forvaltning, og at bedømmerne agerer pr forvalter-habitus frem for pr videnskabelig habitus. Ganske vist konkurrerer forvalterviden ikke med videnskab som er noget helt andet, men forskellene risikerer at blive udvisket til ulempe for alle når de samme kriterier og metoder til bedømmelse påtvinges begge dele, hvilket i praksis vil sige når forvaltervidens-kriterier også anvendes til en bedømmelse af videnskab i streng forstand (jf. Durkheim, 1922).

Den såkaldte viden der produceres, og som det i kraft af den påståede anvendelighed impliceres er bedre eller mere adækvat end videnskabelig viden, kommer gennem etableringen af et system af institutioner der producerer denne særlige form for viden, samtidig til at fungere som et grundlag for etableringen af en slags parallel forskningsvirkelighed, med tilhørende parallelle resultater og parallelle kriterier for anerkendelse. Imidlertid er denne parallelle virkelighed ikke relativt autonom sådan som idealet ellers er for et universitet, men under fuld kontrol af staten, det vil sige i sin essens både politisk og socialt partisk. Jf. diskussionen hos Kant (1798/1998), jf. også min egen diskussion i Nørholm (2008, 2011, 2024).

Det er tankevækkende, fordi det i klartekst indebærer at det er stort set ligemeget hvilket grundlag politiske beslutninger bygger på, bare de bygger på noget der ligner viden, bare sprogbrugen ligner den i videnskabelige artikler osv. Hvis bare udenværkerne er i orden, så er indholdet mindre væsentligt. Hele arbejdet er symbolsk, et symbol for noget andet, for legitimeringen af en social reproduktion, en reproduktion af en eksisterende, principielt set vilkårlig fordeling af materielle og symbolske goder (frem for alt penge og eksamina) og dermed af magt. Det gør forvalterviden perfekt, selv når det sanktioneres eksternt, fordi de påstået anvendte metoder, en

påstået systematisk anvendelse af metoderne samt den anvendte sprogbrug suggererer at de såkaldte resultater er videnskab, dog samtidig uden at være det fordi det af forskellige både umiddelbare og rekonstruerede grunde ikke er nødvendigt.

Forvalterviden som den produceres i for eksempel Bjørk & Hjorth-Trolle (2025), opfylder ikke de ideale krav til videnskab. I stedet er der sket en eksploitering også af de steder videnskabelige fund kan publiceres, med den funktion at der nu legitimt kan refereres til forvalterviden som om det var videnskab i streng forstand (jf. Durkheim, 1922), og med den destruktive konsekvens at der snart ikke længere findes et privilegeret sted hvor den der har lært sig den selvstændige tankes håndværk, kan publicere resultaterne af sit arbejde, videnskabelig viden, og i stedet må publicere arbejdet som kommentarer, kronikker, debatartikler osv. Med den ultimative, destruktive konsekvens at forvalterviden, fordi der ikke findes andet, og fordi ingen skelner, på grund af de herskende feltkræfter pludselig alligevel er videnskab.

I løbet af den neolibérale kulturrevolution som har det moderne sammenbrud som følge (jf. diskussionerne i Nørholm, 2024), er mekanismerne ved publiceringen af en videnskabelig artikel ændret. *Fra* at en forfatter satte sin ære på spil i al åbenhed og publicerede det han eller hun mente var rimeligt at publicere (med alle mulige forbehold), *til* at publiceringen indebærer en formaliseret bedømmelse (evaluering) hvor alle processer på grund af hævdelserne af det modsatte, bygger på skjulte kriterier og er partiske og æreløse (jf. diskussionen i Nørholm, 2011). *Fra* at en forfatter stod ved sit eget arbejde *til* at en særlig specialiseret gruppe erobrede retten til at bedømme kvaliteten af det producerede og til at afgøre om det levede op til kravene til publicering, samtidig med at de kunne skjule deres principielt partiske stillingtagener bag en påstået anonymitet og upartiskhed.

Referencer

- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, (2025). *Flere elever dumper i dansk eller matematik: Det højeste niveau siden 2012*. <https://www.ae.dk/analyse/2025-05-flere-elever-dumper-i-dansk-eller-matematik-det-hoejeste-niveau-siden-2012>, tilgået april 2026.
- Björk, M. & Hjorth-Trolle, A. (2025). *Ændringer i prøveformer giver øget kønsforskel i folkeskolens eksamener*. ROCKWOOL Fondens Analyseenhed. <https://rockwoolfonden.dk/udgivelser/aendringer-i-proeveformer-giver-oeget-koensforskel-i-folkeskolens-eksamener/>, tilgået april 2026.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Richardson, I.J.G. (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, s. 241-258.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. & Passeron, J.-C. (1991). Part One - The break, Part Two - Constructing the object. *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. Walter de Gruyter, s. 13-31, s. 33-55.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1992). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2. udg.). Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Collection Liber. Éditions du Seuil.
- Bryant, C.G.A. (1985). Instrumental Positivism in American Sociology. *Positivism in Social Theory and Research. Contemporary Social Theory*. Palgrave, s. 133-173. https://doi.org/10.1007/978-1-349-17759-2_5, tilgået januar 2026.
- Børne- og undervisningsministeriet (2026). *Folkeskolens prøver*. <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/folkeskolens-proever/>, tilgået april 2026
- Børns Vilkår & TrygFonden (2020). *Skolen og det trygge klassemiljø. Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?* Børns Vilkår & TrygFonden. <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/11/Pres-og-stress.-Skolen-og-det-trygge-klassemiljoe..pdf>, tilgået 2026.
- Callewaert, S. (2024). Om teori og praktik i lærerprofessionen og læreruddannelserne i Danmark. *Praxeologi – Et kritisk refleksivt blikk på sosiale Praktikker*, 6. <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v6.4202>, tilgået april 2026.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>, tilgået maj 2026.
- Dettmers, S., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375–405. <https://doi.org/10.1080/09243450902904601>, tilgået maj 2026.
- Durkheim, É. (1922). *Nature et Méthode de la Pédagogie*. Éducation et sociologie, PUF, s. 59-80.
- Edeji, O.C. (2024). Neo-liberalism, human capital theory and the right to education: Economic interpretation of the purpose of education. *Social Sciences & Humanities Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100734>, tilgået maj 2026.
- EVA. (2026). Om EVA. <https://eva.dk/om-eva>, tilgået januar 2026.
- EVA. (2025). *Karakterer i udskolingen - erfaringer og perspektiver fra elever og lærere*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/udgivelser/2025/jun/karakterer-i-udskolingen-erfaringer-og-perspektiver-fra-elever-og-laerere>, tilgået april 2026.
- Frankfurt, H. G. (2005). *On bullshit*. Princeton University Press
- Fuentes, A. (1. maj, 2023). Here's Why Human Sex Is Not Binary: Ova don't make a woman, and sperm don't make a man. Opinion. *Scientific American*.

- <https://www.scientificamerican.com/article/heres-why-human-sex-is-not-binary/>, tilgået april 2026.
- Galloway, M., Conner, J. & Pope, D. (2013). Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education*, 15 Jul 2013, Volume 81, 2013, Issue 4, s. 490-510. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.745469>, tilgået maj 2026.
- Grau Larsen, A., Houman Ellersgaard, C., Aagaard Lunding, J., Steinitz, S. & Moe, V. (2025). *Magtens netværk. De mest centrale organisationer og personer i 2024*. FEM Foreningen for Elite- og Magtstudier 24. December 2025, <https://magtelite.dk/wp-content/uploads/2025/12/Magtens-Netvaerk-2024-2.pdf>, tilgået maj 2026.
- International Olympic Committee. (2026). Olympic Motto - "Faster, Higher, Stronger - Together". <https://www.olympics.com/ioc/olympic-motto>, tilgået april 2026.
- Kant, I. (1798/1998). Der Streit der Fakultäten. *Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik*. Werke in Sechs Banden. Band VI, Sonderausgabe. Darmstadt, s. 261-393.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Da Capo Press.
- Lundgren, U.P. (1979). Educational Evaluation. A Basis for, or a Legitimation of, Educational Policy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23, pp. 31-45.
- Lundgren, U.P. & Franke-Wikberg, S. (1980). *Att värdera utbildning Del 1: En introduktion till pedagogisk utvärdering*. ALMAserien 103. Wahlström & Widstrand.
- Nørholm, M. (2011). Social alkymi, konsekration, reproduktion: resume, analyse og kritik af Evaluering af forskningsrådssystemet i Danmark. *Praktiske grunde. Tidsskrift for kultur og samfundsvidenskab*, 5(1): 26-42. [http://praktiskegrunde.dk/2011/praktiskegrunde\(2011-1e\)noerholm.pdf](http://praktiskegrunde.dk/2011/praktiskegrunde(2011-1e)noerholm.pdf)
- Nørholm, M (2019). Evaluering - evaluerende praktikker: Udkast til en empirisk definition. *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr. 1-2, 25-44. . [https://praktiskegrunde.dk/2019/praktiskegrunde\(2019-1+2e\)noerholm.pdf](https://praktiskegrunde.dk/2019/praktiskegrunde(2019-1+2e)noerholm.pdf), tilgået april 2026.
- Nørholm, M. (2020). Bostadens pris - om den pedagogiska funktionen av en granskningsprocess, om informellt lärande i civilsamhället och om möjligheten att yttra sig. *Praxeologi. Et kritisk reflektivt blick på sociale praktikker*. <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v2i0.2929>, tilgået april 2026.
- Nørholm, M. (2024). Det moderne sammenbrud og uddannelsespolitikken - eller: Kejseren af PISA har jo ikke noget på. Kritisk kommentar. *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 1, s. 105-121, [https://praktiskegrunde.dk/2024/praktiskegrunde\(2024-1h\)noerholm.pdf](https://praktiskegrunde.dk/2024/praktiskegrunde(2024-1h)noerholm.pdf), tilgået maj 2026.
- Nørholm, M. (2025). Kunstig Intelligens eller Intellektuel Kummerform. *Praxeologi - Et kbritisk reflektivt likk på sociale praktikker*, 7, <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v7.4778>, tilgået april 2026.
- PISA. (2026). Programme for International Student Assessment (PISA). <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>, tilgået april 2026.
- Polisen. (2026). Brott, barn och unga. <https://polisen.se/utsatt-for-brott/brott-mot-barn-och-unga/>, tilgået april 2026.
- Reformkommissionen. (2023). Reformkommissionen. <https://reformkommissionen.dk/>, tilgået april 2026.
- Retsinformation. (2025). *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver*. BEK nr 678 af 13/06/2025. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/678>, tilgået april 2026
- ROCKWOOL Fonden. (2026a). ROCKWOOL Fonden. <https://rockwoolfonden.dk/>, tilgået april 2026.
- ROCKWOOL Fonden. (2026b). Mille Bjørk. <https://rockwoolfonden.dk/medarbejdere/mille-bjoerk/>, tilgået april 2026.
- Scheb, R. (2023). Does Homework Work or Hurt? A Study on the Effects of Homework on Mental Health and Academic Performance. *Homework on Mental Health and Academic Performance*.

Journal of Catholic Education, 26(2), 130–143, <https://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol26/iss2/7/>, tilgået maj 2026.

Sex & Samfund. (2021). *Lige køn leger bedst. Tematisk rapport om betydning af køn i forhold til opdragelse, skolegang og ungdomskultur*. https://sexogsamfund.dk/files/media/document/rapport_lige_koen_leger_bedst.pdf, tilgået april 2026.

SKAT. (2026). A.A.7.1 Lighedsgrundsætningen. <https://info.skat.dk/data.aspx?oid=1898546&chk=220619>, tilgået april 2026.

Skolverket. (2026). Nationella prov. <https://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov>, tilgået april 2026.

Teglkamp, S. (2025). *Sportens betydning for arbejdsliv og karriere*. Teglkamp & Co. https://www.tegkamp.dk/Sport_og_%20karriere_rapport.pdf, tilgået april 2026.

Uddannelsesudvalget. (1998-99). Uddannelsesudvalget, L 144 - bilag 10. https://webarkiv.ft.dk/?/Samling/19981/udvtilag/UDU/L144_bilag10.htm, tilgået april 2026.

VIVE. (2026). VIVE. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/>, tilgået januar 2026.