



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Det almene myndighedsbegreb

Carsten Fogh Nielsen

Adjunkt, DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, AU
cafo@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Denne artikel argumenterer for, at en adækvat forståelse af den pædagogiske fagpersoners myndighedsudøvelse involverer tre distinkte, men tæt sammenknyttede, myndighedsbegreber: Et formelt eller juridisk begreb der forstår myndighed som en grundlæggende juridisk og retslig kategori; et fagligt eller professionelt begreb der knytter myndighed til den pædagogiske fagpersoners faglige kompetencer, og endelig et alment begreb der vedrører den pædagogiske fagpersoners evne til forsvareligt at kunne forvalte asymmetriske magtrelationer. Den nuværende pædagogiske diskussion om myndighed har primært fokuseret på de to første begreber, mens det tredje begreb er blevet systematisk overset. Dette betyder, at der er væsentlige aspekter ved den pædagogiske praksis, som debatten og forskningen har svært ved at få greb og reflektere over. Artiklen ekspliciterer det almene myndighedsbegreb gennem en diskussion af BUPLs ”Etisk grundlag for pædagoger” og argumenterer for, at dette grundlag både understreger behovet for og giver et bestemt, substantielt indhold til det almene myndighedsbegreb. Artiklen afsluttes med en kort diskussion af Rasmus Willigs analyse af umyndiggørelsesprocesser i århusianske daginstitutioner ud fra og i lyset af det almene myndighedsbegreb.

Abstract

This paper discusses different aspects of the authority possessed by professional educators and caretakers and argues for the theoretical need and empirical relevance of adopting a threefold distinction between legal authority, professional authority and general authority. The first two forms of authority have featured prominently in recent educational debates in Denmark whereas the third has been systematically overlooked. The paper argues that this neglect biases our understanding of the obligations and responsibilities of professional educators and caretakers. To explicate the significance and content of the general concept of authority the paper then looks at the professional code of ethics developed by BUPL, the Danish Union of Early Childhood and Youth Educators. The paper argues that this code both illustrates the relevance of and gives a particular content to the general concept. The paper concludes by briefly using the general concept of authority to examine and elucidate Rasmus Willig’s critical analysis of the structural processes through which the authority and the criticisms of professional caretakers from day care institutions in the municipality of Aarhus are undermined and disabled.

Nøgleord

Myndighed, myndiggørelse, magt, faglighed, etik, normativitet

Indledning

Denne artikel er et begrebsafklarende, teoretisk-pædagogisk bidrag til de seneste års pædagogiske diskussion af myndighedsbegrebet. Artiklens gennemgående tese er, at denne diskussion er domineret af en forsimplet og indsnævret forståelse af myndighedsbegrebet, der hæmmer arbejdet med at udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis.

Mere præcist argumenterer artiklen for, at der er behov for systematisk at skelne mellem tre distinkte, men tæt sammenknyttede, sider af den pædagogiske myndighedsudøvelse. For det første er der pædagogens *formelle* eller *institutionelle* myndighed, dvs. de kompetencer og forpligtelser en pædagogisk fagperson besidder i kraft af de formelle juridiske, retlige og institutionelle rammer, der konkret definerer og afgrænser vedkommendes pædagogiske råderum. For det andet er der pædagogens *faglige* eller *professionelle* myndighed, dvs. den myndighed en pædagogisk fagperson besidder i kraft af den faglige viden og professionelle kunnen som vedkommende har erhvervet sig gennem sin uddannelse og praktiske pædagogiske erfaring. Endelig er der hvad jeg vil betegne som pædagogens *almene* myndighed, dvs. den pædagogiske fagpersons evne til forsvarlig og ansvarligt at forvalte og håndtere asymmetriske magtrelationer ud fra og i overensstemmelse med almene etiske, sociale og almenpædagogiske normer.

De senere års diskussion af myndighedsbegrebet har primært fokuseret på de to første aspekter af den pædagogiske myndighedsudøvelse, mens det almene aspekt er blevet systematisk overset. Dette betyder, at der er visse typer af spørgsmål og problemstillinger, som denne diskussion ikke får sat på begreb, og som derfor ikke gøres til genstand for systematisk empirisk og teoretisk refleksion. Artiklens kritiske konklusion er derfor, at der er behov for en mere kompleks og differentieret forståelse af myndighedsbegrebet, og at det almene myndighedsbegreb udgør et første skridt på vejen mod en sådan forståelse.

Det formelle og det faglige myndighedsbegreb

Myndighedsbegrebet er de seneste 10-15 år blevet en central del af den pædagogiske og lærerfaglige debat (Frederiksen 2007; Kristensen 2008; Willig 2009; Hermann 2010; 2012; Olsen 2012; Bojesen 2014; Qvortrup 2012; 2014; 2015; 2017). Med indførelsen af et nationalt modul om ”Pædagogen som myndighedsperson” ved den seneste ændring af pædagoguddannelsen i 2014 blev myndighedsbegrebet desuden en institutionaliseret og integreret del af den pædagogiske faglighed.¹ Spørgsmålet om myndighedsbegrebets pædagogiske relevans og betydning er således rykket ind i centrum af diskussionen om og arbejdet med at udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis.

1 Se Petersen et. el 2015 for en redegørelse for oprettelsen af dette modul samt en oversigt over relevant forskning på området.

Myndighed er imidlertid et mangetydigt og svært håndterligt begreb. I introduktionen til den nyudgivne grundbog til faget ”Pædagogen som myndighedsperson” understreger redaktørerne således, at myndighed er ”et begreb, der på ingen måde er entydigt og fastlagt, men derimod spilles ud i en mangfoldighed af pædagogiske sammenhænge i arbejdet med mange forskellige børn, unge og voksne.” (Petersen & Erlandsen 2017, s. 15). Slår man ”Mündigkeit” (”Myndighed”) op i *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* præsenteres man for et 13 siders opslag, der udfolder begrebets stadigt mere indviklede retslige, politiske og pædagogiske udviklingshistorie fra den græske oldtid over romertiden, middelalderen, oplysningstiden og frem til i dag (Benner & Brügggen 2004). Når man i pædagogiske sammenhænge benytter begrebet ”myndighed”, er det derfor altid nødvendigt at gøre sig klart, hvordan man mere præcist forstår dette begreb.

Ser man nærmere på de seneste års diskussion af og litteratur om pædagogik og myndighed, viser særligt én teoretisk og begrebslig distinktion sig hurtigt at være central, nemlig distinktionen mellem en *formel* eller *juridisk* myndighed og en *faglig* eller *professionel* myndighed. Denne distinktion er således et gennemgående metodisk greb i både de senere års diskussion af behovet for en faglig ”genmyndiggørelse” af lærer- og pædagogrollen (Hermann 2010, 2012; Qvortrup 2012, 2014), og i flere af kapitlerne i Petersens og Erlandsens *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog* (Hansen 2017; Grostøl 2017; Ladefoged 2017; se også Frederiksen 2014).

Den formelle, juridiske myndighed udspringer af de specifikke juridiske og retslige forhold, der på et givet tidspunkt regulerer den pædagogiske fagpersoners professionelle rolle og forpligtelser. I Danmark er lærere og pædagoger således ansat i og virker inden for en sektor af arbejdsmarkedet, der i meget vid udstrækning er reguleret af stat og kommuner. Love, regler og forordninger udstedt af offentlige myndigheder aftegner og definerer på den ene side den pædagogiske fagpersoners råderum, og sætte dermed grænser for, hvad pædagoger og lærere må foretage sig. På den anden side tilkender disse love og regler samtidigt lærere og pædagoger visse rettigheder og beføjelser, som andre personer ikke har.² Lærere og pædagoger er således offentlige myndighedspersoner, der i kraft af deres ansættelsesforhold og de juridiske rammer som de opererer indenfor, har ret, og undertiden også pligt, til at gøre ting, som andre ikke kan eller må. Med Mette Grostøls ord er man ”som pædagog – overfor vuggestuebarnet såvel som overfor den psykisk ustabile unge mand [...] bærer og formidler af de rammer og vilkår, som lovgivning og politik har sat. Man er så at sige repræsentant for systemet – og myndighed...” (Grostøl 2017, s. 96).

Den faglige eller professionelle myndighed udspringer derimod af den viden og de færdigheder og kompetencer, som lærerne og pædagogerne (forhåbentlig) har erhvervet sig i kraft af deres uddannelse og praktiske pædagogiske erfaring.

2 Grostøl 2017 redegør for hvorledes danske love og bekendtgørelser konstituerer og optegner grænserne for pædagogens formelle myndighed. Ladefoged 2017 beskriver de internationale konventioner, der er med til at fastlægge danske pædagogers formelle myndighedssfære.

Faglig myndighed består ikke i bestemte rettigheder eller pligter, som man institutionelt bliver tildelt, men derimod i en bestemt fagligt begrundet kunnen. Den fagligt myndige pædagog er en kvalificeret og kompetent fagperson, der besidder viden, færdigheder og dømmekraft, som gør hende i stand til at udføre sit arbejde på den fagligt set bedste måde. Som Lars Qvortrup formulerer det: ”Pædagogen er dagtilbuddets myndighedsperson, og den myndighed som han eller hun repræsenterer, er ikke en myndighed, der stammer fra særlige institutionelle magtbeføjelser eller fra individuelle persontræk, men fra hans eller hendes uddannelsesbaserede, professionelle kunnen” (Qvortrup 2014, s. 21).

Den formelle og den professionelle myndighed er tæt forbundne, men er ikke identiske. De formelle juridiske rammer for den pædagogiske praksis fremmer ikke nødvendigvis de fagligt set bedste og mest hensigtsmæssige pædagogiske tiltag. Og omvendt kan faglige skøn og vurderinger vise sig at være i strid med, eller i det mindste ikke understøttet af, de juridiske rammebetingelser, der afgrænser og optegner den pædagogiske praksis. Den pædagogiske fagperson kan derfor blive sat i et krydspres, hvor den formelle og den professionelle myndighed trækker i modsatrettede og gensidigt udelukkende retninger (Hansen 2017). Hvordan man håndterer dette krydspres mellem juridiske forvaltningsregler og faglig professionalitet, er et velkendt og tilbagevendende problem for ikke blot pædagoger, men for alle der arbejder professionelt med service- og velfærdsopgaver inden for den offentlige sektor (Järvinen & Mik-Meyer 2012).

Distinktionen mellem formel og professionel myndighed indfanger to væsentlige aspekter ved den pædagogiske myndighedsudøvelse. På den ene side er den pædagogiske fagperson repræsentant for og varetager af det sociale fællesskabs interesser. Som pædagogisk fagperson handler læreren og pædagogen derfor aldrig blot på sine egne eller sin professions vegne. Hun handler også altid på vegne af de offentlige myndigheder og institutioner, som har fastlagt de regler og love, der rammesætter og regulerer den pædagogiske praksis. På den anden side er den pædagogiske fagperson netop en *fagperson*, dvs. en person med en bestemt pædagogisk faglighed og identitet. Som pædagogisk fagperson handler læreren og pædagogen derfor aldrig blot på vegne af en offentlig myndighed, men også altid på vegne af sin egen, og ikke mindst sin professions, faglighed. Det er denne iboende dobbelthed i den pædagogiske myndighedsudøvelse, som distinktionen mellem formel og professionel myndighed sætter på begreb.

Det er imidlertid ikke alle aspekter ved den pædagogiske myndighedsudøvelse, som indfanges af begreberne om formel og professionel myndighed. Denne artikels gennemgående tese er således, at der er væsentlige almenpædagogiske fænomener, som ikke umiddelbart falder ind under, eller kun vanskeligt kan sættes på begreb ved hjælp af, denne distinktion. I det følgende vil jeg fokusere på to af disse fænomener, nemlig dels pædagogens dobbelte myndighedsfordring, dels det pædagogiske forholds iboende asymmetriske magtrelation. Med udgangspunkt i disse fænomener vil jeg argumentere for, at der er behov for et *tredje* myndigheds-

begreb, nemlig myndighed forstået som evnen og retten til forsvarligt og ansvarligt at forvalte asymmetriske magtrelationer.

Pædagogens dobbelte myndighedsfordring

Ét væsentligt aspekt ved den pædagogiske myndighedsudøvelse, som distinktionen mellem formel og faglig myndighed overser, er, at den pædagogiske fagperson er underlagt en dobbelt myndighedsfordring (Wiberg 2017). Pædagogens myndighedsudøvelse har en ganske særlig karakter, idet myndighed i en pædagogisk kontekst ikke blot er noget, som pædagogen forventes selv at besidde og udøve, men samtidig er noget, som hun skal være med til at danne eller skabe hos andre. Det er således et grundlæggende træk ved den pædagogiske praksis, at pædagogen aktivt medvirker til at fremme børns og unges evne til og mulighed for ansvarligt og forsvarligt at kunne forvalte deres eget liv. Dette er en almenpædagogisk grundtanke, som man finder hos en lang række pædagogisk-filosofiske tænkere fra Rousseau og frem til i dag; måske mest berømt formuleret hos Kant, der i sine pædagogiske og historiefilosofiske værker gør ”menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed” til pædagogikkens og oplysningens væsentligste endemål (Kant 1996, s. 71; se også Kant 2012, s. 19-36).

Den pædagogiske fagperson skal altså ikke blot selv være en kompetent og kvalificeret myndighedsudøver, men skal samtidigt aktivt fremme og understøtte udviklingen af myndighed hos andre. Disse to fordringer er intimt sammenknyttede. At danne myndige, ansvarlige og selvstændige mennesker fordrer myndige, ansvarlige og fagligt kompetente pædagoger. Og omvendt: At være en myndig og ansvarlig pædagog indebærer en forpligtelse på at danne og uddanne børn og unge, så de bliver i stand til selv at forvalte deres eget liv på en myndig og ansvarlig måde.³

I den nuværende pædagogiske debat om myndighed er der en tendens til, at den ene side af pædagogikkens dobbelte myndighedsfordring overses eller nedprioriteres. Distinktionen mellem formel og professionel myndighed fokuserer således entydigt på dels de formelle, juridiske og politiske rammer, der afgrænser og indkredser pædagogens virke, dels de faglige kompetencer og konkrete praktiske kunnen, som pædagogen forventes at besidde. Fokus er altså på pædagogen som myndighedsudøver, ikke som en der *danner* til myndighed. Den almenpædagogiske fordring om at fremme og understøtte myndigheden hos andre glider derved i baggrunden og bliver sjældent eksplicit diskuteret. I indekset til *Pædagogen som myndighedsperson* optræder ”myndiggørelse” således kun en enkelt gang (Petersen & Erlandsen, s. 343). Og meget symptomatisk er denne reference til et kapitel i bogen, hvor forfatteren udelukkende nævner begrebet for at gøre klart, at hendes ærinde *ikke* er at diskutere myndiggørelse, men derimod ”den form for myndig-

3 Se også Hermann 2007, s. 175, hvor Hermann bemærker, at ud fra et statsperspektiv ”er læreren den myndighed, den autoritet, der sikrer elevens myndiggørelse gennem undervisningsaktiviteter”.

hed, der udøves gennem lovgivning, pædagogiske målsætninger og forskellige dokumentationsinteresser og metoder.” (Frørup 2017, s. 176).

Den pædagogiske asymmetri

Et andet væsentligt aspekt ved den pædagogiske myndighedsudøvelse, som distinktionen mellem formel og faglig myndighed ikke umiddelbart indfanger, er det pædagogiske forholds iboende asymmetri. Mere præcist overser distinktionen, at det pædagogiske forhold er en asymmetrisk magtrelation, som har det særlige kendetegn, at den eksplicit søger at ophæve sig selv.

Som Løgstrup har bemærket, så er alle menneskelige relationer dybest set magtrelationer. Det er, hævder Løgstrup, en uomgængelig kendsgerning ved menneskelivet, at ”vi uundgåeligt og i vid udstrækning er henviste til hinanden, så vore indbyrdes forhold på den mest umiddelbare måde er et magtforhold, hvad enten det nu er den andens stemning eller skæbne, der er i vor magt.” (Løgstrup 2010, s. 39). Mennesker kan i deres daglige samvær ikke undgå at udlevere dele af deres eget liv og skæbne til hinanden. Hvert enkelt menneskes dannelse som menneske forudsætter og er nødvendigt sammenvævet med andre menneskers liv; med forældre, søskende, venner, kollegaer og naboer. Hvordan andre agerer over for mig er derfor med til at bestemme, hvordan mit liv forløber. Og hvordan jeg agerer over for andre er med til på godt og ondt at bestemme, hvordan deres liv former sig.

I den pædagogiske praksis antager dette magtforhold en særlig form. Det pædagogiske forhold er nemlig af natur asymmetrisk. Pædagogen og barnet er måske nok ligeværdige som mennesker, men som netop pædagog og barn er de ulige. Med Lars Qvortrups ord:

For mig at se er der tungtvejende grunde til at sige, at ethvert pædagogisk forhold er et autoritetsforhold, nemlig et forhold mellem en, der ved mere og har mere magt end en anden. Alle pædagogiske forhold er i selve deres grundlag asymmetriske: Der er forskel på pædagogen og barnet, læreren og eleven, underviseren og den studerende. Pædagogen, læreren og universitets-underviseren har en faglig og pædagogisk autoritet, som barnet, eleven og den studerende ikke har, men må erkende for at kunne opretholde det pædagogiske forhold (Qvortrup 2014, 18-19).

Qvortrup lokaliserer kilden til den pædagogiske asymmetri i den pædagogiske fagpersoners faglige myndighed.⁴ For Qvortrup er det primært pædagogens faglige viden og kompetencer, der gør vedkommende til en myndighedsperson med evne og ret til at udøve magt over de børn og unge, som vedkommende har ansvar for. Dette er dog kun del af forklaringen. Den pædagogiske asymmetri er ikke kun fagligt og professionelt begrundet, men også formelt og juridisk. Pædagogen har, som allerede beskrevet, altid også en formel myndighed, der giver vedkommende

⁴ Qvortrup skelner ikke systematisk mellem myndighed og autoritet. Se f.eks. Qvortrup 2014 hvor han på s. 18 taler om ”faglig autoritet”, mens han to sider senere taler om ”faglig begrundet myndighed”.

kompetencer og beføjelser, som andre ikke har; beføjelser der er med til at understøtte og opretholde den pædagogiske asymmetri.⁵

Begrebshistorisk er denne intime forbindelse mellem pædagogisk myndighedsudøvelse og (asymmetrisk) magt ikke nogen overraskelse. Myndighedsbegrebet udspringer af det oldhøjtyske retsbegreb ”Munt”, der betegnede husherrens ret til at bestemme over medlemmerne af sin husstand, herunder hans ret til at træffe bindende beslutninger på deres vegne (Benner & Brüggem 2004, s. 689). Og slår man myndighedsbegrebet op i f.eks. *Den Danske Ordbog*, *Ordbog over det Danske Sprog*, eller *Den Store Danske* opdager man hurtigt, at næsten alle de givne definitioner vedrører en erhvervet evne eller en tilkendt ret til at omgås og forvalte magt (DDO: ”Myndighed”; ODS: ”Myndighed” DSD: ”Myndighed”). Det er denne begrebslige forbindelse mellem ”magt” og ”myndighed”, som kommer til konkret pædagogisk udtryk i den pædagogiske asymmetri.

Der er en tæt forbindelse mellem den pædagogiske asymmetri og den dobbelte myndighedsfordring. Det er nemlig den pædagogiske asymmetri, der gør den dobbelte myndighedsfordring både mulig og nødvendig. Fordringen er *mulig*, fordi pædagogen besidder formelle kompetencer, faglig viden, pædagogiske ressourcer og professionelle kvalifikationer, som barnet ikke besidder, og som derfor gør pædagogen i stand til at hjælpe barnet med at bevæge sig et nyt sted hen. Fordringen er *nødvendig*, fordi barnet hverken kan eller bør forblive et umyndigt væsen, men derimod med andres hjælp skal dannes til et frit, selvstændigt og myndigt væsen, der kan indgå i og bidrage til samfundet på egne betingelser.

Det er denne næsten paradoksale almenpædagogiske grundtanke, som Kant uendelig berømt indfanger i sin pædagogik: ”[T]vang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv vejlede ham i at bruge sin frihed godt.” (Kant 2012, s. 34). Konkrete pædagogiske praksisser kan have meget forskellige mål: Indsocialisering i et fællesskabs normer og værdier, opøvelse af en praktisk faglig kunnen, indlæring af teoretiske akademiske færdigheder, følelsesmæssig udvikling og meget andet. Men uanset hvad de konkrete pædagogiske mål er, er det overordnede pædagogiske formål altid det samme, nemlig at gøre barnet, eleven, den studerende i stand til at navigere i livet uden pædagogens mellemkomst.

Det almene myndighedsbegreb

Den pædagogiske asymmetri udspringer som nævnt af dels pædagogens formelle juridiske beføjelser, dels vedkommendes faglige og pædagogiske kunnen og viden. På trods, eller måske netop på grund, af dette har distinktionen mellem formel og

5 I praksis er der typisk en lang række andre faktorer, som også bidrager til at etablere det pædagogiske forholds iboende asymmetri, f.eks. voksnes fysiske overlegenhed, de implicite normer som regulerer skolens og daginstitutionernes hverdag og visse enkeltpersoners naturlige autoritet og udstråling. For ikke at komplicere analysen sætter jeg her parentes om disse faktorer.

faglig myndighed svært ved at få greb om den pædagogiske myndighedsudøvelses magtaspekt.

Analysere man nemlig den pædagogiske asymmetri alene ud fra det formelle myndighedsperspektiv, så reducerer man pædagogens magtudøvelse til at være en blot og bar retslig eller juridisk kategori. Dermed overser man det pædagogiske forholds iboende fordring om, at den asymmetriske magt skal anvendes til at myndiggøre barnet og derved i sidste instans ophæve sig selv. Analyserer man omvendt den pædagogiske asymmetri alene ud fra det faglige myndighedsperspektiv, så overser man let, at det pædagogiske forhold også altid er et magtforhold. Man overser at pædagogen ikke blot er en professionel fagperson, som med sin faglige kunnen skal hjælpe barnet med at vokse og udvikle sig, men også er en offentlig myndighedsperson, der besidder og udøver magt.

Den pædagogiske myndighedsudøvelse lever dermed op til den generelle karakteristik, som Järvinen og Mortensen har givet af det magtforhold, der altid eksisterer i mødet mellem socialarbejdere og klienter, nemlig at der ikke bare er:

...tale om udøvelse af en legal myndighed overfor borgerne, men om et langt mere flertydigt og indgribende forhold, hvor det er overladt til forskellige faggruppers skøn at træffe afgørelser af vital betydning for de berørte personer (Järvinen & Mortensen 2004).

Den pædagogiske fagpersons myndighedsudøvelse kan altså ikke fyldestgørende indfanges af eller subsummeres under distinktionen mellem formel og faglig myndighed. Der er derfor behov for at supplere denne distinktion med et tredje perspektiv på eller begreb om pædagogisk myndighedsudøvelse; et begreb der inkluderer og ekspliciterer den pædagogiske fagpersons evne til ansvarligt og forsvarligt at forvalte asymmetriske magtforhold. Dette tredje begreb om myndighed vil jeg i det følgende betegne som *det almene myndighedsbegreb*.

Der er tre grunde til, at "almen myndighed" er en rammende betegnelse for dette tredje myndighedsbegreb. For det første er spørgsmålet om den ansvarlige forvaltning af magt ikke unikt for diskussionen af den pædagogiske fagpersons myndighedsudøvelse. Der er tværtimod tale om et grundspørgsmål, der går på tværs af og er fælles for alle de mange kontekster, hvor myndighedsbegrebet bringes i anvendelse. Magt og myndighed er som tidligere nævnt begrebsligt forbundet, og der er en lang tradition for at forstå og fortolke de to begreber ud fra og i relation til hinanden (Sommer 1984; Benner & Brügger 2004). Spørgsmålet om forvaltning af magt er således et helt alment træk ved myndighedsbegrebet, også uden for en eksplicit pædagogisk kontekst.

For det andet kan spørgsmålet om den pædagogisk ansvarlige forvaltning af magt ikke entydigt henføres til hverken det formelle eller det faglige myndighedsbegreb. Som vi allerede har set går magtspørgsmålet på tværs af denne distinktion, da det pædagogiske forholds iboende asymmetri trækker på og konstitueres

gennem både pædagogens formelle og faglige myndighed. Denne asymmetri åbner derfor for en form for magtudøvelse, som inkluderer, eller i det mindste rummer elementer af, såvel den formelle som den faglige myndighed, og er dermed bredere og mere almen end begge disse myndighedsformer.

For det tredje henter den almene myndighed sin begrundelse og retfærdiggørelse et andet sted end både den formelle og den faglige myndighed. Den pædagogiske fagpersons formelle myndighed er normativt begrundet ud fra og igennem de konkrete juridiske kompetencer og beføjelser, som lovgivning og bekendtgørelser udstikker. Erkendelsesmæssigt begrundes den formelle myndighed i pædagogens teoretiske kendskab til og praktiske erfaring med at forvalte disse juridiske og retslige regler (Grostøl 2017, s. 95-96). Den faglige myndighed er på sin side normativt begrundet ud fra fag- og professionsspecifikke standarder og normer for god pædagogisk praksis. Erkendelsesmæssigt henter den faglige myndighed sin begrundelse i pædagogens praktiske erfaring med, kendskab til og kvalificerede brug af relevant forskning på det pædagogiske område (Grostøl 2017, s. 95; Qvortrup 2012, s. 147-150; 2014, s. 21).

Pædagogens almene myndighed er derimod baseret på og udtrykt gennem en veludviklet evne til forsvarligt at håndtere og forvalte asymmetriske magtsstrukturer. Og en sådan evne kan ikke, i det mindste ikke direkte, forklares eller begrundes ud fra hverken konkrete juridiske regler eller fag- og professionsspecifikke standarder. Den pædagogiske fagperson skal selvfølgelig handle ud fra og i respekt for både de formelle juridiske rammer, der betinger og afgrænser den pædagogiske praksis, og den professionelle faglighed der udfylder og giver indhold til denne praksis. Men pædagogens almene myndighed henter ultimativt sin begrundelse og berettigelse et andet sted end både den formelle og den faglige myndighed. Pædagogen er nemlig aldrig kun offentlig myndighedsperson eller fagprofessionel praksisudøver; hun er også menneske blandt mennesker og derfor underlagt og ansvarlig over for de almene normer, der strukturerer og regulerer menneskelige fællesskaber. Den pædagogiske fagpersons myndighedsudøvelse er derfor ikke kun bundet af konkrete juridiske og fagprofessionelle normer, men også af etiske, sociale og almenpædagogiske normer; normer der ikke restløst går op i eller kan defineres ud fra hverken det formelle eller det faglige myndighedsbegreb.

Almen myndighed og BUPLs "Etisk grundlag for pædagoger"

Det almene myndighedsbegreb, som jeg har skitseret konturerne af ovenfor, har et altså et iboende normativt aspekt, som ikke kan reduceres til hverken formelle retslige eller snævert fagligt normer. En konkret illustration af denne pointe, som samtidig kan tjene til at uddybe forståelsen af det almene myndighedsbegreb, finder vi i det etiske grundlag for pædagogers arbejde, som BUPL vedtog på deres 10. ordinære kongres i 2010 (BUPL 2010; 2013). BUPL er ikke den eneste pædagogiske fagorganisation, der har udarbejdet et etisk eller værdimæssigt grundlag

for sine medlemmer. I 2002 vedtog Danmarks Lærerforening ”Professionsideal for Danmarks lærerforening” (DL 2002), og Socialpædagogernes Landsforbund vedtog i 2004 ”Etisk værdigrundlag for socialpædagoger” (revideret flere gange siden; se SL 2015 for den nyeste udgave). For enkelhedens skyld har jeg dog her valgt kun at fokusere på BUPL’s etiske grundlag.

Et vigtigt gennemgående tema i de dokumenter, der lå til grund for diskussionen og vedtagelsen af BUPL’s etiske grundlag, var, at normerne for det pædagogiske arbejde ikke udtømmende kan beskrives ud fra eller reduceres til snævre juridiske eller pædagogisk-faglige kategorier. I det omfattende debatoplæg, som BUPL udsendte til sine medlemmer som led i det forberedende arbejde med at formulere det etiske grundlag, fremhæves det således, at pædagogisk arbejde er karakteriseret ved:

...at man som pædagog vil noget med børnene og de unge. [...] Dele af det man ønsker at bibringe børnene eller de unge er defineret i loven, men langt det meste beror på den pædagogiske praksis, man har fået etableret (fagligheden), og ikke mindst på de værdier, ønsker og håb, man har som personalegruppe (BUPL 2009, s. 7, min fremhævning).

Ifølge BUPL har den pædagogiske fagperson således et ansvar, som rummer både et formelt-juridisk, et fagligt-pædagogisk, og et etisk eller værdimæssig aspekt; aspekter som ikke restløst går op i hinanden (se også BUPL 2007, s. 14).

I debatoplægget kobles pædagogens etiske ansvar eksplicit med spørgsmålet om pædagogens forvaltning af magt:

Pædagoger vil noget med børnene og de unge, men børnene og de unge vil også noget selv. Og det er i det spænd, pædagogens arbejde og herunder ”magt” udfolder sig. Etikken kommer derfor til at handle om, hvordan vi som pædagoger forvalter den magt (BUPL 2009, s. 8).

De etiske principper og idealer, som udfoldes i BUPL’s ”Etisk grundlag for pædagoger”, kan altså betragtes som et formaliseret udkast til, hvilke normer der ideelt set bør strukturere pædagogens forvaltning af den magt, som ikke er, og ikke kan, reguleres af rent formelt-juridiske eller fagpædagogiske normer. Det syn på magtens rolle i den pædagogiske praksis, som udfoldes i det etiske grundlag, ligger dermed ret tæt på den tilgang til den pædagogiske myndighedsudøvelse, som jeg i denne artikel har søgt at indfange med det almene myndighedsbegreb.

Min tese er derfor, at hvis man læser ”Etisk grundlag for pædagoger” med det almene myndighedsbegreb som analytisk ramme, så kan dette grundlag fortolkes som et konkret bud på, hvilke normer og principper der bør guide den pædagogiske myndighedsudøvelses almene aspekt. Der er selvsagt ikke tale om et endegyldigt svar på, hvorledes det almene myndighedsbegreb mere præcist skal forstås. Det etiske grundlag skal snarere ses som et muligt udkast til en sådan forståelse; et udkast der selvfølgelig ikke kan stå alene, og som både kan og skal diskuteres kritisk i lyset af andre tilgange til og forståelser af det almene myndighedsbegreb.

Her vil jeg dog alene fokusere på BUPLs etiske grundlag. Der er ikke plads til at gå i dybden med de specifikke idealer og normer, som ”Etisk grundlag for pædagoger” udstikker. I stedet vil jeg fokusere på tre overordnede træk ved det etiske grundlag, som kan tjene til at uddybe og konkretisere forståelsen af det almene myndighedsbegreb.

For det første formulerer grundlaget en række grundværdier (omsorg, ligeværd, professionel integritet og social retfærdighed), som ifølge BUPL bør være bestemmende for det pædagogiske arbejde (BUPL 2013). Disse værdier kan kun vanskeligt indfanges og gives konkret indhold i et formelt, juridisk sprog. Lovgivning og regler kan nok understøtte arbejdet med at gøre disse værdier til grundlag for det pædagogiske arbejde, men værdiernes praktiske udfoldelse og konkretisering kan ikke gennemføres via lovgivning og regelstyring. Dertil kræves snarere pædagoger der ikke blot er fagligt *veluddannede* men også etisk *dannede*, og et professionelt fagfællesskab som gør det muligt at diskutere, og om nødvendigt kritisere, den konkrete forståelse af disse værdier, som en given praksis udfolder (Larsen 2016).

For det andet peger grundlaget eksplicit på, at den pædagogiske professions, og dermed den pædagogiske fagpersons, pligter og ansvar hverken kan eller skal forstås i isolation fra det omgivende samfund. I det etiske grundlag kan man f.eks. læse, at ”Pædagoger tager udgangspunkt i såvel fællesskabet som i den enkelte og dennes forhold til fællesskabet”, og at ”Den pædagogiske profession har en betydningsfuld rolle og opgave i samfundet” (BUPL 2013). Den pædagogiske fagpersons ansvar og forpligtelser rækker således altid ud over professionens mere eller mindre snævert definerede faglige rammer. I det etiske grundlag gives dette konkret udtryk ved dels en fordring om, at det pædagogiske arbejde skal medvirke til, at børn og unge dannes til aktive demokratiske medborgere, dels en påpegning af at pædagogen har pligt til at ”bruge sin professionelle viden i den offentlige debat til at fremme social retfærdighed” (BUPL 2013). Medborgerskab, demokrati og social retfærdighed anses altså for at være væsentlige idealer for og værdier i det pædagogiske arbejde. Men disse værdier er netop ikke snævert fagprofessionelle værdier, men derimod værdier der har deres udgangspunkt i (og sigter mod at fremme) bredere, almene samfundsmæssige idealer og hensyn.

I direkte forlængelse af det foregående peger det etiske grundlag for det tredje på, at den pædagogiske fagperson ikke blot har en myndigheds*udøvende* men også en myndigheds*dannende* funktion, nemlig at gøre børn og unge til aktive medborger som kan agere kompetent i et demokratisk samfund. Grundlaget ekspliciterer dermed netop den side af den dobbelte myndighedsfordring, som den nuværende pædagogiske diskussion af myndighed overser, og leverer derved potentielt et kritisk korrektiv til denne diskussion.

”Etisk grundlag for pædagoger” er dermed et muligt bud på en konkret og relativt substantiel forståelse af det almene myndighedsbegreb. Det er en forståelse som dels giver det almene begreb normativ og kritisk tyngde, dels understreger, at der eksisterer et rum for pædagogisk myndighedsudøvelse og forvaltning af

magt, som er bredere og mere alment end såvel den formelle som den faglige myndighedsudøvelse. Grundlaget giver således et konkret bud på, hvilke værdier og normer, der bør strukturere denne almene myndighedsudøvelse, og fremhæver, at disse normer altid rækker ud over den konkrete pædagogiske praksis og har deres grundlag i mere almene sociale og samfundsmæssige hensyn. Dermed opstiller grundlaget en mulig etisk-normativ tilgang til forståelsen af den pædagogiske fagpersoners myndighedsudøvelse, som ikke går restløst op i hverken den formelle som den faglige myndighedsudøvelse, og netop derfor kan fungere som kritisk perspektiv på disse.

Samtidigt, og mindst lige så vigtigt, så leverer det almene myndighedsbegreb en teoretisk ramme, som skærper forståelsen af det etiske grundlags rolle og betydning for det pædagogiske arbejde. Ved eksplicit at sammentænke det etiske grundlag med det almene myndighedsbegreb bliver det klarere, hvorfor og hvordan etiske værdier og idealer adskiller sig fra såvel juridisk-retslige som mere snævert fagpædagogiske normer. Derved styrkes den pædagogiske professions muligheder for systematisk og åbent at diskutere grundlæggende normative spørgsmål og problemer, noget som forhåbentlig kan tjene til udvikle og fremme den pædagogiske praksis.

Almen myndighed og Willigs analyse af umyndiggørelsesprocesser

Metodisk placerer denne artikel sig inden for den filosofisk orienterede teoretiske pædagogik i traditionen fra Grue-Sørensen. Den teoretiske pædagogiks primære opgave er at undersøge, udvikle og kvalificere de grundlæggende begreber og kategorier, som pædagogiske forskere og praktikere benytter til at analysere, reflektere over og handle i den pædagogiske praksis (Grue-Sørensen 1965). Det primære mål for den teoretiske pædagogik er således ikke at give konkrete svar på konkrete spørgsmål, men snarere gennem begrebsanalyse og filosofisk refleksion at kvalificere den pædagogiske forskning og debat. Teoretisk begrebsafklaring er imidlertid aldrig et mål i sig selv. Den teoretiske pædagogiks værdi og nytte afhænger af, om den kan levere begrebslige distinktioner og kvalifikationer, som er relevante for og brugbare i den empiriske forskning og den pædagogiske praksis. Dette gælder selvsagt også denne artikels refleksioner over det almene myndighedsbegreb.

Et konkret eksempel på, *at* og *hvordan* det almene myndighedsbegreb kan være analytisk brugbart for forståelsen af den pædagogiske praksis, finder man i Rasmus Willigs analyse af strukturelle umyndiggørelsesprocesser i århusianske daginstitutioner. Et teoretisk og metodisk kernepunkt i Willigs analyse er således hans begrebslige bestemmelse af myndighed som et almenmenneskeligt behov for og evne til at kunne forholde sig kritisk til, ytre sig kritisk om, og i kraft af sin kritik have (med)bestemmende indflydelse på væsentlige sider af sin egen tilvæ-

relse (Willig 2009, s. 26). Denne bestemmelse af myndighed ligger, vil jeg hævde, tæt op af det almene myndighedsbegreb jeg har udviklet i denne artikel.

For det første er begge begreber formuleret som almene, normative begreber, dvs. begreber der henter deres begrundelse i grundlæggende og almenmenneskelige normative kategorier og principper. Dette betyder for det andet, at de to begreber ikke kan reduceres til, eller fyldestgørende analyseres alene ud fra, hverken en formel-juridisk eller en faglig-professionel myndighedsforståelse. For det tredje involverer Willigs myndighedsbegreb en forestilling om at have medbestemmende indflydelse på væsentlige aspekter af tilværelsen, som ikke ligger langt fra det magtbegreb, som det almene myndighedsbegreb er funderet på. For det fjerde og sidste så er begge myndighedsbegreber eksplicit tænkt som kritisk-korrektive alternativer til eksisterende opfattelser af myndighed; opfattelser som af den ene eller den anden grund fremstår mangelfulde og problematiske (Willig 2009, s. 25-26 samt kapitel 9).

Det interessante ved Willigs analyse af århusianske daginstitutioner er nu, at han med udgangspunkt i sit almene og kritiske myndighedsbegreb er i stand til at identificere og sætte fokus på en række organisatoriske og strukturelle processer, som distinktionen mellem formel og faglig myndighed har svært ved at indfange og sætte på begreb. Mere præcist peger Willigs analyse på processer, der underminerer pædagogernes mulighed for at have bestemmende indflydelse på deres arbejdsliv, men uden direkte at krænke hverken pædagogens formelle eller faglige myndighed.

Willig fremhæver således, at medarbejderudviklingssamtaler, tvungne evalueringer og andre lovbestemte tiltag i praksis ofte bliver et middel til at afmontere reel diskussion og kritik (Willig 2009, s. 56-60 og s. 84-87). De formelle, juridiske og institutionelle rammer for daginstitutionsområdet bliver dermed del af en proces, som tjener til at umyndiggøre det pædagogiske personale. Samtidig truer de strukturelle umyndiggørelsesproces kun indirekte pædagogernes konkrete faglige myndighed. Willig gør således gentagne gange opmærksom på, at de pædagoger, der deltager i hans fokusgruppeinterviews, typisk er både erfarne og fagligt dygtige. På trods af denne professionelle faglighed, ja, nogle gange måske netop på *grund* af denne faglighed, har disse pædagoger imidlertid en fælles oplevelse af at blive systematisk umyndiggjort. Som en erfaren pædagog udtrykker det i et af de interviews, som Willig bygger sine analyser på: "Det pres, vi udsættes for, er med til at ødelægge det pædagogiske arbejde. Man kan ikke leve op til sine egne faglige forventninger." (Willig 2009, s. 57). Problemet er således ikke, at pædagogerne mangler faglige kompetencer eller ambitioner. Problemet er snarere, at strukturelle forhold underminerer pædagogernes mulighed for at anvende og praktisere deres faglighed. I Willigs analyser er det i netop denne konflikt mellem på den ene side pædagogernes faglighed, på den anden side de strukturelle forhold der underminerer muligheden for at udleve denne faglighed i praksis, at den pædagogiske umyndiggørelse kommer klarest til udtryk (Willig 2009, s. 135).

Willigs analyse bekræfter dermed behovet for et myndighedsbegreb, der er bredere og mere alment end både det formelle og det faglige myndighedsbegreb. Uden et sådant alment myndighedsbegreb ville Willig for det første have haft svært ved at identificere og sætte begreb på de strukturelle forhold, som han mener er med til at umyndiggøre pædagogerne i de århusianske daginstitutioner. Den umyndiggørelse, som Willig peger på, går jo bag om ryggen på såvel den formelle som den faglige myndighed, og kan derfor ikke indfanges eller klart ekspliciteres af disse to begreber. For det andet sætter Willigs almene myndighedsbegreb ham i stand til at rette en bestemt type normativ kritik mod disse umyndiggørelsesprocesser. Ifølge Willig rejser disse processer nemlig et grundlæggende normativt problem, idet de underminerer, og i sidste instans umuliggør, opfyldelsen af det almenmenneskelige behov for via kritisk engagement i sit eget (arbejds)liv at have medbestemmende indflydelse på sin tilværelse (Willig 2009, s. 138-140; Willig 2013, s. 20-24). Denne kritik ville ikke kunne formuleres, eller i det mindste ikke kunne formuleres lige så skarpt, ud fra hverken det formelle eller det faglige myndighedsbegreb.

Konklusion

Jeg har i denne artikel søgt at vise, at der er vigtige og væsentlige aspekter ved den pædagogiske fagpersons myndighedsudøvelse, som den nuværende pædagogiske diskussion af myndighed enten overser eller ignorerer. På den baggrund har jeg argumenteret for, at der er brug for at supplere distinktionen mellem formel og faglig myndighed med et tredje perspektiv på eller begreb om myndighed. Dette tredje begreb, det almene myndighedsbegreb, vedrører den pædagogiske fagpersons evne til ansvarligt og forsvarligt at håndtere det pædagogiske forholds asymmetriske magtstruktur. I artiklens to sidste afsnit vendte jeg mig mod først BUPLs ”Etisk grundlag for pædagoger” og derefter Willigs kritiske analyse af umyndiggørelsesprocesser blandt århusianske daginstitutioner. Jeg argumenterede for, at vi her dels finder konkrete udkast til, hvilke normer der kan og bør strukturere den pædagogiske fagpersons almene myndighedsudøvelse, dels får udfoldet det almene myndighedsbegrebs praktiske, analytiske og kritiske relevans.

Artiklens kritiske konklusion bliver derfor, at der er brug for at udvikle en bredere og mere adækvat forståelse af pædagogisk myndighedsudøvelse, end den som implicit ligger til grund for den nuværende debat om myndighed. Det almene myndighedsbegreb er et skridt på vejen mod en sådan forståelse, idet dette begreb på væsentlige områder supplerer og kritisk korrigerer det formelle og det faglige myndighedsbegreb. Der er dog fortsat meget arbejde at udføre, før vores teoretisk-pædagogiske begreber er på højde med og i stand til at indfange den pædagogiske myndighedsudøvelses faktiske kompleksitet.

Litteratur

- Benner, Dietrich & Brügger, Friedhelm (2004). "Mündigkeit". I Dietrich Benner og Jürgen Oelkers (red.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (s. 687-699). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bojesen, Bo (2014). *Tilblivelsen af myndighed – 5 essays om etik og pædagogik*. Askov: Forlaget Ny Askov.
- BUPL 2007. Debatoplæg om etik. 2007-2008. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWKTB/\\$file/Etisk_debatoplæg.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWKTB/$file/Etisk_debatoplæg.pdf)
- BUPL 2009. Debatoplæg: Etisk grundlag. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWKZE/\\$file/etisk_grundlag_debatoplæg_apr09.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-7VWKZE/$file/etisk_grundlag_debatoplæg_apr09.pdf)
- BUPL 2010. Forslag til etisk grundlag. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-84QDAV/\\$file/Forslag%20til%20Etisk%20grundlag_apr10.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-84QDAV/$file/Forslag%20til%20Etisk%20grundlag_apr10.pdf)
- BUPL 2013. Etisk grundlag for pædagoger. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: [https://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HCQ5/\\$file/EtiskGrundlag_2013.pdf](https://www.bupl.dk/iwfile/BALG-95HCQ5/$file/EtiskGrundlag_2013.pdf)
- DDS: *Den Danske Ordbog. Moderne Dansk Sprog*. "Myndighed". Pr. 08-07-2017 tilgængelig online på: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=myndighed>
- DL 2002. Professionsideal for Danmarks Lærerforening. Pr. 04-09-2017 tilgængelig online på: http://www.dlf.org/media/974300/professionsideal_endelige-version.pdf
- DSD: *Den Store Danske*. "Myndighed". Pr. 08-07-2017 tilgængelig online på: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=129126>
- Frederiksen, Jan (2007). Myndiggørelse og kontrol, magt eller mulighed. I Peter Østergaard Andersen, Tomas Ellegaard, Lars Jakob Muschinsky (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 471-498). København: Hans Reitzel.
- Frederiksen, Jan (2014). Autoritet og myndighed. I Lone Bæk Brønsted et. al (red.) *Ny pædagogisk opslagsbog* (s. 30-34). København: Hans Reitzel.
- Grostøl, Mette (2017). Lovgivning og politik i og omkring den pædagogiske praksis. I I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur, s. 95-109.
- Grue-Sørensen, K. (1965). Pædagogik og moderne filosofi. I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, København: Gyldendalske Boghandel.
- Hansen, Steen Juul (2017). Pædagogens myndighed i offentlige serviceorganisationer. I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur, s. 79-94.
- Hermann, Stefan (2007). *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hermann, Stefan (2010). Genmyndiggørelse af læreren, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 58:1, s. 56-59.
- Hermann, Stefan (2012). Professionaliseringens indre barrierer. *Paideia*, nr. 3, s. 8-22.
- Järvinen, Margaretha & Mortensen, Nils (2004). Det magtfulde møde mellem system og klient. Teoretiske perspektiver. I Margaretha Järvinen, Jørgen Elm Larsen og Nils Mortensen (red.) *Det magtfulde møde mellem system og klient* (s. 9-27). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2012). *At skabe en professionel – Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, Immanuel (1803/2012). *Om Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kant, Immanuel (1784/1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I Morten Haugaard Jeppesen (red.) *Oplysning, Historie, Fremskridt* (s. 71-80). Aarhus: Slagmark.
- Kristensen, Jens Erik (2008). Modenhed, myndighed og dannelse – med særligt henblik på det religiøse. *Kritisk Forum for Praktisk Teologi*, nr. 114, s. 5-28.
- Ladefoged, Lars (2017). Nationale og internationale erklæringer og konventioner. I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur, s. 111-125.
- Larsen, Øjvind (2016). Professionsetik for pædagoger i samfundet. I Marianne Gilbert Nielsen (red.) *Pædagogers etik i relationen, professionen og samfundet*. København: BUPL.

- Løgstrup, K.E. (2010). *Den Ethiske Fordring*. Aarhus: Forlaget Klim.
- ODS: *Ordbog over det Danske Sprog. Historisk ordbog 1700-1950*: "Myndighed". Pr. 08-07-2017 tilgængelig online via: <http://ordnet.dk/ods/ordbog?query=myndighed>
- Olsen, John Villy (2012). Den fagligt myndige lærer. Interview med Lars Qvortrup. I *Folkeskolen* 17, 2012. Pr. 08-07-2017 tilgængelig online på: <https://www.folkeskolen.dk/517015/den-fagligt-myndige-laerer>
- Petersen, Kirsten Elisa et. al (2015). *Forsknings- og vidensopsamling: "Pædagogen som myndighedsperson"*. Emdrup: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Pr. 08-07-2017 tilgængelig online via: <http://paedagoguddannelsenet.dk/wp-content/uploads/2015/03/P%C3%A6dagogen-som-myndighedsperson.pdf>.
- Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*. København: Samfundslitteratur.
- Qvortrup, Lars (2012). *Den myndige lærer*. Dafolo, Frederikshavn.
- Qvortrup, Lars (2014). Den moderne pædagog – dannelse, relevans, autoritet. I Ida Kornerup & Torben Næsby (red.). *Pædagogens grundfaglighed. Grundbog til pædagoguddannelsen* (s. 11-25). Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, Lars (2015). Skoleledelse efter folkeskolereformen. I Jens Rasmussen, Claus Holm og Andreas Rasch-Christensen (red.) *Folkeskolen efter reformen* (s. 61-79). København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, Lars (2017). Undervisning er udøvelse af professionel dømmekraft. I Claus Holm og Hanne Balsby Thingholm (red.) *Evidens og dømmekraft. Når evidens møder den pædagogiske dømmekraft* (s. 159-177). Frederikshavn: Dafolo.
- SL 2015. Etisk værdigrundlag for Socialpædagoger. Pr. 04-09-2015 tilgængelig online på: https://sl.dk/media/1631/etisk_vaerdigrundlag_2015_revideret.pdf
- Sommer, Manfred (2000). "Mündigkeit". I Joachim Ritter og Karlfried Gründer (red.) *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 6 (s. 225-235). Basel: Schwabe und Co. AG
- Wiberg, Merete (2017). Etik og værdier i udøvelse af og dannelse til myndighed. I Petersen Kirsten Elisa & Erlandsen, Torsten (2017). *Pædagogen som myndighedsperson. En grundbog*, s. 143-157.
- Willig, Rasmus (2009): *Umyndiggørelse. Et essay om kritikkens infrastruktur*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Willig, Rasmus (2013). *Kritikkens U-vending. En diagnose af forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*. København: Hans Reitzels Forlag.