

Per Fibæk Laursen

Tre pointer fra Grue-Sørensen til nutidens pædagogik

Abstract

[English title: Three pointers from K. Grue-Sørensen to today's pedagogy]

When K. Grue-Sørensen became a professor of pedagogy at the University of Copenhagen in 1955, he was in line with the dominant historical-hermeneutical approach to humanities. From the late 1960s until retirement in 1974, his approach was challenged by both technical and critical alternatives. Both these alternative have since grown steadily, while the historical-hermeneutical view has been in the defensive. But Grue-Sørensen and the tradition he represented have three significant points for today's pedagogy, whether it is technical or critical: pedagogy can and should not deliver efficiency technology, pedagogy should as far as possible use everyday language, and finally that the educational history can make us wiser.

Nøgleord

K. Grue-Sørensen, teknisk pædagogik, pædagogikkens sprog, pædagogikkens historie

Da K. Grue-Sørensen i 1955 blev professor i pædagogik ved Københavns Universitet, var han i overensstemmelse med det dominerende historisk-hermeneutiske fagsyn. Fra sidst i 1960'erne og frem til pensioneringen i 1974 blev hans fagsyn udfordret både af tekniske og samfundskritiske alternativer. Begge strømninger har siden vokset sig stærke, mens den historisk-hermeneutiske opfattelse har været i defensiven. Men Grue-Sørensen og den tradition, han repræsenterede, har tre væsentlige budskaber til nutidens pædagogik, hvad enten den nu er teknisk eller samfundskritisk: Pædagogikken kan og bør ikke levere effektiviseringsteknologi, pædagogikken bør så vidt muligt formulere sig i dagligsproget, og endelig at den pædagogiske historie kan gøre os klogere.

Den hermeneutisk-filosofiske tradition

Frem til omkring 1970 var de humanistiske fag ved danske universiteter domineret af historisk-hermeneutiske tilgange, selv om der også var konkurrerende paradigmer. Fagene omhandlede hver sit udsnit af kulturen, hvad enten det nu var en kunstart som litteratur, billedkunst eller musik, et sprog eller grundlæggende kulturelle praksisser som at filosofere eller udøve pædagogik. Videnskaben og de tilhørende studier handlede om den historiske udvikling af det pågældende kulturudsnit fra den græske oldtid og frem til nutiden. Selv

*Per Fibæk Laursen, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: pefi@edu.au.dk*

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 13-22

om det sjældent blev ekspliciteret eller begrundet, indskrænkede man sig stort set til at beskæftige sig med udviklingen i den vestlige verden.

Det fag, der i dag hedder litteraturvidenskab, hed tidligere litteraturhistorie, og beskæftigede sig primært med analyse af den europæiske litteraturs mest fremtrædende værker fra Iliaden og Odysseen og fremefter. Andre fag som fx pædagogik og filosofi har aldrig haft historiebetegnelsen som en del af fagets navn, men alligevel var den historiske tilgang dominerende, og de historiske dele af fagene de største.

Når Grue-Sørensen skulle udpege pædagogikkens genstandsområde med et enkelt ord, brugte han konsekvent "opdragelse",¹ og det ene af hans to hovedværker hedder da også *Opdragelsens historie*.² Pædagogik var for ham studiet af opdragelse – og jævnligt tilføjede han: undervisning, uddannelse og dannelse³ – i princippet som de udspiller sig som praksis. Reelt var faget dog for ham og hans samtidige i høj grad et studium af de klassiske pædagogiske tænkere fra Platon og fremefter.

Grue-Sørensens tilgang kan næppe betegnes som idehistorisk. Han var ikke primært interesseret i at forstå den historiske udvikling og hvem, der havde påvirket hvem med hvad. Han var optaget af at blive klogere på pædagogikken i sig selv, og de klassiske pædagogiske tænkere spillede primært den rolle at være udgangspunkt for selvstændige refleksioner. Det er tydeligt i hans andet pædagogiske hovedværk, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* fra 1974, der indeholder meget af det samme stof som *Opdragelsens historie* blot organiseret tematisk og brugt som inspiration til afklaring af pædagogikkens grundbegreber.

Tekniske og samfundskritiske udfordringer

Der var noget "indirekte" i Grue-Sørensens tilgang til pædagogikken: Man læste Rousseau ikke med det primære mål at blive klogere på hans tænkning, men for at lære noget om pædagogikkens forhold til barnesyn, natursyn og de øvrige temaer, Rousseau behandlede. Det var bl.a. dette indirekte i tilgangen, der blev udsat for kritik fra sidst i 1960'erne. Fra mindst to sider lød det kritiske spørgsmål, om man ikke med fordel kunne gå mere direkte til samtidens udfordringer. Grue-Sørensen oplevede i sine sidste år som professor at blive udfordret fra to forholdsvis nye strømninger i dansk pædagogik, den tekniske og den samfundskritiske.

Den tekniske strømning var optaget af at optimere pædagogiske processer, først og fremmest undervisning. Hvis man kunne få lærere til at tænke mere rationelt og systematisk, kunne man forbedre undervisningen. Sådan var antagelsen i det mindste. Den tekniske strømning kom til Danmark fra USA. Robert F. Magers lille bog *Målsætning i undervisningen*, der var en programmeret indføring i at formulere læringsmål detaljeret og præcist,

1 Fx i K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal, 1965), 17.

2 K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, 1-3 (København: Gyldendal, 1966).

3 Fx i K. Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974), 275.

udkom i dansk oversættelse i 1966 og blev solgt i flere udgaver og oplag. Det samme skete med Ralph Tylers *Undervisningsplanlægning*, der oprindeligt var fra 1949, men først kom i dansk oversættelse i 1971. Med faget undervisningslære i læreruddannelsesloven fra 1966 fik den nye strømning en stærk placering i læreruddannelsen.

Den samfundskritiske strømning kom til Danmark fra Tyskland, og den kom i to versioner. Den første version var marxistisk og forsøgte sig med at analysere uddannelsessektoren med begreber fra Marx's kritik af kapitalismens politiske økonomi.⁴ Den anden version var inspireret af Frankfurterskolen, særligt Habermas, og manifesterede sig ret hurtigt i danske udgivelser.⁵ Slagordsagtigt formuleret var den samfundskritiske strømning optaget af udvikling af en "alternativ" og "frigørende" pædagogik. Den samfundskritiske strømning blev hurtigt populær blandt studerende både på universiteter og seminarier og fik en form for institutionalisering med oprettelse af RUC i 1972.

Grue-Sørensen blev personligt hårdest angrebet fra den samfundskritiske strømning tilhængere,⁶ men han tog selv først og fremmest til genmæle mod den tekniske tendens, som han tydeligvis følte sig udfordret af. Noget af forklaringen er måske, at der i den tekniske strømning lå en stærk, om end indirekte, kritik af den pædagogikopfattelse, han identificerede sig med. Den samfundskritiske strømning interesserede ham tilsyneladende mindre.

Udviklingen siden 1974

Året 1974 kan betragtes som epokegørende for Grue-Sørensens indflydelse i dansk pædagogik. Hans forskningsmæssige produktion kulminerede dette år med udgivelsen af *Almen pædagogik*, der er hyppigt anvendt som opslagsværk den dag i dag. Samme år gik han på pension og mistede den direkte indflydelse på dansk pædagogik. Siden har både den samfundskritiske og den tekniske strømning haft medvind – i lidt forskellig grad til forskellige tider. Den filosofisk-hermeneutiske tilgang til pædagogik er naturligvis langt fra død i Danmark, fx er dens indflydelse tydelig i *Pædagogikkens idehistorie* fra 2017.⁷ Men ser vi på, hvor meget denne tilgang fylder i læreruddannelsen og diverse universitetsuddannelser i dag sammenlignet med på Grue-Sørensens tid, er der ingen tvivl om, at den er trængt voldsomt tilbage. Det idehistoriske stof er stort set ude af læreruddannelsen og fylder kun meget beskedent i universitetsstudierne i pædagogik, uddannelsesvidenskab og lignende. Ændringen af det dominerende begreb fra at være pædagogik og til at være uddannelsesvidenskab, uddannelsesforskning eller læringsteori er udtryk for denne udvikling.

Men der er stadig vigtige pointer at hente hos Grue-Sørensen og den tradition, har repræsenterede. Jeg vil her kort introducere de tre, der forekommer mig vigtigst, og som

4 M. Masuch, *Uddannelsessektorens politiske økonomi* (København: Rhodos, 1974).

5 Fx B. Nielsen, *Praksis og kritik* (København: Chr. Ejlers', 1973).

6 Se fx A.K. Gjerløff, A. Faye Jakobsen, E. Nørgaard & Chr. Ydesen, *Da skolen blev sin egen. 1920-1970. Dansk Skolehistorie, bd. 4* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014), 86.

7 O. Korsgaard, J.E. Kristensen & H. Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017).

jeg personligt oplever mig forpligtet af: kritikken af den tekniske pædagogik, kritikken af pædagogikkens nysprog og endelig synet på pædagogikkens historie. Grunden til at disse tre budskaber til nutidens pædagogik er vigtige, er naturligvis, at de tendenser, de angriber, er mindst lige så udbredte i nutidens pædagogik, som de var på Grue-Sørensens tid: En stærk (over)tro på muligheden for at effektivisere pædagogiske processer er vidt udbredt; mange banale eller uklare budskaber bliver pakket ind og peppet op med et smart og kunstigt sprog; og endelig benægter mange, at vi kan lære noget som helst af historien, fordi nutiden og ikke mindst fremtiden er radikalt forskellig fra fortiden.

Pædagogik kan og bør ikke bruges til teknisk effektivisering

Grue-Sørensen skrev i 1973 en sarkastisk artikel med titlen *Pædagogisk modelflyvning*,⁸ hvor han kritiserede overforbruget af grafiske afbildninger og modeller med kasser, cirkler, pile osv. Ofte er indholdet enten banalt eller så uklart, at den grafiske model er lige så uforståelig som den tilhørende tekst. Som kritik af brugen af kommunikationsmodeller med afsender, modtager og diverse udvekslinger symboliseret med pile, skrev han:

... det, som kræves, er i højere grad *flair* for den konkrete situation end kendskab til det almene "kommunikations-mønster"⁹

Han forestillede sig en situation, hvor læreren har spurgt en elev om, hvad 5 % af 500 kr. er, og eleven har svaret 100 kr. Skal læreren så sige, at det er forkert? Skal han spørge eleven om, hvad 1 % af 500 kr. er? Eller skal han spørge, hvad 5 % svarer til i en brøk? At træffe det rigtige valg kræver snarere flair end kendskab til kommunikationsmønstre.

En af Grue-Sørensens væsentligste indvendinger mod troen på, at indsigt i generelle modeller og mønstre kunne effektivisere pædagogikken, var netop, at kloge pædagogiske handlinger i højere grad udspringer af forståelse for den konkrete situation, herunder ikke mindst eleverne, og en praktisk færdighed i at handle hensigtsmæssigt og adækvat. Det bliver man ikke bedre til ved at kende en model, var hans argument.

Lidt mere generelt lød argumentet, at der ikke er hold i den tekniske tilgangs løfter om, at den kan effektivisere pædagogisk praksis. Denne vurdering kom tydeligt til udtryk i hans kritik af Københavns Universitets initiativer sidst i 1960'erne vedrørende universitetspædagogik. Det, Grue-Sørensen her angreb, kan betragtes som en alliance mellem de to strømninger, der dengang var i vækst, nemlig den samfundskritiske og den tekniske. Studenteroprørernes samfundskritik havde blandt andet angrebet "professorvældet" og universitetsforældede og ineffektive undervisning. Københavns Universitets svar var præget af den tekniske tilgang til pædagogikken: Man oprettede Institut for Anvendt Universitetspædagogik og begyndte at tilbyde universitetets undervisere kurser i universitetspædagogik,

8 K. Grue-Sørensen, "Pædagogisk modelflyvning", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 9, 1973, 440-446.

9 Grue-Sørensen, "Pædagogisk modelflyvning", 441f.

herunder målsætning, undervisningsformer, læringspsykologi og evaluering. Håbet var, at universitetslærernes undervisning ville blive bedre, frafaldet formindsket m.m.

Dengang som nu var der blandt teknologi-optimisterne stor tiltro til effekten af at formulere klare mål. I 1967 havde Københavns Universitets arbejdsgruppe om universitetspædagogik foreslået, at "opøvelse i måldefineringens teknik"¹⁰ skulle være en del af indholdet i et universitetspædagogisk grundkursus. Men Grue-Sørensen troede simpelthen ikke på, at man kunne blive en bedre universitetslærer ved at gennemgå et kursus i undervisningskunst og teknik:

Der falbydes for mange skind, uden at de tilsvarende bjørne er skudt.¹¹

Blandt hans argumenter var, at årsagerne til dårlig undervisning kan være mange, og at en væsentlig del af dem formodentlig ligger hos de studerende. Og at meget af den teknologi, hvis præstationer der forventes en masse af, overhovedet ikke er reelt eksisterende, men blot programmatisk påstande og abstrakte udledninger. De optimistiske forestillinger om teknologiens potentiale bygger på en urealistisk forestilling om, at der til enhver mangel findes et pædagogisk middel, der kan afhjælpe den.

Grue-Sørensen advarede i det hele taget mod pædagogisk magtfuldkommenhed. Det er begrænset, hvad man kan udrette ad pædagogisk vej, også selv om pædagogikken måtte blive effektiviseret. Fx understregede han om begrebet undervisning, at

jo mere man fordyber sig deri, des mere kommer man til at accentuere modtagerens funktion. Det er modtageren, der ikke alene fremviser undervisningsresultatet, men også bringer det i stand ...¹²

Ikke blot er det begrænset, hvad teknisk effektivisering af pædagogisk virksomhed kan udrette, effektiviseringsbestrebelsene risikerer også at få den utilsigtede bivirkning, at de ødelægger den aktivitet, de gerne vil effektivisere. For universitetsundervisningens vedkommende påpegede Grue-Sørensen, at hvis man pålagde læreren ansvaret for, at den studerende skulle føle sig underholdt og effektivt belært, ville man ændre universitetet til en skole og de studerende til elever. Universitet var for ham primært en institution, hvor man studerede, ikke en institution, hvor man blev undervist og da slet ikke underholdt. For undervisning mere generelt opponerede han mod det teknisk funderede bud om, at man skal definere mål præcist og detaljeret og gøre det i adfærdstermer. Dermed risikerer man at gøre undervisning til en form for betingning¹³ eller mindre diplomatisk udtrykt: manipulation. Han siger med inspiration fra amerikaneren Thomas F. Green, at undervisningens

10 K. Grue-Sørensen, *Kritiske betragtninger over universitetspædagogik* (København: Gyldendal, 1969), 21.

11 Grue-Sørensen, *Kritiske betragtninger*, 23.

12 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 416.

13 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 16.

formål ikke er at ændre elevernes adfærd, men at transformere adfærd til handling. En væsentlig forskel mellem adfærd og handling er, at handling er begrundet og normrespekterende – det er adfærd ikke.

I det hele taget betragtede Grue-Sørensen læring og undervisning som noget delvist gådefuldt, der aldrig helt vil kunne gennemlyses og forstås til bunds og da slet ikke beherskes og kontrolleres. Det er fremhævet af to af hans senere fortolkere, Sven Erik Nordenbo¹⁴ og Alexander von Oettingen.¹⁵

Derfor var han nok kritisk mod teknologien, men dog ikke så bange for den:

Faren (ved teknologien, PFL) mindskes dog noget ved, at man ofte tror at have reformeret undervisningen i teknologisk retning, når man blot er begyndt at tale om den i den dertil hørende terminologi og opstille såkaldte modeller for den, uden at der sker stort derudover.¹⁶

Et aktuelt eksempel på en stykke pædagogisk teknologi, der rammes af Grue-Sørensens kritik er Undervisningsministeriets projekt om læringsmålstyret undervisning, der nu heldigvis er i defensiven.¹⁷ Det opstillede en ny model for læringsmålstyret undervisning, det overvurderede indsigten i det skematiske i forhold til flair for den konkrete situation, det overvurderede betydningen af klare mål, og dets påståede forskningsmæssige grundlag er usikkert og omstridt.¹⁸

Sprog

I den allerførste sætning i Grue-Sørensens lille kritiske bog om universitetspædagogik skrev han:

Universitetspædagogik er et ord, der lyder af noget¹⁹

Grue-Sørensen var meget opmærksom på sprogbrugen i pædagogikken, både sin egen og andres. Han havde et særligt kritisk blik for oppustet sprogbrug med videnskabelig og teknisk klang, men med uklart eller banalt indhold. Han skriver fx om brug af "initialadfærd" og "terminaladfærd" (elevens adfærd henholdsvis ved starten og slutningen af et undervisningsforløb):

14 Sv.E. Nordenbo, *Bidrag til den danske pædagogiks historie* (København: Museum Tusulanums Forlag, 1984).

15 A. von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Aarhus: Klim, 2006).

16 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 325.

17 Jf. P. Fibæk Laursen (red), *Mål med mening* (København: Hans Reitzel, 2018).

18 Sv. Skovmand, *Uden mål og med* (København: Hans Reitzel 2016).

19 Grue-Sørensen, *Kritiske betragtninger*, 7.

Nærmere beset er det dog kun en oversættelse af noget relativt banalt og let forståeligt til en videnskabeligt klingende dialekt, men uden nogen saglig gevinst.²⁰

Man kunne tilføje: uden nogen saglig gevinst, men med et formidlingsmæssigt tab, fordi de nye ord er ukendte for mange. Hans kritik mod universitetspædagogikken og generelt mod den pædagogiske teknologi handlede i høj grad om, at almindeligheder blev pakket ind i videnskabeligt og teknisk klingende, men reelt forplumrende sprogbrug.

Der ligger en traditionsbåret visdom i dagligsprogets begreber og distinktioner ifølge Grue-Sørensen:

Vi ser verden gennem de kategorier, sproget har lagt til rette for os.²¹

Sproget repræsenterer naturligvis ikke nogen absolut og uforanderlig visdom – derfor kan man have nytte af at betragte andre sprog end det danske og betragte det danske sprog i historisk sammenhæng.

En tilsyneladende nem løsning på problemer med manglende sproglig klarhed kunne være at lægge sig fast på en definition og derefter holde sig til den. Men

Det er ikke den faste og stive betydning, man skal tilstræbe.²²

Man har brug for sprogets vidde og fleksibilitet, og som regel vil en forfatter have svært ved at holde sig strikte til sin egen definition og holde almindelig sprogbrug ude.

Interessen for sproget og for klarhed i begreberne førte hos Grue-Sørensen til, at han åbnede sig for samtidens engelsksprogede begrebsanalytiske filosofi, selv om han var tysk i sin oprindelige filosofiske orientering. Hans beskæftigelse med begrebsanalytisk filosofi førte bl.a. til, at han oversatte amerikaneren Israel Schefflers *Pædagogikkens sprog*.²³ Grue-Sørensens eget syn på pædagogikkens sprog, var tæt på Schefflers.²⁴

Inden for dele af humaniora og samfundsvidenskab talte man allerede på Grue-Sørensens tid om en "sproglig vending": Før hed det filosofiens og videnskabens problemer, nu filosofiens og videnskabens sprog.²⁵ Han hilste den øgede interesse for sproglig klarhed velkommen, men han troede ikke på den opfattelse, han traf hos visse filosofiske forfattere, at sprogterapi kunne opløse alle filosofiske (og pædagogiske) problemer og afsløre dem som skinproblemer. De filosofiske og pædagogiske problemer er reelle.

Grue-Sørensens egen bestræbelse som producent af pædagogisk sprog kommer sikkert til udtryk i nedenstående:

20 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 324.

21 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 373.

22 Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 37.

23 I. Scheffler, *Pædagogikkens sprog*, overs. K. Grue-Sørensen (København: Gjøellerup, 1974).

24 A. von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, 150 ff.

25 Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 30.

Et særligt stilistisk ideal, velegnet til at blive generelt, er i en vis forstand det ubemærkede eller så godt som ubemærkede sprog, hvor de fremstillede forhold står ganske klart som set gennem en rude, der ikke selv ses.²⁶

I nutidens pædagogik er der langt fra almindelig tilslutning til dette stilistiske ideal. Post-strukturalister og Bourdieu-inspirerede skribenter betragter det upåfaldende, "almindelige" sprog som udtryk for falske eller forsimplede opfattelser. De foretrækker derfor en sprogbrug, der bryder med dagligsprogets "usynlighed" og får læseren til at reflektere over almindelig sprogbrug. Eksempelvis hævder poststrukturalistiske kønsforskere, at dagligsprogets "han" og "hun" bygger på en forkert opfattelse af køn som biologisk bestemt og binært. Dorte Marie Søndergaard bruger derfor i stedet betegnelserne mandligt og kvindeligt "kropsmærkede" hele vejen gennem en stor bog.²⁷

Idealet om sproget som en rude, man ser igennem, men ikke selv ser, var ikke Grue-Sørensens eneste tilgang til pædagogikkens sprog. Han diskuterede eksplicit mange af pædagogikkens ord og begreber og henlede læsernes eller tilhørernes opmærksomhed på nuancer, bibetydninger, historiske glidninger i sprogbrugen og forskelle og ligheder sammenlignet med andre sprog. Hvis jeg skal blive i metaforikken: Man ser igennem en ren rude uden at lægge mærke til ruden selv, men nogle gange er ruden blevet snavset og skal pudses, og så ser man på den, indtil den er blevet ren igen. Men hvis vinduespudningen bliver til en permanent aktivitet som hos D.M. Søndergaard, fremmer det ikke muligheden for at se gennem ruden. Grue-Sørensen fastholdt, at den sprogterapeutiske rensning ikke er den egentlige pædagogik, men kun et forstadium.²⁸

Historiesyn

Ingen kan nemlig være blind for, at de pædagogiske problemer har vist en overraskende ensartethed gennem tiderne.²⁹

Sådan skriver Grue-Sørensen i indledningen til *Almen pædagogik*. Hvis det er korrekt, bliver vi ikke klogere i historiens løb, men bliver ved med at trækkes med de samme problemer, som vi ikke er i stand til at løse.

Et umiddelbart modsat indtryk af Grue-Sørensens historiesyn får man ved at se på forsiderne af de tre bind af *Opdragelsens historie* i udgaven fra 1966. På forsiden af alle tre bind er en skitse af et menneske, hvis krop er ved at blive fyldt med mursten. De når knap til taljen på bind 1, til brystet på bind 2 og næsten til halsen på forsiden af bind 3. Uden at denne "måling" skal tages højtideligt, ser det ud til, at mennesket vil være fyldt ud om

26 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 381.

27 D.M. Søndergaard, *Tegnet på kroppen: køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia* (København: Museum Tusulanums Forlag, 1996).

28 K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 38.

29 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 7.

3-400 år. Grue-Sørensen har ikke selv tegnet disse forsider, men sikkert godkendt dem. Forsiderne antyder et historiesyn, hvorefter vi bliver gradvist klogere og måske ligefrem om nogle århundreder når til en slags historiens afslutning. Historiesynet minder dermed umiddelbart om Francis Fukuyama og hans *Historiens afslutning og det sidste menneske*.³⁰

Hvordan skal vi forstå denne tilsyneladende modsætning i Grue-Sørensens syn på historien? På den ene side bliver pædagogikkens problemer ved med at være de samme, fordi vi er ikke i stand til at løse dem. På den anden side opbygger vi gradvist mere og mere viden, næsten som en murer der lægger den ene sten oven på den anden og måske engang ender med en færdig bygning.

Lad mig begynde med en negativ bestemmelse: Grue-Sørensens betragtede tydeligvis ikke pædagogikken som det, Kuhn kaldte en normalvidenskab³¹ og Fjord Jensen en systematisk videnskab,³² hvor forskeren lægger sin lille sten oven på forgængernes hidtidige bygningsværk og bidrager til et kollektivt, harmonisk fremadskridende arbejde. I den forstand er forsiderne på *Opdragelsens historie* misvisende. Grue-Sørensens interesserede sig for fortidens pædagogiske tænkere, fordi man kunne lære af dem – de var ikke kun fortidige bidrag til en udvikling, der for længst var kommet videre. I forhold til et normalvidenskabeligt ideal unddrager pædagogik sig systematik og opsamling af ubetvivlelig viden, som han skriver i forordet til artikelsamlingen *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*.³³

Men hvordan kan han så forestille sig fremskridt, som forsiderne på *Opdragelsens historie* mere end antyder? Den historiske udvikling betyder en form for fremskridt i den forstand, at det materiale, vi har mulighed for at reflektere i forhold til, bliver stadig mere omfattende og stadig mere komplekst. Dermed giver det os mulighed – men langt fra nogen sikkerhed – for at blive klogere. Pædagogikken hører til den gruppe af fag, der ikke viser en klart stigende linje gennem det historiske forløb, men hvor man alligevel kan håbe, at der sker en videreudvikling.³⁴ Det er med pædagogikken som med filosofien: De store tænkere har man ikke lagt definitivt bag sig.

Aktuelt er det ikke overraskende især tilhængerne af ny teknologi, der lancerer et syn på nutiden og fremtiden, der forkaster fortidens erfaringer. "Samfundet og vore livsvilkår forandrer sig med stadigt stigende hast", hedder det i første sætning i bogen *Skole 2.0* af Birgitte Holm Sørensen med flere.³⁵ Udviklingen af teknologi og medier ændrer radikalt vores kommunikation og tvinger skolen til at se på sig selv i et forandringsperspektiv. Derefter følger 250 sider om skole og didaktik uden nogen reference til traditioner, der er mere end nogle få årtier gamle. Holm Sørensen m. fl. og deres *Skole 2.0* er eksempel på, at de tre tendenser, der her er trukket frem som genstande for Grue-Sørensens (og min egen) kritik,

30 F. Fukuyama, *Historiens afslutning og det sidste menneske* (København: Gyldendal, 1993).

31 Th. Kuhn, *Structure of Scientific Revolutions*, 4. Ed. (Chicago: Chicago University Press, 2015).

32 J. Fjord Jensen, *Babel og tomrum: de systematiske videnskaber og humaniora: et essay* (København: Gyldendal, 1996).

33 K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal, 1965).

34 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 141.

35 B. Holm Sørensen, L. Audon & K.T. Levinsen, *Skole 2.0* (Aarhus: Klim, 2010).

forenes. Foruden den manglende interesse for historiske erfaringer gør *Skole 2.0* sig også skyldig i en naiv og ureflekteret teknologibegejstring. At it-teknologien forandrer alt, er en præmis, der overhovedet ikke diskuteres. Bogen benytter sig også af en lang række nysproglige og oppustede begreber: "didaktisk design", "remediering og redidaktisering", det "metaboliske rum" og "CSCL – *computer supported collaborative learning*".

Opsummering

Grue-Sørensen havde solidt fodfæste i en humanistisk hermeneutisk-filosofisk tradition, men blev sidst i sin karriere udfordret af fremstormende samfundskritiske og i særlig grad af tekniske tilgange til pædagogikken. Han kritiserede den tekniske tilgang for hovedsageligt at levere programerklæringer og abstrakte modeller. Reel teknisk optimering blev der stort set ikke leveret, og det ville også være umuligt, hævdede Grue-Sørensen. Der er noget gådefuldt over undervisning og læring, og hvis det mod alle odds skulle lykkes læreren at kontrollere elevens læring, ville undervisningen være ændret til manipulation. Måske for at dække over den tekniske inkompetence er mange pædagogiske forfattere tilbøjelig til at betjene sig af en oppustet sprogbrug, der tilslører i stedet for at klargøre. At skabe klarheden i sprogbrugen og orden i begreberne var væsentlige aspekter af Grue-Sørensens virke.

Grundlæggende pædagogiske problemer bliver sjældent endegyldigt løst, og derfor kan vi stadig have udbytte af at læse de klassiske forfattere fra Platon og fremefter. Klassikerne hjælper os til at kvalificere vore refleksioner. Den fortsatte historiske udvikling leverer en stadigt rigere og mere kompleks inspiration, og i den forstand sker der historiske fremskridt, selv om problemerne ikke ryddes af vejen.

Efter min vurdering er der megen inspiration at hente også i de tekniske og samfundskritiske strømning såvel som i den historisk-hermeneutiske. Det ændrer ikke på, at jeg finder Grue-Sørensens kritik af bestemte sider af de to strømninger rammende – mindst lige så meget nu som dengang.