

Jan Jaap Rothuizen

Om og for praksis pædagogik som handlingsvidenskab

Abstract

[English Title: *On and for practice: pedagogy as a science of action*]

In the early 20th century, German/Dutch *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (human science pedagogy) positioned itself as an alternative to both prescriptive pedagogy and purely scientific research. This approach is specific to pedagogy as a human science in that it fills the space between facticity and normativity, both of which are in play in education. However, the movement was marginalized in the latter stages of the 20th century in favour of critical sociological approaches and the dominance of the empirical-analytical approach to research. I suggest that it is time to consider whether something got lost in this marginalization process. I argue that the critics of this pedagogy made good points and that the movement needed updating. I further argue that the movement's weakness was that at its core was an ahistorical understanding of the relation between the child and the educator (*Zögling und Erzieher*). I suggest that pedagogy as both practice and theory can be understood as a historical and cultural project with the dual aims of emancipation and participation. As we are born into this modern project, our task as educators and educational theorists is to interpret it and to innovate it. As a human science that operates with hermeneutical methods, pedagogy can contribute to the continuation and renewal of this project when it operates as a science of action. Thus, the unfulfilled promise of human science pedagogy as a science both of and for practice can be realized.

Keywords

Human science pedagogy, science of action, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, the pedagogical project, freedom and restraint, between facts and norms

Indledning

Den skole eller bevægelse, der blev kendt som *den åndsvidenskabelige pædagogik* ("*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*"), hævdede, at pædagogik udspiller sig i et felt mellem *er* og *bør*, mellem barnet som det er og barnet som det kan blive til. Pædagogik som videnskab skulle bidrage til den pædagogiske praksis med orienteringspunkter. Efter kritik fra empirister på den ene side og fra kritisk sociologisk videnskab på den anden side er bevægelsen, der frem til 1960'erne især stod stærkt i Tyskland og Nederlandene, blevet decimeret, og forestillingen om, at pædagogik er en selvstændig videnskabelig disciplin er kommet i diskredit.

I denne artikel rekonstrueres det særlige ved denne åndsvidenskabelige pædagogik skole og der spørges: var det en blind vej, eller er der spor der nok er overgroet, men som

Jan Jaap Rothuizen, VIA UC, Danmark
e-mail: jjr@via.dk

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

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 20-43

det fortsat er værd at gå i? I en kritisk gennemgang foreslås, at det er muligt at holde fast ved ønsket om en pædagogisk videnskab om og for praksis, når den forankres i pædagogikkens karakter af at være et polyfont, værdibaseret og fremtidsrettet projekt, fremfor i et filosofisk-antropologisk bestemt barn-voksen (Zögling-Erzieher) forhold. Gør man det, så fremtræder pædagogik som en handlingsvidenskab, der ikke foreskriver, men aktivt understøtter pædagoger i deres bestræbelser på at være pædagogisk.

Herunder følger først en kort redegørelse for relevansen af at tematisere pædagogikkens egenart som en videnskab om og for praksis. Redegørelsen afslutter med de spørgsmål artiklen søger svar på. Derefter afsluttes indledningen med en redegørelse for artiklens opbygning.

Den direkte anledning for min fordybelse i, og forholdet mig til den åndsvidenskabelige pædagogik, ligger i et behov for afklaring af, hvad det vil sige at bedrive pædagogisk forskning. Alene og sammen med andre har jeg gennemført undersøgelser af og i pædagogisk praksis,¹ herunder undersøgelser af pædagoguddannelsen,² og af pædagogers viden i daginstitutioner.³ I begge tilfælde undersøgte vi praksis, og vi syntes, det var oplagt at give den praksis vi undersøgte tilbagemeldinger. Disse tilbagemeldinger gav praksis stof til eftertanke, og vi oplevede at vores forskningsprojekter faktisk fik betydning for udvikling af praksis. Praktikerne – i bred forstand – fik stof, der medvirkede til, at de overvejede, hvordan de kunne gøre det bedre, hvordan *god pædagogik* også kunne se ud. Vores undersøgelser var *om* praksis, men blev også *for* praksis, men ikke på den måde hvor projekterne foreskrev, hvordan praksis skulle være. Hvad er det for en slags videnskab, der er engageret i, men ikke stiller sig over praksis?

Da vi afrapporterede projektet om pædagoguddannelsen, skrev vi i indledningen, at vi i vores forskning havde forholdt os til spørgsmålet, "Hvordan uddannes pædagoger" på to måder: en åbent spørgende måde, hvor vi gennem empiriske nedslag i uddannelsen undersøgte hvad der foregår i uddannelsen, og en mere søgende, normativt og værdiorienteret måde: "hvordan uddannes pædagoger bedst"? De to spørgsmål, der adresserer henholdsvis "er", og "bør", hørte sammen. Det var svært at berette om hvordan pædagoger uddannes, uden at gøre det i konteksten af det andet spørgsmål. Undersøgelsen var hjælpsom for den søgeproces, som de involverede praktikere gik ind i. Vi delte en interesse i "god pædagogik" med praksis, men vi kunne ikke give svaret, for svaret måtte praktikerne selv finde; det er dem der handler. Praktikere udvikler praksis, fordi det er dem, der har fingeren på pulsen og har ansvaret for den praksis. Det vi gjorde, var at konstruere begreber og tilbyde blikke

1 Den første undersøgelse lavede jeg for ca. 20 år siden, den blev afrapporteret i bogform og gennem en artikel om "Forskning i praksis". Det var gennem det arbejde jeg blev optaget af forholdet mellem forskning og praksis i pædagogik. Jan Jaap Rothuizen, *Pædagogisk arbejde på fremmed grund. På vej mod en ny forståelse af pædagogisk faglighed og praksis* (København: Gyldendal Uddannelse, 2001); Jan Jaap Rothuizen, "Forskning i praksis", *Nordisk Pædagogik* 22, nr. 2 (2002): 112-27.

2 Jan Jaap Rothuizen m.fl., *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*, red. Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd (Aarhus: VIAUC, 2013),

https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf.

3 Line Togsverd m.fl., *Viden i spil i daginstitutioner*. (Aarhus: DPP, 2017), kortlink.dk/ucviden/qedb.

på "hvordan det er", der kunne være hjælpsomme, når man i praksis skal forholde sig til hvordan det kunne blive bedre.

Hvad er det for en slags videnskab, der er i spil, når man gør det? Kan den overhovedet begrundes som videnskab?

Jeg undersøgte, om der var andre, inden for det akademiske felt, hvor man beskæftiger sig med pædagogik, der havde bakset med lignende spørgsmål, og fandt frem til, at man i den åndsvidenskabelige pædagogik for mange år siden også havde arbejdet med tematisering af et særegent forhold mellem "er" og "bør" i pædagogikken, og at man dér havde placeret pædagogik i rummet imellem de to. Jeg kendte denne åndsvidenskabelige pædagogik lidt fra gamle dage, og nu blev jeg interesseret i tre ting: hvad var det for en konstruktion af pædagogik, der var i spil her, hvorfor led den skibbrud, og er der mon alligevel noget at bygge videre på?

Artiklen begynder med en kort redegørelse for, hvordan der siden 1960'erne har været en bevægelse, hvori pædagogik som selvstændig videnskabelig disciplin er blevet marginaliseret, og hvori pædagogisk forskning nærmest er blevet synonym med andre discipliners forskning i det pædagogiske felt. Pædagogik som videnskabelig disciplin er dog ikke forsvundet helt, og der er også aktuelt kræfter der gør forsøg på at reaktualisere en selvstændig pædagogisk videnskab. Min undersøgelse og de bud på karakteren af en sådan videnskab, der fremkommer her, kan supplere og gå i dialog med de andre forsøg.

Der følger et afsnit, som bidrager med en forståelse af, hvad det var, der blev marginaliseret. Hvad var denne åndsvidenskabelige pædagogik for en størrelse, hvad var dens styrker og dens svagheder? I det næste afsnit argumenteres der for, at der fortsat er brug for en tilgang, der hverken tager afsæt i et "er" eller i et "bør", en tilgang der opererer med et frihedsmoment i opdragelsen og med et dermed sammenhængende grundlagsproblem, der består af, at frihed skal realiseres der, hvor der også er tvang. Ved at gå tilbage til Kants formulering af grundlagsproblemet, ved at opfatte pædagogik som et kulturelt projekt frem for et antropologisk begrundet projekt og ved at inddrage indsigter fra Gadammers filosofiske hermeneutik, giver jeg sidst i artiklen et bud på, hvordan en åndsvidenskabelig pædagogik kan reaktualiseres som en handlingsvidenskab.

Andre discipliner tager over

Den åndsvidenskabelige pædagogik i sin oprindelige udgave opfattede sig selv som en videnskabelig disciplin. En række artikler og uddrag fra de fremmeste repræsentanter af den pædagogiske disciplin er optaget i antologien *Pädagogik als Wissenschaft* fra 1969,⁴ som jeg i denne artikel trækker en del på. Men forholdsvis pludselig og forholdsvis hurtigt efter 1969 blev den form for pædagogisk videnskab, der især var fremme i Tyskland og Nederlandene, men som også satte sig spor i Danmark gennem Knud Grue Sørensen

4 Friedhelm Nicolin, red., *Pädagogik als Wissenschaft* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969).

værk,⁵ fortrængt. Den blev kritiseret for at være spekulativ og samfundsbevarende. Scenen blev overtaget af de to strømninger og tilgange til videnskabelighed, der krydsede klinger i den såkaldte positivismestrid i den tyske sociologi:⁶ den kritiske tilgang og den (neo)positivistiske. I Tyskland var det fx Wolfgang Brezinka som argumenterede kraftigt for, at kun en empirisk-analytisk tilgang til det pædagogiske felt kunne kaldes videnskabelig,⁷ mens fx Klaus Mollenhauer stod for opgøret med den samfundsbevarende videnskab og talte for en emancipatorisk videnskab, inspireret af Jürgen Habermas' forestilling om en kritisk frigørende videnskab,⁸ med et stærkt sociologisk afsæt. Den åndsvidenskabelige pædagogik gik, skrev han, implicit ud fra en forestilling om samfundet som harmonisk.⁹ Kritisk videnskab derimod har blik for modsætninger og kamp, og retter blikket mod den samfundsmæssige produktion af ulighed, også i pædagogiske og uddannelsesmæssige sammenhænge. Mollenhauer holdt dog også fast i, at pædagogik har en egenart, der netop ikke underlægger sig de samfundsmæssigt dominerende forestillinger om, hvordan opdragelse og uddannelse skal foregå. Han holder således fast i en egentlig pædagogisk interesse.^{10,11}

I Danmark forblev Grue Sørensen professorat efter hans emeritering i 1974 ubesat i hele seks år, hvorefter det blev besat af den Bourdieu-orienterede sociolog, Staf Callewaert. Og mens tyske Wolfgang Klafki, med sit begreb om kategorial dannelse, var en væsentlig reference for forskning og undervisning på Danmarks Lærerhøjskole, valgte man i år 2000, ved oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet, som erstattede Lærerhøjskolen, at gøre pædagogik til et felt, der undersøges af andre videnskaber, hhv. sociologi, psykologi, antropologi og filosofi. Pædagogikken reduceres til "et twist".¹² Den forskning, der relaterede sig til pædagogik ved Roskilde Universitetscenter, oprettet i 1972, knyttede sig til kritisk pædagogik og kritisk uddannelsessociologi, dvs. teoretiske positioner, der beskæftiger sig med de måder, pædagogik og uddannelse bidrager til samfundsmæssige magt- og

5 Knud Grue Sørensen, fra 1955 til 1974 hovedskikkelse i den danske akademiske pædagogik, kan skrives ind i en bred humanistisk-åndsvidenskabelig tradition. Han fandt næring i en åndsvidenskabelig udlægning af opdragelsen og dannelsen, og én af den tyske åndsvidenskabelige pædagogiks større skikkelser, Theodor Litt, har en central placering i hans disputats. Se: Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier* (Århus: Klim, 2006), 70 & 139.

6 Theodor W. Adorno m.fl., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* [1969], red. Heinz Maus, Friedrich Fürstenberg, og Frank Benseler (Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag, 1975).

7 Wolfgang Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. (Weinheim: Beltz Verlag, 1971).

8 Klaus Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (München: Juventa Verlag, 1977), 11, 18.

9 Mollenhauer, 27.

10 Mollenhauer, kap. Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung.

11 Senere er det især Jan Masschelein, der aktivt forfølger en fortolkning af kritisk pædagogik som en pædagogisk disciplin, der ikke kun producerer kritisk sociologisk viden om feltet, men også egentlig pædagogisk viden [(Jan Masschelein, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen Kommunikationstheoretische Wende für die Pädagogik*. (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991). Jan Masschelein og Maarten Simons, *In defence of the school. A public issue*. (Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013).].

12 Lars-Henrik Schmidt, "Institutstrukturen ved Danmarks Pædagogiske Universitet", 2001, <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/institutstrukturen-ved-danmarks-paedagogiske-universitet/>.

reproduktionsprocesser, og med muligheder for at ændre disse.¹³ Det blev svært at få øje på pædagogik som en selvstændig videnskab. Det skjules dog i nogen grad af, at begrebet pædagogik kan anvendes som betegnelse for både en videnskabelig disciplin, et forskningsfelt og en praksis, så man taler fortsat om pædagogisk forskning, men nu som betegnelse for forskning i det pædagogiske felt.

Der var gode grunde til en kritik af den åndsvidenskabelige pædagogik, der givetvis var forholdsvis blind for betydningen af de samfundsmæssige forhold for de pædagogiske forhold, og som heller ikke udmærkede sig gennem gedigne empiriske studier. Badevandet trængte til at blive skiftet ud, men blev barnet mon skyllet ud med badevandet?

Noget gik tabt, noget bliver savnet

Mollenhauer integrerede senere den åndsvidenskabelige position i sin kritiske tilgang, ved at se på pædagogik som et kulturelt fænomen^{14,15} – en tilgang der også inspirerer den tilbagevendende til den åndsvidenskabelige pædagogiks forståelse af pædagogikkens egenart, som jeg senere vil fremlægge. Brezinka taler ikke ligefrem for en tilbagevendende til en åndsvidenskabelig videnskab, han savner dog også dens tilgang og forholder sig yderst kritisk til den videnskabeliggørelse, der er foregået gennem undersøgelser i og af det pædagogiske felt. I en status over pædagogikkens tilstand fra 2015¹⁶ giver han udtryk for, at videnskabeliggørelsen af pædagogikken har ført til, at pædagogikkens kerne er blevet usynlig i myriader af forskningsrapporter om alt muligt, der kan relateres til opdragelse og uddannelse; det er blevet til et sammensurium, hvori især betydningen af en særlig og særskilt opmærksomhed for den praktiske pædagogik er fortrængt. Han taler nu om behovet for en af-videnskabeliggørelse.¹⁷ Brezinka angiver dermed, at empirisk forskning kun giver svar på en bestemt slags pædagogiske spørgsmål, og at man derudover også skal beskæftige sig med andre, normative spørgsmål, som har meget stor betydning for udøvelsen af pædagogik. Han taler om international krise af den videnskabeliggjorte pædagogik, og siger, med en henvisning til Husserls berømte ord fra 1936 om de europæiske videnskabers krise, at den består i, at den ikke har betydning for det liv, der leves, at den ikke har værdi i forhold til den pædagogiske praksis og i forhold til hvordan pædagoger giver deres pædagogiske liv

13 Jan Kampmann, "Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner", i *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, red. Peter Østergaard Andersen, Tomas Ellegaard, og Lars Jakob Muschinsky (København: Hans Reitzels Forlag, 2007).

14 Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (München: Juventa, 1983).

15 I 2014 viede tidsskriftet *Phenomenology and Practice* et temanummer til "Forgotten Connections" Thirty years after. Heri bl.a. en artikel af Norm Friesen, "Mollenhauer & Forgotten Connections: An intellectual/Biographical Sketch", *Phenomenology and Practice* 8, nr. 2 (2014): 20-25, <https://doi.org/https://doi.org/10.29173/pandpr23418>.

16 Wolfgang Brezinka, "Die 'Verwissenschaftlichung' der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick", *Zeitschrift für Pädagogik* 61, nr. 2 (2015): 282-94.

17 "Ent-wissenschaftlichung", Brezinka, 294.

form.¹⁸ Han taler ikke ligefrem for en genoplivelse af den åndsvidenskabelige pædagogik, men angiver, at den form for videnskabeliggørelse, der aktuelt praktiseres, er i krise. Der mangler netop det, som den åndsvidenskabelige pædagogik beskæftigede sig med: en teoretiseren om og for praksis, hvor man ikke viger uden om normative spørgsmål, men aktivt beskæftiger sig med spørgsmålet om god pædagogik.

Udover Mollenhauer er der også andre, der i en eller anden form har holdt fast ved og har nyfortolket (elementer af) den åndsvidenskabelige pædagogik, særligt i regi af pædagogisk filosofi, men også i form af en selvstændig pædagogisk akademisk disciplin. Det gælder fx Dietrich Benner¹⁹ i Tyskland, og det gælder to nederlændere, der emigrerede henholdsvis til U.K. og Canada: Gert Biesta²⁰ og Max van Manen.²¹ Benners tænkning og tilgang er i Danmark inspiration for Alexander von Oettingens initiativer omkring "empirisk dannelsesforskning",²² mens Gert Biesta har været en fast reference i de tre antologier der er udgivet under den fælles titel "Uren Pædagogik" af Thomas Astrup Rømer, Svend Brinkmann og Lene Tanggaard.²³ Også på DPU har der løbende været personer, fx Peter Kemp og Thyge Winther-Jensen, og et miljø inden for pædagogisk filosofi, der har arbejdet med afsæt i en bred humanistisk-åndsvidenskabelig tradition.

Om den åndsvidenskabelige pædagogik

I dette afsnit præsenteres den åndsvidenskabelige pædagogik i hovedtræk. Jeg skitserer hvordan den blev til som et alternativ til to former for akademisering af pædagogikken: den ene var kun interesseret i "hvordan det er", den anden var kun interesseret i "hvordan det bør være". Netop forståelsen af forholdet mellem "er" og "bør" i pædagogik og pædagogisk videnskab kendetegner den åndsvidenskabelige pædagogik. Andre kendetegn er dens stræben efter en videnskabelighed i form af en hermeneutisk pragmatisk videnskab, vægtningen af den pædagogiske relation og forståelsen af pædagogik som en særlig praksis, med sin egen interesse, som derfor gør krav på autonomi.

Den åndsvidenskabelige pædagogik har et bedre ry end den fortjener. Det mere end antyder Jürgen Oelkers i en artikel med den sigende titel "Det mærkelige tilfælde af den

18 Brezinka, 292.: "Die Krise der 'verwissenschaftlichten' Pädagogik scheint also international zu sein". Sie besteht im „Verlust ihrer Lebensbedeutsamkeit“, im fehlenden Nutzen für die Erziehungspraxis und die Lebensgestaltung der Erzieher."

19 Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 5. korrigierte Ausgabe (Weinheim und München: Juventa, 2005).

20 Gert Biesta, "Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft", *Educational Theory* 65, nr. 6 (2015): 665-79, <https://doi.org/10.1111/edth.12141>.

21 Max van Manen, *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. (Walnut Creek, California, California: Left Coast Press, 2015).

22 Alexander von Oettingen m.fl., *Empirisk dannelsesforskning. Mellem teori, empiri og praksis*, red. Alexander von Oettingen (København: Hans Reitzels Forlag, 2018).

23 Thomas Astrup Rømer m.fl., *Uren Pædagogik, Uren Pædagogik 2, Uren Pædagogik 3* red. Thomas Astrup Rømer, Lene Tanggaard, og Svend Brinkmann (Aarhus: Klim, 2011, 2014, 2017).

åndsvidenskabelige pædagogik".²⁴ Kernen i hans kritik er, at den åndsvidenskabelige pædagogik, som den blev praktiseret i Tyskland, ikke lod sig udfordre af reelle og metodisk gennemførte undersøgelser, men forblev filosoferende med et normativt udgangspunkt, der var plantet solidt i fortiden. Det er givetvis et vigtigt forbehold at have in mente, når vi nu skal se på den åndsvidenskabelige pædagogiks selvpræsentation. Selvpræsentationen bygger på tekster om pædagogikkens videnskabelige karakter af centrale skikkelser i bevægelsen: Wilhelm Dilthey, Theodor Litt, Herman Nohl, Wilhelm Flitner og Martinus Langeveld, samt på repræsentationer af Otto Bollnow, Wolfgang Klafki og Norm Friesen.²⁵

Et alternativ til to uønskede scenarier

Den åndsvidenskabelige pædagogik er et alternativ til – og en reaktion på – de to tendenser i pædagogik og opdragelse, der ellers gjorde sig gældende i perioden omkring århundredskiftet fra det 19. til det 20. Den ene – traditionelle, normative – går ud fra, at barnet skal passes ind i et samfund eller et samfundsideal, som allerede findes; her handler det om at overdrage normer og værdier med henblik på tilpasning til kirke, parti eller stat. Den anden – videnskabelige, pragmatisk-empiristiske – går ud fra, at barnet kan formes, og at opdragelse derfor først og fremmest er en teknik, der kan beherskes. I den åndsvidenskabelige pædagogik ser man derimod, begyndende med Schleiermacher og Dilthey, mennesket som et historisk væsen, som dog har sin egenart, og netop derfor kan gøre en historisk for-

24 Jürgen Oelkers, "The Strange Case of German «Geisteswissenschaftliche Pädagogik»", i *Passion, fusion, tension: New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation: End 19th middle 20th century/fin du XIX e -milieu du XX e siècle.*, red. Rita Hofstetter og Bernard Schneuwly (Bern: Peter Lang AG, 2006), 191-222.

25 Wilhelm Dilthey [1888], "Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft", i *Pädagogik als Wissenschaft*, red. Friedhelm Nicolin (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969), 36-67; Wolfgang Klafki, "Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation", i *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert – Neun Vorträge*, 1998, 17-34, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>; Wilhelm Flitner, *Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik*. (Uelzen & Hann: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, 1964); Wilhelm Flitner [1956], "Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft [1956]", i *Pädagogik als Wissenschaft*, red. Friedhelm Nicolin (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969), 370-79; Norm Friesen, "The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure", *Journal of Curriculum Studies* 49, nr. 6 (2017): 743-56, <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>; Otto Friedrich Bollnow, "Die geisteswissenschaftliche Pädagogik", i *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, 1989), 53-70; Martinus Jan Langeveld [1960], "Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik", i *Pädagogik als Wissenschaft*, red. Friedhelm Nicolin (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969), 389-403; Theodor Litt [1921], "Das Wesen Pädagogischen Denkens", i *Pädagogik als Wissenschaft*, red. Friedhelm Nicolin (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969), 268-304; Herman Nohl [1933], "Die Möglichkeit einer allgemeingültigen Theorie der Bildung", i *Pädagogik als Wissenschaft*, red. Friedhelm Nicolin (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969); Herman Nohl [1933], "Die Theorie der Bildung", i *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch*, red. Gerhard de Haan og Tobias Rülcker (Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2002); Otto Friedrich Bollnow, "Theorie und Praxis in der Lehrerbildung", *Zeitschrift für Pädagogik* 15, nr. Beiheft (1978), <http://wernerloch.de/doc/ThPrLB.pdf>.

skel. Voksedom, som er den menneskeform opdragelse og pædagogik sigter mod, er, med Langevelds ord, karakteriseret af ansvarlig selvbestemmelse (selbstverantwortliche Selbstbestimmung), som implicerer en individuering og en både levet og villet identifikation med moralske normer.²⁶ Frihedsmomentet, der ligger i selvbestemmelse, afgrænser den åndsvidenskabelige pædagogik fra den pragmatisk-empiristiske. Forståelsen af, at selvbestemmelse altid foregår i et historisk og kulturelt rum, implicerer, at selvbestemmelsen altid har moralsk karakter, dvs. at den voksne tager ansvar for sin selvbestemmelse i den aktuelle historiske, sociale og kulturelle situation. Der må træffes valg, og derfor kan opdragelse og pædagogik ikke bare være tilpasning til en på forhånd bestemt moralsk og social orden. Mennesket betragtes som et *handlende* væsen, dvs. et væsen der overvejer og kan tage valg. Pædagogik handler derfor ikke om at blive gjort til noget eller nogen, men om at blive menneske. Opdragelsen handler således om at "drage op", og i litteraturen bliver den der skal opdrages derfor også konsekvent benævnt som "Zögling"; en betegnelse der er afledt af "ziehen" og som kan oversættes med "den der skal opdrages" af en "Erzieher", en opdrager. På dansk svarer det oprindeligt franske "elev" ret præcis til den forståelse, selvom vi i dag blot bruger ordet som betegnelse for en person der går i skole. En elev skal "eleveres", løftes op, af én, der kan kunsten at løfte – eller drage – op. At "drage op" og at være "én der drages op" indebærer, at man får kendskab til det kulturelle og ideelle arvegods (det som på Tysk også kan betegnes som *Geist*), og at man forbinder sig med det, på sin egen måde. Da der ikke må være tale om normativ eller teknisk tvang i den forbindelse, bliver opdragerens rolle ret kompliceret; den kan kun udfolde sig i en relation, hvori opdragerens virke er betinget af den sig udfoldende sjæl, som den arbejder på.²⁷ Opdrageren beskæftiger sig, som den opdrager hun er, med det, eleven gerne skulle blive til som handlingskompetent menneske. Opdragelsens "er" kan derfor slet ikke forstås, med mindre det er i perspektivet af opdragelsens ideal, eller dets "bør";²⁸ man kan ikke handle pædagogisk hvis man kun tager afsæt i det man kender til (det, der er). Netop dette forhold, hvor *er* og *bør* dårligt kan skilles ad, gør opdragelsesfænomenet ganske unikt. Det medfører tre andre unikke forhold.

En særlig videnskab

Det andet unikke forhold, som er en konsekvens af, at *er* og *bør* – det eleven er og det han kan blive – er filtret sammen, er, at pædagogik som videnskab også må håndtere denne dobbelthed. Det er således hverken en ren empirisk eller en ren normativ disciplin. Er det så en traditionel hermeneutisk videnskab, hvor det kommer an på at fortolke og forstå? Selvom den åndsvidenskabelige pædagogik tenderer mod at være forståelsesorienteret, så

26 Martinus Jan Langeveld, *Beknopte theoretische pedagogiek* (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979), 45.

27 "Das Werk des Erziehers ist bedingt durch die sich entfaltende Seele, auf die er Wirkt". Dilthey, "Über die Möglichkeit", 56-57.

28 "Das Sein der Erziehung kann überhaupt erst im Ausblick auf ihr Sollen erfasst werden". Litt [1921], "Das Wesen Pädagogischen Denkens", 291.

er det dog ikke nok for den. Pædagogik forholder sig forstående til det der er, men også til det der endnu ikke er, dvs. det pædagogikken i en konkret situation kunne tænkes at sigte mod: det barnet kan blive til. Når pædagogikken studerer opdragelsesfænomenet, der finder sted i en *mellemverden* mellem er og bør, er den hverken en forklarende eller en forstående videnskab, men en *hermeneutisk pragmatisk videnskab*, dvs. en videnskab der også er knyttet til handling. Den er pragmatisk, men ikke pragmatistisk. Flitner bruger begrebet *hermeneutisk-pragmatisk* og taler også om *engageret refleksion*, Litt taler om en *handlingsteori*, Langeveld om en *praktisk-situationsanalytisk videnskab*, Bollnow om en *opdragelsesvirkelighedens hermeneutik*. I 2006 bemærker Oelkers dog tørt, at sådan en hermeneutisk-pragmatisk pædagogisk videnskab aldrig er blevet udviklet i Tyskland. Intentionen må have været der, men i realiteten blev den åndsvidenskabelige pædagogik mest spekulativ og tilbageskuende, ifølge Oelkers. Bollnow skriver allerede i 1978, at en hermeneutisk-pragmatisk videnskab ikke forefindes, men han sætter fortsat som perspektiv, at den skal udvikles: *"En teori med afsæt i praksis og til praksis sætter rammen for den teori der skal udvikles og formidles på de pædagogiske højskoler (eller hvor de pædagogiske uddannelser nu foregår)"*, skriver han. *"Dens opgave er at danne en forståelseshorisont inden for hvilken opdragelses- og uddannelsesvirksomhed kan udfolde sig. Men rammen er fortsat tom, og opgaven er at få den fyldt mere detaljeret ud"*.²⁹ Bollnows opråb kan læses som en pendant til Brezinkas signalering af, at der fortsat mangler en form for systematisk og handlingsrettet refleksion.

Den pædagogiske relation

Det tredje unikke forhold er den pædagogiske relation, der ikke kan sammenlignes med andre relationer. For i "mellemverdenen",³⁰ hvor *er* og *bør* begge er til stede, skal opdrageren være i stand til at tilbyde et perspektiv, mens hun samtidigt skal være tilbageholdende, fordi hun også har en god fornemmelse for hvem eleven selv er. Forælderen, eller den, der handler *in loco parentis*, har et forhold til barnet der, ifølge Nohl, på én gang er bestemt af dennes kærlighed til barnets virkelighed (*er*), som til barnets formål (*bør*).³¹ Opdragelse og uddannelse skal foregå på en sådan måde, at det som man vil frembringe (*bør*) kan ses i det, der *er*. Det kræver en vis evne til at „skue“, ligesom forudsætningen er, at barn og opdrager er del af det samme kulturelle univers (Kulturtotalität). At bevæge sig i denne mellemverden indebærer, at man indgår i en relation. Herman Nohl satte den pædagogiske relation i centrum, og fordrede, at opdrageren kunne repræsentere "det højere liv" i sin "helstøbte

29 „Diese Formel: eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis, spannt den Rahmen für eine an den Pädagogischen Hochschulen (oder wie immer gearteten Ausbildungsstätten) zu entwickelnde und zu lehrende Theorie. Aber dieser Rahmen bleibt als solcher noch unbestimmt, und es ist genauer zu bestimmen, Um es noch einmal ganz scharf zusammenzufassen: Ihre Aufgabe ist es, den Verständnishorizont auszubilden, innerhalb dessen sich das erzieherische Handeln richtig bewegen kann. Bollnow, "Theorie und Praxis in der Lehrerbildung", 150.

30 "Zwischenwelt", Flitner: "Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft", 375.

31 Nohl, "Die Theorie der Bildung", 133.

menneskelighed”, netop i en tid der ikke selv i særlig høj grad tilbød et dannelsesperspektiv.³² At det er en idealistisk fordring, der nemt kan forveksles med en normativ pædagogik, bliver tydeligt i hans eget liv, da han, i Nationalsocialismens tid, aktivt orienterer sig mod dens forestilling om Volksgemeinschaft.³³

De åndsvidenskabelige pædagoger søgte at udvikle et fænomenologisk blik for den pædagogiske relation; et blik der kan afsløre noget af det, der er på spil i mellemrummet mellem den voksnes føring/påvirkning og barnets egen vækst og udvikling.³⁴ Underbygningen af det fænomenologiske blik blev nemt spekulativt, og dermed kunne de åndsvidenskabelige pædagoger forfalde til en normativitet, som hos Nohl. Oelkers kritiserer den åndsvidenskabelige pædagogik netop for at være tilbageskuende, for at operere med et normativt ideal der, under dække af at være knyttet til pædagogikkens egenart, faktisk er forankret i en historisk forestilling om en ”Volksgemeinschaft”.³⁵

Temaet om den pædagogiske relation, der udspiller sig i et mellemrum, hvor er og bør begge er til stede, er i øvrigt kendt fra pædagogikkens historie. Herbart angiver, at pædagogik bliver til i mødet, og at det kræver pædagogisk takt at etablere og vedligeholde en pædagogisk relation.³⁶ Også takten ligger i et mellemrum, nemlig mellemrummet mellem teori og praksis. Efter at han fremlagde den tanke i sin tiltrædelsesforlæsning i 1809 lod han den dog tilsyneladende ligge.

Pædagogisk autonomi

Det fjerde unikke forhold er, at pædagogik nødvendigvis må have en vis autonomi. Pædagogik handler om at blive menneske, og ”menneske” defineres hverken af stat, religion eller parti, men bliver til, der hvor man kan koncentrere sig om den pædagogiske opgave. Det pædagogiske rum må derfor være et særligt rum, hvor stat, kirke og parti holdes på armslængde. I virkeligheden, siger Mollenhauer,³⁷ holder den åndsvidenskabelige pædagogik dog med det borgerlige samfund, da den helt igennem opfatter samfundet som en harmonisk størrelse. Da den åndsvidenskabelige pædagogik mangler en eksplicit samfundsteori, bliver den blind for de samfundsmæssige modsætninger og interesser, der også sætter sig igennem i den pædagogiske relation. Mollenhauer går derfor et skridt videre og identificerer modsætninger og kamp og plæderer derfor for en pædagogik, der også kan være *dysfunk-*

32 ”Je zersplitterter oder unfertiger die Bildung einer Zeit ist, um so wichtiger wird die Repräsentation des höheren Lebens vor dem Zögling in dem einheitlichen Menschentum seines Erziehers, in dem das Bildungsideal aufbewahrt ist”. Nohl, „Die Theorie der Bildung“ [1933], 130.

33 Benjamin Ortmeier, *Herman Nohl und die NS-Zeit* (Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2008).

34 Theodor Litt, *Führen oder wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (Leipzig/Berlin: Verlag von G.B. Teubner, 1927).

35 Oelkers, ”The Strange Case of German «Geisteswissenschaftliche Pädagogik»”, 6.

36 Johann Friedrich Herbart, ”Die Pädagogik als Wissenschaft”, i *Pädagogik als Wissenschaft*, red. Friedhelm Nicolini (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969), 1-5.

37 Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, 27.

tionel. Han holder, med andre ord, fast i autonomien, men afviser, at den skal realiseres som en pædagogisk provins, uden for den samfundsmæssige aktualitet. Pædagogikken tager med sin egenart aktiv del i den samfundsmæssige udvikling.

Blind vej eller overgroet spor?

Med, på den ene side, sejrsgangen af den empirisk analytiske tilgang til videnskabelig aktivitet i sidste halvdel af det 20 århundrede og, på den anden side, fremkomsten af en forståelse af pædagogiske fænomener som samfundsmæssige, blev den åndsvidenskabelige pædagogik, der ikke i nogen særlig høj grad havde leveret empirisk funderede studier, udkonkurreret. Bollnows opråb fra 1978 om udvikling af en pragmatisk-hermeneutisk pædagogisk videnskab fik ikke nogen særlig gennemslagskraft. Der er ikke udviklet en videnskab, der kan hjælpe praktikerne med at orientere sig i et felt hvor han eller hun selv skal handle. Når der i dag tilbydes orienteringshjælp, er det oftest med afsæt i en teknisk tilgang, dvs. med afsæt i viden om hvad der virker, eller med afsæt i en normativ tilgang, fx i form af læringsmålsstyring, og det sker ikke sjældent, at de to endda spiller sammen. Dermed er der ikke tale om orienteringshjælp, men om handleanvisninger, hvor praktikerne ikke forventes at forholde sig til, om handlingsanvisningerne nu også er pædagogiske. Alligevel står praktikerne i en praksis, hvor lovgivningens formålsbestemmelser peger på, at væsentlige værdier der skal realiseres er: selvstændighed, myndighed samt deltagelse i samfundet og i forpligtende fællesskaber. Ja, i lovgivningens formålsparagraffer finder vi formuleringer, som netop minder om, at pædagogik skal bidrage til det at blive menneske, og at der findes egentlig pædagogiske værdier, som stiller krav om, at pædagogen eller læreren handler pædagogisk. Den åndsvidenskabelige pædagogik ville tilbyde orienteringshjælp, men den løste ikke den teoretiske og videnskabelige opgave på en måde, som vi i dag finder tilfredsstillende – den forblev i for høj grad spekulativ og gennem sin forankring i en forestilling om samfundet som en harmonisk størrelse, forvandlede autonomien sig i praksis til en konfirmation af en eksisterende orden. Kan vi deraf konkludere, at den retning den søgte i var en blindgyde? Eller trådte den et spor, som i løbet af de sidste halvtreds år er overgroet, men som er værd at finde igen og fortsætte, med de kursjusteringer vi nu synes, der skal til? Jeg mener der fortsat er brug for en tredje position, som er kendetegnet af, at den medtænker et frihedsmoment i opdragelse, uddannelse og pædagogik. En tredje position, der ikke opererer med afsæt i et *bør*, som den normative pædagogik, eller i et *er*, som den teknisk-pragmatiske, men i et mellemfelt, hvor der, med Kants ord, opdrages til frihed, dér, hvor der også er tvang. Bollnow efterlyser denne pædagogiske forskning om og for praksis, ligesom Brezinka i 2015 efterlyser en systematisk pædagogisk refleksion i. I 2011 udsendte Gert Biesta og Anders Säfström et manifest, hvori de hævder at pædagogik står i spændingsfeltet mellem det, der er, og det, der ikke er, og at en pædagogisk videnskab derfor hverken må være for-

ankret i kognitivism eller i normativisme.³⁸ Også det manifest er en opfordring til at finde og indtage en tredje position.

Pædagogik som handlingsvidenskab

I det følgende undersøges grundlaget for en pædagogisk videnskab, der opererer i mellemrummet mellem er og bør, og som derfor kan tilbyde pædagogisk viden, der hjælper praktikerne med at orientere sig. Belært af erfaringerne fra den åndsvidenskabelige pædagogik, er der to faldgruber, der skal undgås: a) den manglende erkendelse af at opdragelse og uddannelse også er samfundsmæssige aktiviteter, der opstår når pædagogikken begrundes i et antropologisk konstant forhold (forælder-barn forholdet), b) dominansen af et spekulativt aspekt, der fortrænger systematisk undersøgelse af praksis, og rummer fare for ubevidst at formidle et tilbageskuende ideal.

Først gives et bud på en alternativ forankring af pædagogikken, dernæst gives et bud på hvordan en hermeneutisk tilgang til systematisk undersøgelse af praksis kan bidrage til forståelse, fortolkning og fornyelse af den. Tilsammen sætter disse bud rammen for en forståelse af pædagogik som handlingsvidenskab.

En fortælling om den moderne pædagogiks begyndelse

Det var ikke de åndsvidenskabelige pædagoger, der opfandt pædagogikken. Forestillingen om pædagogik som en aktivitet, hvori det bestående bliver overskredet, dvs. en aktivitet der hverken er bundet til givne normer eller til en gentagelse af det, der er, det man kender til, er ældre. Den dukkede (igen) op i renæssancen, hvor det gradvist gik op for mennesker, at de havde muligheder, at de ikke kun var en del af flokken, men at de selv kunne tage initiativer, rejse ud, handle og skaffe sig viden, som kunne give dem nye handlemuligheder. Der gryer en erkendelse af, at det eksisterende ikke er godt nok, og at det kan blive anderledes. I den forbindelse må opdragelsen også gentænkes, netop fordi dens udfordring nu bliver at opdrage til at realisere muligheder, som end ikke opdrageren kan kende. I løbet af ca. 100 år, i perioden fra 1693 til 1787 forelæser og skriver tre af tidens store filosoffer om pædagogik, hvor de alle tre er ude efter at forene mulighedsrummet og opdragerens intentionelle tiltag.³⁹

De begynder alle tre med *civilisationskritik* og med et ønske om at opdragelsen skal bidrage til en bedre verden. De lokaliserer mulighedsrummet, eller rettere *frihedsrummet* forskellige steder. John Locke lokaliserer det i fornuften, og designer derfor en pædago-

38 Gert Biesta og Carl Anders Säfström, "A Manifesto for Education", *Policy futures in education* 9, nr. 5 (2011): 540-47, <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>.

39 Se også: Jan Jaap Rothuizen, "På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt" (Aarhus University, DPU, 2015), d. 3, <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>.

gik, hvor pædagogisk påvirkning får fornuften til at vokse⁴⁰. Jean-Jacques Rousseau afslører Lockes forestilling som et tryllesnummer, der ad fornuftens bagdør tilpasser barnet til det borgerlige samfund, der er ved at tage form. Han lokaliserer frihedsrummet i naturen, er opmærksom på, at barnet også udvikler sig indefra, og mener, at hele den proces nemt kan blive spoleret af civilisationen. Derfor forestiller han sig en opdragelse ude i naturen, men støder der dog på det paradoks, at barnets guvernør løbende må gribe ind og bane vejen, hvorved barnet i sidste ende forbliver afhængig.⁴¹ Immanuel Kant er inspireret af Rousseau, men køber ikke forestillingen om naturen som frihedsrum, for også naturen, såvel den indre som den ydre, udøver tvang. Han finder frihedsrummet i moralen, og han angiver, at man i pædagogiske sammenhænge aldrig kan vide sig sikker.⁴²

Den fælles fortælling er en fortælling, der tager afsæt i, at moderniteten (som vi kalder det i dag) opløser den faste forbindelse mellem individ og fællesskab, og at emancipation og participation, individualisering og deltagelse derfor bliver både et vilkår og en spændingsfuld opgave for menneskene, som de gennem opdragelsen skal rustes til. "Hvad vil den ældre generation med den nye" spurgte Schleiermacher i 1826,⁴³ og med det spørgsmål markerer han, at fremtiden er ukendt, at opdragelse må være andet end socialisering, at forholdet mellem individ og fællesskab er blevet ustabil. Det er hans pædagogiske variant af det tema, som også stod ved sociologiens vugge. Schleiermacher kommer frem til, at der ikke er en almengyldig pædagogisk teori, der kan besvare det spørgsmål, fordi vi ikke har en almengyldig normativ forestilling om forholdet mellem individ og fællesskab.⁴⁴ Derfor bliver det dynamiske forhold mellem emancipation – at den enkelte selv kan bestemme – og participation – at man skal tage del i og give plads i fællesskaber – pædagogikkens vigtigste opmærksomhedsfelt. Det gælder om, at barnet lærer at bevæge sig i det dynamiske felt, hvor det både er subjekt og deltager, hvor det både er frit og forpligtiget. Pædagogikken må derfor vurderes på om dét lykkes, om der er tale om "god pædagogik", selvom vi ikke har almengyldige kriterier eller handleanvisninger, og derfor kan have forskellige meninger om det.

Der dannes med det samme en række varianter på den pædagogisk grundfortælling, der siger, at pædagogikken må give plads til noget, som endnu ikke er. Det handler om fornuft og påvirkning (Locke), det handler om barnets natur og om at understøtte den naturlige udvikling (Rousseau), det handler om barnet som et væsen, der må lære at træffe egne valg og handle moralsk (Kant), det handler om at realisere menneskelig virksomhed og om at indgå i en revolutionerende praksis (Marx). Mens Lockes pegning på fornuften, Rousseaus pegning på naturen og Marx' pegning på kritisk menneskelig virksomhed som *frihedsrum* umiddelbart træder frem som klare svar, som giver mulighed for, at man kan

40 J.W. Adamson, *The Educational Writings of John Locke*, red. J.W. Adamson (Cambridge: University Press, 1922).

41 Jean Jacques Rousseau, *Émile, eller om opdragelsen* (København: Borgens forlag, 1997).

42 Immanuel Kant, *Om Pædagogik* (Aarhus: Forlaget Klim, 2000).

43 Friedrich Schleiermacher, "Über die Theorie der Erziehung", i *Pädagogik als Wissenschaft* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969), 6-17.

44 *Op.cit.*, 17.

aflede en bestemt måde at være pædagogisk på, så er Kants svar fra begyndelsen af i meget højere grad formuleret som et åbent spørgsmål, som et komplekst felt, som pædagogen selv må finde vej i: hvordan opdrage til frihed, der hvor der også er tvang?⁴⁵ Kant sætter dermed fokus på pædagogikkens grundlagsproblematik, med Lars Løvlies ord: "Pædagogikkens paradoks er, at autonomi – barnets frihed og selvstændighed – på én og samme tid kommer fra barnet og må bringes frem gennem andres handlinger".⁴⁶ Pædagogikken skal skabe plads til det, der endnu ikke er, uden at den kan producere det.⁴⁷ I de andre varianter støder man på samme problematik, men de gør ikke på samme måde opmærksom på den som en problematik, og de forfalder derfor nemt til at blive enten normative eller teknisk-instrumentelle. Vi finder spor af de forskellige varianter i stort set enhver aktuel diskussion om pædagogik. Gennem tiderne er grundfortællingen blevet bearbejdet og fortalt på ny, der er opstået nye varianter, og dermed er fortællingen om pædagogik for alvor blevet polyfon.⁴⁸ I det følgende udarbejdes en Kant-inspireret variant, der fortæller om pædagogik som en disciplin der beskæftiger sig med feltet mellem er og bør, og som forsøger at gå uden om den klassiske åndsvidenskabelige pædagogiks faldgruber.

En omfortælling: pædagogik som et kulturelt projekt

Med ovenstående forståelse af pædagogik, hvor pædagogik ikke er et antropologisk grundvilkår, men en fortælling, der handler om selvoverskridelse, om civilisatorisk udvikling og om et frihedsrum, etableres der et andet grundlag, end det grundlag de åndsvidenskabelige pædagoger stod på. Mens de primært refererede til pædagogik som et antropologisk fastlagt forhold mellem elev og opdrager (Zögling/Erzieher), bliver pædagogik i min forståelse en social, kulturel og samfundsmæssig bevægelse, der er knyttet til andre, samtidige bevæ-

45 Dette er bl.a. udlagt og aktualiseret i: Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen, "Pædagogik, ballade og ræsonnementer", i *Profesjon og kritikk*, red. Solveig Østrem, Mari Pettersvold, og Bernt Hennem (Bergen: Fagbokforlaget, 2015); Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen, "Pædagogik og opdragelse som en menneskelig udfordring", i *Pædagogiske Ballader. Perspektiver på pædagogens grundfaglighed*, red. Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2016).

46 "The paradox of education is that autonomy –the freedom of self-determination– both belongs to the child and is ascribed to him; and has to be brought into being by the intervention of others" Lars Løvie, "Does paradox count in education?", *Utbildning & Demokrati* 16, nr. 3 (2007): 11.

47 Sml. hvordan Gert Biesta bruger begreber som "beautiful risk", "gift" og "revelation" når han angiver hvad de pædagogiske processer handler om, ligesom han afkræver praktikerens "virtuositet" Gert Biesta, *The beautiful risk of education* (Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2014); Gert Biesta, "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'", *Studies in Philosophy and Education* 32, nr. 5 (22. juni 2012): 449-61, <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9>; Gert Biesta, "Transcendence, revelation and the constructivist classroom; or: in praise of teaching.", *Philosophy of Education Yearbook*, 2011, 358-65, <http://publications.uni.lu/handle/10993/7807>; Gert Biesta, "How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education", i *Philosophical perspectives on teacher education*, red. Ruth Heilbronn og Lorraine Foreman-Peck, 2015.

48 Hanne Hede Jørgensen, Jan Jaap Rothuizen, og Line Togsverd, *Pædagogik og fortælling. At forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2019).

gelses.⁴⁹ Ved at forankre pædagogikken hér, bliver det relevant, at pædagogik også beskæftiger sig med sin historiske form og sin sociale betydning. Det bliver dermed mere oplagt at knytte pædagogik og det politiske projekts hovedbud på frihedsrummet – demokrati – sammen, end pædagogik og en førmoderne forestilling om Volksgemeinschaft.

Pædagogik bliver til et projekt, til "det pædagogiske projekt", hvori formidling af de kulturelle værdier selvstændighed og forpligtende fællesskab, i sammenhæng og i spænding, udgør substansen. Det pædagogiske projekt har en praktisk komponent, der hvor opdragere, pædagoger, lærere arbejder for sagen. Det pædagogiske projekt har også en teoretisk komponent, for det praktiske arbejde er spændingsfyldt og behæftet med usikkerhed, og kalder derfor på at blive udlagt og sat på begreb. Den teoretiske og videnskabelige pædagogik undersøger praksis og belyser praksis gennem fortolkning, som forudsætter et systematisk arbejde med såvel de begreber der anvendes, som med empiriske studier af den pædagogiske praksis. Den bidrager med overvejelser, eftertanke og efterforskning, som praktikerne kan lade gå ind i sin forberedelse af sit sind, sit hoved og sit hjerte, så han kan modtage, opfatte og fornemme de fænomener, som venter ham, og den situation han er i.⁵⁰

Pædagogik er på en gang fortællingen om et projekt, og selve projektet. Pædagogik som teori og pædagogik som praksis indgår derfor i det samme projekt, hvori der er mange stemmer og mange varianter.⁵¹ De to, praksis og teori, står ikke i et hierarkisk forhold, men de forholder sig til hinanden og spiller sammen. Med et klassisk pædagogisk udtryk kan man sige, at pædagogik som vidensdisciplin sigter mod at producere en viden, der af praksis kan forstås som en opfordring til selvvirksomhed.

49 De andre samtidige bevægelser, der også knytter sig til civilisationskritik og opdagelsen af eller forestillingen om et frihedsrum, er en politisk bevægelse, der beskæftiger sig med styreformer, en civilisatorisk bevægelse, der interesserer sig for dannelse af et samfund af frie borgere og en videnskabelig-teknisk bevægelse, der interesserer sig for bemeistring af naturen. Sammenhængen mellem bevægelserne viser sig bl.a. i, at Locke, Rousseau og Kants pædagogiske skrifter er integreret i deres samlede filosofiske virksomhed, der også omfattede kritik og grundlæggelse af forståelse af samfundsmæssig styring, frie borgeres samliv og videnskabelig aktivitet.

50 Denne sætning er en let omskrivning af et citat fra Herbart som det er gengivet i: Lars Løvlie, "Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt", *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 1, nr. 1 (2015): 10. «... ved overvejelser, ettertanke og etterforskning, gjennom vitenskap skal oppdrageren forberede – ikke bare sine framtidige handlinger i enkelttilfeller, men snarere sitt sinn, sitt hode og sitt hjerte til riktig a motta, oppfatte og fornemme de fenomenene som venter ham, og den situasjon som han har kommet i».

51 Grundfortællingen og projektet handler om civilisationskritik og muligheder; den fortælling fortæles med mange stemmer –begyndende med Locke, Rousseau og Kant – og jeg taler for at anerkende de forskellige stemmer som pædagogikkens stemmer, så længe de fortolker grundfortællingen. Selve konceptualiseringen af det pædagogiske projekt som en fortælling med mange stemmer er dog udtryk for en bestemt variant af projektet, som jeg her fører tilbage til Kant og følger ved hjælp af Gadammers filosofiske hermeneutik. Jeg gør således en mere science-baseret forståelse af pædagogik som videnskab (som hos Brezinka eller her til lands hos Lars Qvortrup) til en stemme i fortællingen (der kan føres tilbage til Locke) og jeg køber dermed ikke dens egen forestilling om, at den bedriver en objektiv videnskab, dvs. en videnskab, hvor det pædagogiske er et objekt, der kan kendes. Min videre udarbejdelse af pædagogik som handlingsvidenskab er ligeledes en bestemt stemme i det pædagogiske projekt, og jeg argumenterer for, at det er den stemme, der skal lyde i en pædagogisk videnskab, som er noget andet end en videnskab om det pædagogiske felt.

Pædagogik som projekt, som tradition og som sag

I stedet for det fremadrettede projekt-begreb, kan man også bruge det bagudrettede traditionsbegreb, for så snart det pædagogiske projekt er virksomt, har det både en tilbage-skuende og en fremadskuende komponent: projektet som vi kender, og som vi, der er født efter renæssancen, allerede er en del af, og projektet som det kan udvikle sig. Projektet er noget vi altid allerede deltager i, og derfor kan vi stemme i Schleiermachers dictum om praksis' værdighed,⁵² dvs. at vi ikke kan komme uden om den, og at den ikke bestemmes af teori. Det er et vilkår, at det nye skal skabes med afsæt i det, der er. Det gælder pædagogikken såvel som samfundslivet og den enkeltes liv. Kants spørgsmål om hvordan man kan dyrke en frihedens kultur (det nye, som endnu ikke er), der hvor der også er tvang (det, der er) har ikke mistet sin gyldighed. Såvel praksis og teori er historisk og kulturel overleverede, og dermed er traditionen uomgængelig i projektet.

Kritikken af den åndsvidenskabelige pædagogik gik i sin tid bl.a. på, at den var for traditionel, at den var fanget i en tradition, hvori samfundet blev set som harmonisk, og hvor pædagogikken bl.a. derfor blev samfundsbevarende. Traditionen havde sådan set installeret en normativitet i en pædagogisk tilgang, der netop ikke ville være normativ. Kritikerne dengang var inspireret af Jürgen Habermas, repræsentant for den kritiske teori, og af den debat han havde ført med Hans Georg Gadamer, der repræsenterede den filosofiske hermeneutik⁵³. Habermas påstand var, at traditionen og traditionens autoritet legitimerede civilisatorisk undertrykkelse, og at man derfor skulle søge en vidensbase uden for traditionen. Gadamer svarede, at traditionen allerede har et frihedsmoment i sig, og at opgaven er, at viderefortolke det.⁵⁴ Af mange grunde blev det Habermas, der i første omgang fandt mest gehør, hvilket var medvirkende til, at den kritisk sociologiske tilgang til det pædagogiske felt vandt frem. Habermas forestillede sig den gang, at videnskab kunne bedrives med afsæt i en emancipatorisk interesse, som i sig selv var dannende og myndiggørende. Han forlader dog forholdsvis hurtigt den position, til fordel for en position der mere ligner Gadamers, hvori den kommunikative handlen betragtes som essentielt for dannelse af identitet, solidaritet og mening.⁵⁵ For pædagogikken var, i min optik, skaden dog sket; pædagogik som kulturvidenskab var kommet i diskredit. Her tager jeg så tråden op igen, og forfølger Gadamers synspunkt, at traditionen allerede har et frihedsmoment i sig, og at opgaven er at viderefortolke det. For sådan kan det pædagogiske projekt forstås, som et projekt, hvis frihedsmoment løbende må fortolkes, så det ikke stivner.

52 Schleiermacher, "Über die Theorie der Erziehung", 11.

53 Karl-Otto Apel m.fl., *Hermeneutik und Ideologiekritik* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971).

54 "Dass nicht bloss Aufklärung Freiheit verspricht, sonder Tradition 'stets ein Moment der Freiheit ist". Hans-Georg Gadamer, "Grundzüge einer Theorie der hermeneutischen Erfahrung [1960]", i *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch.*, red. Gerhard de Haan og Tobias Rülcker (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002), 286/289.

55 Jan Jaap Rothuizen, "50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik. Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas.", i *Profesjon og kritikk*, red. Solveig Østrem, Mari Pettersvold, og Bernt Hennem (Bergen: Fakkbogforlaget, 2015).

I Gadamers filosofiske hermeneutik er forforståelse (tradition) udgangspunktet. I et menneskes omgang med verden kan den forforståelse forstyrres,⁵⁶ og mennesket må forstå anderledes, må fortolke, og med denne fortolkning ændrer menneskets perspektiv sig: det står anderledes i verden og er derfor i gang med at forny, er en del af det fremtidsrettede projekt.⁵⁷ Fortolkning er en proces, der er baseret på samtaler – samtaler med tekster, andre mennesker og dermed andre varianter af fortællingen. Mennesket selv er broen – eller mellemfeltet – mellem fortid og fremtid. Pædagogikken adresserer dette menneske og vil bidrage til, at hvert enkelt menneske gør sig til subjekt, ved at bevæge sig i det intersubjektive.⁵⁸

Når pædagogikken forankres i en tradition/et projekt, som vi kender gennem de overleverede fortællinger, er det ikke længere nødvendigt at betragte den som en videnskab om et objekt, der ligger ud i verden. Pædagogik er en tradition/et projekt og samtidigt den polyfone fortælling om den tradition/det projekt, det er en samtale, som de, der bedriver pædagogik, er viklet ind i. Med Gadamer kan man sige, at pædagogik har en sag,⁵⁹ og at vi, når vi bedriver pædagogik, er en del af denne sags gøre.⁶⁰ Pædagogikkens sag er civilisationskritikken, der indebærer, at pædagogik ikke blot kan være affirmativ, og aktualisering af frihedsrummet, der hvor der også er tvang. For Gadamer er sådan en sag altid en "Streitsache",⁶¹ noget vi strides om, noget vi er viklet ind i, er bekendt med, giver stemme og må samtale om, så sagen er i bevægelse, som noget der sker. Sagen er polyfon.

Denne forståelse af pædagogik, som et projekt og en fortælling, der forstås, fortolkes og fornys, som fremlægges her, implicerer, at pædagogik er en anden slags videnskab end de videnskaber, der har et objekt ud i verden, som naturvidenskaber og de samfunds- og menneskevidenskaber der er skåret over den læst. Pædagogik er en videnskab der knytter sig til et projekt, hvori formidling af de kulturelle værdier selvstændighed og forpligtende fællesskab, i sammenhæng og i spænding, udgør substansen, og kan derfor ikke undgå at være

56 Gadamer benævner det et sted i *Wahrheit und Methode* (s. 272) som en "Anstoss", som er betegnelsen for både noget man støder sig på og for et nyt afsæt. Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, i *Gesammelte Werke 1, Hermeneutik I* (Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1999), 272.

57 For Gadamer er applikationen, anvendelsen, allerede indbygget i forståelsesprocessen, fordi forståelse altid indebærer en selvforståelse, og ændres forståelsen, ændres også selvforståelsen og dermed er man ikke længere den samme. Sml: "Insofern gilt in allen Fällen, dass, wer versteht, sich versteht, sich auf Möglichkeiten seiner selbst hin entwirft". Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 265.

58 Ved at tage aktivt del i sagens gøre subjektificerer mennesket sig. Mennesket er aldrig selv kilden til sine handlinger, for de er altid situerede, de ligger altid i mellemfeltet mellem tradition og det fremadrettede projekt, i mellemfeltet mellem tvang og frihed. Mennesket er heller ikke bare i traditionens eller historiens vold, fordi han kan gå ind i dialogen og fortolke og lave udkast til fremtiden. Handlingsbegrebet i denne artikel hverken voluntaristisk eller deterministisk.

59 Rothuizen, "På sporet af pædagogisk faglighed", 90.

60 Gadamer skriver om "das Tun der Sache selbst": Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 478. Hermed beslægtet er hans brug af begrebet "Geschehen", som indgik i den oprindelige titel af hovedværket "Wahrheit und Methode": Geschehen und Verstehen. For Gadamer er sandhed ikke en fast tilstand uden for os selv, men netop en "geschehen" – noget der sker, en skeen –, vi er involveret og aktive i, men som vi ikke er herre over.

61 Hans-Georg Gadamer og Jean Grondin, "Dialogischer Rückblick auf das Gesammelte Werk und dessen Wirkungsgeschichte (1996)", i *Gadamer Lesebuch*, red. Jean Grondin (Tübingen: Mohr, 1997), 285.

en engageret videnskab.^{62,63} Biesta gør opmærksom på, at pædagogik ikke er den eneste videnskab, der knytter sig til en praksis, der har "et telos", et formål der har karakter af en værdi, og her nævner han jura og sundhedsvidenskab. Sådanne videnskaber både handler om og arbejder for deres "sag". Pædagogik er en engageret videnskab, der bidrager til samtalen, dvs. at den ikke er foreskrivende men holder samtalen åben.⁶⁴

Om og for praksis: Pædagogik som handlingsvidenskab

Når pædagogik både er det pædagogiske projekt og den engagerede fortolkning af det pædagogiske projekt, hvordan kan den teoretiserende del af pædagogikken så være til nytte for den praktiske? Den praktiske pædagog kan opfattes som en hverdagshermeneutiker, dvs. én, der forstår med afsæt i sin egen deltagelse i projektet, som ind imellem støder på forståelsens grænser og derfor må "gå ind i sagen", fortolke ved at vikle sig ind i samtaler, så hun kan komme til at forstå anderledes. Pædagogik som videnskab arbejder mere systematisk med en granskning af forståelser, erfaringer og handlinger i pædagogisk praksis, ligesom den pædagogiske videnskab kan bringe et større repertoire af andre stemmer ind i fortolknings- og fornyelsesprocesser. Der skabes viden om situationer, hvori der handles i en pædagogisk praksis.

Den pædagogiske praksis har i sig selv som telos på én gang at opdrage til selvstændighed og til samhørighed, til emancipation og til participation. Det kræver bl.a., at den, der udøver pædagogik, har pædagogisk takt, dvs. en handlingsorienteret viden om, hvordan man i konkrete situationer fremmer emancipation og participation. Praktikerer er i den verden mellem er og bør, som blev fremhævet i den åndsvidenskabelige pædagogik. Det er også her handlinger altid må være til diskussion; praktikerne er viklet ind i det vi før kaldte sagens egen gøre; hun gør sit bedste, men hun er på ingen måde frisat fra sine egne livshistoriske forudsætninger, fra en praksis, der har sin egen historie og dynamik, og fra sociale og kulturelle dynamikker, der sætter sig igennem. Hun handler med afsæt i sin egen måde at være i verden på, med afsæt i sin forståelse, med afsæt i, hvordan hun er deltager. Forskning og teori kan bidrage med viden om og fortolkninger af den pædagogiske virkelighed, der giver stof til eftertanke og overvejelser, og muligvis et afsæt for at hun frigør sig fra dele af den umiddelbare forståelse, og kommer til at handle anderledes. Pædagogik som viden-

62 Gadamer beskriver det således: Forskningsstemaet og forskningsgenstanden bliver først til gennem et engagement i en problemstilling: "Erst durch die Motivation der Fragestellung konstituiert sich überhaupt Thema und Gegenstand der Forschung" Gadamer, "Grundzüge einer Theorie der hermeneutischen Erfahrung", 285.

63 Se også: Biesta, "Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft". Gert Biesta benævner pædagogik også som en "interested science of action" (Gert Biesta, "Tijd voor pedagogiek / Time for 'pedagogiek': On the importance of 'pedagogiek' for teaching and education", *Pedagogiek* 38, nr. 3 (2018): 327-48, <https://doi.org/10.5117/ped2018.3.004.bies>). Mens Biesta i sin fortælling om det pædagogiske projekt lægger lidt anderledes accent end jeg gør, svarer hans opfattelse af forholdet mellem pædagogik som videnskab og pædagogisk praksis til den, jeg fremlægger her.

64 Sml.: "dass es kein höheres Prinzip gibt als dies, sich dem Gespräch offen zu halten" Hans-Georg Gadamer, "Selbstdarstellung", i *Gesammelte Werke 2, Hermeneutik II* (Tübingen: Mohr Siebeck, 1999), 505.

skab bidrager til netop det, at de, der er i den pædagogiske praksis, får adgang til viden og fortolkninger, der kan øge deres handlemuligheder. Det er derfor jeg kalder pædagogik for en handlingsvidenskab.

Det handlingsvidenskabelige aspekt viser sig ved, at den viden, der produceres, ikke er en viden om "hvordan det er", men en viden, der kan indgå i mellemrummet mellem tradition og projektudkast, ligesom pædagogik indgår i mellemrummet mellem barnet, som det er blevet, og barnet, som det kan gøre sig til. Handlingsvidenskaben er ikke foreskrivende og bestemmende, den oplyser og opfordrer til besindelse på de pædagogiske handlingers betydning og rettetid. Den opfordrer til selvvirksomhed. Pædagogik er en engageret videnskab, der lytter til den polyfoni der er i praksis, den udreder og fortolker de forskellige stemmer, den belyser og problematiserer forestillinger og praksisser, og stiller derved løbende spørgsmålet om forholdet mellem det, der foregår på den ene side, og "god pædagogik" på den anden. Videnskaben er hverken rent beskrivende og konstaterende eller foreskrivende; den aktualiserer spørgsmålet om god pædagogik, og overlader det til den praktiske pædagogik, til dem der står i de konkrete situationer, at udøve og udvikle deres pædagogik.

Handlingsvidenskabelig forskning kan både være refleksiv og oplysende og vokativ.⁶⁵ Vokativ forskning fremlægger fortolkninger af praksis på en sådan måde, at den derigennem kan få læseren i tale. Den fortæller ikke bare om det undersøgte fænomen, men viser det også på en sådan måde, at læseren derigennem oplever at se og forstå noget mere og noget andet end før. Læseren bliver berørt, måske endda bevæget, "flytter sig,"⁶⁶ og udvikler sin pædagogiske takt. Det gælder især narrativ og fænomenologisk inspireret forskning.

Afslutning

I artiklen har jeg udredt, hvordan den skole eller bevægelse, som især i Tyskland og i Nederlandene gjorde sig gældende som åndsvidenskabelig pædagogik, hævdede og argumenterede for, at såvel pædagogisk praksis som pædagogisk videnskab har en egenart.

⁶⁵ Max van Manen, *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (Walnut Creek, California: Left Coast Press, 2014), kap. 9.

⁶⁶ For Gadamer er (anderledes) forståelse knyttet til forståelsens anvendelse, dvs. til en forvandling; når forforståelsen med ét ugyldiggøres, gør man sig en erfaring (Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 362), og man må flytte sig ind (sich einhausen) i verden på ny. Det er tale om en pædagogisk proces, hvori læseren både tager imod og opdrager sig selv. Hans-Georg Gadamer, *Erziehung ist sich Erziehen* (Heidelberg: Kufeldischer Verlag, 2000). Læseren bliver en deltager i sagens gørene: „Nicht, was wir tun, nicht, was wir tun sollten, sondern was über unser Wollen und Tun hinaus mit uns geschieht, steht in Frage“ Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, „Vorwort zur 2. Auflage“, i *Gesammelte Werke II. Hermeneutik II* (Tübingen: Mohr Siebeck, 1999), 438. Denne figur kan knyttes til en aristotelisk dydsetik, dvs. en forståelse af, at mennesker har en praktisk viden (fronesis) der kommer til udtryk i deres rettetid mod værdier, som har en anden karakter end den propositionelle viden om verden, og som derfor også udvikler sig på en anden måde (se også Chris Higgins, "A Question of Experience: Dewey and Gadamer on Practical Wisdom", *Journal of Philosophy of Education* 44, nr. 2-3 (2010). Max van Manen kalder det meget rammende "knowing what to do when you don't know what to do", Manen, *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do.*, I *Viden I spil* kalder vi det "retningsgivende viden".

Egenarten handler om, at pædagogik hverken er rent *faktisk* eller rent *spekulativ*; den bevæger sig i et *mellemrum*, hvor *er* og *bør* begge er til stede. Dette begrundes i et antropologisk forhold, nemlig forholdet mellem generationerne, hvor den ældre generation på en gang skal føre den yngre ind i kulturen og give plads til, at den yngre generation selv kan komme til at yde sit eget bidrag. Den åndsvidenskabelige pædagogik blev dog kritiseret og blev fortrængt af en empirisk-analytisk forskningstradition på den ene side og af kritisk-sociologiske undersøgelser og perspektiver på den anden. Jeg har, med reference til andre kritikere, peget på mangler ved den åndsvidenskabelige pædagogik: manglende empirisk forskning, blindhed for betydningen af samfundsmæssige forhold for den pædagogiske relation, en indforstået reference til et reaktionært samfundsideal og sluttelig en manglende evne til at leve op til sin egen intention om at være reelt hermeneutisk-pragmatisk. Lægger man disse kritikker sammen, kan det ikke undre, at interessen for denne særegne pædagogik blev mindre og mindre. Alligevel er der noget fascinerende ved den egenartskonstruktion som gjorde pædagogik til noget særligt: at *er* og *bør*, det faktiske og det normative, er til stede på en gang, og at det giver en særlig udfordring for praktikerens, som videnskaben ikke kan løse, men kan belyse på en sådan måde, at praktikerens får bedre forudsætninger for at orientere sig.

Nogle af kritikpunkterne kan man gøre noget ved. Man kan have mere fokus på konkrete undersøgelser, uden at man i øvrigt behøver at forlade forestillingen om pædagogikens egenart. Man kan også åbne sig for de mere sociologiske og samfundskritiske analyser, så man ikke er helt blind for de samfundsmæssige forholds betydning for de pædagogiske forhold. Man kan forsøge at kompensere for sådanne mangler, men det ville ikke ændre den skjulte normativitet og den hang til at lade det spekulative overskygge de konkrete undersøgelser af pædagogisk praksis, der kendetegner den åndsvidenskabelige pædagogik. Det er antagelsen af, at pædagogikkens egenart bunder i den pædagogiske relation, som er givet med det, at vi er mennesker (jf. de centrale begreber *Zögling* og *Erzieher*), der bringer os på afveje. Allerede her forsvinder nemlig en historisk og samfundsmæssig dimension, og det inviterer til en forestilling om, hvad god pædagogik så kan være, som er forholdsvis statisk, idet den dynamik kun udspiller sig mellem voksen og barn.

For at komme bag om denne reificering af det pædagogiske forhold, er jeg i artiklen kommet med et bud på, på hvilken idehistoriske baggrund den åndsvidenskabelige pædagogik blev til. Jeg fandt spor i overgangen fra det feudale til det moderne samfund, hvor opdragelsesopgaven blev udvidet fra socialisering til kvalificering samt emancipation og participation; fra at opdrage til at barnet bliver én af flokken, til at barnet kan overskride det bestående. Jeg præsenterede en stærk pædagogisk fortælling, der begynder med civilisationskritik og sigter mod overskridelse af det bestående, som fortælles i flere varianter, der adskiller sig ved, at de peger på forskellige rum, hvori det frie individ kan vokse frem. Den stærke fortælling implicerer et grundlagsproblem for pædagogikken, idet pædagogen skal arbejde på at opnå noget, som hun principielt ikke har kontrol over: realisering af de kulturelle værdier emancipation og participation. Grundlagsproblemet implicerer også, at pædagogik som disciplin både må engagere sig i det pædagogiske projekt og må afstå fra

at blive foreskrivende og komme med endelige svar. Engagementet må vise sig gennem en indsats, der holder samtalen, om hvordan det pædagogiske projekt tager form og kan fortsætte, åbent. Hermed skitseres konturene af en handlingsvidenskab, dvs. en engageret pædagogisk videnskab, der gennem undersøgelser af både empirisk og begrebslig art skaber viden, der bidrager til at de, der er engageret i det pædagogiske projekt, kan fortolke og forny deres praksis. Dermed er pædagogikkens egenart fortsat begrundet i et ejendommeligt mellemrum mellem er og bør, som både i opdragelsespraksis og i pædagogikken som handlingsvidenskabelig disciplin er til stede.

- Adamson, J.W. *The Educational Writings of John Locke*. Redigeret af J.W. Adamson. Cambridge: University Press, 1922.
- Adorno, Theodor W., Ralf Dahrendorf, Harald Pilot, Hans Albert, Jürgen Habermas, og Karl R. Popper. *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie [1969]*. Redigeret af Heinz Maus, Friedrich Fürstenberg, og Frank Benseler. Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag, 1975.
- Apel, Karl-Otto, Claus v. Bormann, Rüdiger Bubner, Hans-Georg Gadamer, Hans Joachim Giegel, og Jürgen Habermas. *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5. korrigiert. Weinheim und München: JUventa, 2005.
- Biesta, Gert. "How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education". I *Philosophical perspectives on teacher education*, redigeret af Ruth Heilbronn og Lorraine Foreman-Peck, 2015.
- . "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'". *Studies in Philosophy and Education* 32, nr. 5 (22. juni 2012): 449-61. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9>.
- . "Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft". *Educational Theory* 65, nr. 6 (2015): 665-79. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>.
- . *The beautiful risk of education*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2014.
- . "Tijd voor pedagogiek / Time for 'pedagogiek': On the importance of 'pedagogiek' for teaching and education". *Pedagogiek* 38, nr. 3 (2018): 327-48. <https://doi.org/10.5117/ped2018.3.004.bies>.
- . "Transcendence, revelation and the constructivist classroom; or: in praise of teaching." *Philosophy of Education Yearbook*, 2011, 358-65. <http://publications.uni.lu/handle/10993/7807>.
- Biesta, Gert, og Carl Anders Säfström. "A Manifesto for Education". *Policy futures in education* 9, nr. 5 (2011): 540-47. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>.
- Bollnow, Otto Friedrich. "Die geisteswissenschaftliche Pädagogik*". I *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet*, 53-70. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, 1989.
- . "Theorie und Praxis in der Lehrerbildung". *Zeitschrift für Pädagogik* 15, nr. Beiheft (1978). <http://wernerloch.de/doc/ThPrLB.pdf>.
- Brezinka, Wolfgang. "Die 'Verwissenschaftlichung' der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick". *Zeitschrift für Pädagogik* 61, nr. 2 (2015): 282-94.
- . *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz Verlag, 1971.
- Dilthey [1888], Wilhelm. "Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft". I *Pädagogik als Wissenschaft*, redigeret af Friedhelm Nicolin, 36-67. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.

- Flitner [1956], Wilhelm. "Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft". I *Pädagogik als Wissenschaft*, redigeret af Friedhelm Nicolin, 370-79. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.
- Flitner, Wilhelm. *Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik*. Uelzen & Hann: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, 1964.
- Friesen, Norm. "Mollenhauer & Forgotten Connections: An intellectual/Biographical Sketch". *Phenomenology and Practice* 8, nr. 2 (2014): 20-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.29173/pandpr23418>.
- . "The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure". *Journal of Curriculum Studies* 49, nr. 6 (2017): 743-56. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>.
- Gadamer, Hans-Georg. *Erziehung ist sich Erziehen*. Heidelberg: Kupfereldischer Verlag, 2000.
- . "Grundzüge einer Theorie der hermeneutischen Erfahrung [1960]". I *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch.*, redigeret af Gerhard de Haan og Tobias Rülcker. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.
- . "Selbstdarstellung". I *Gesammelte Werke 2, Hermeneutik II*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.
- . "Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik". I *Gesammelte Werke 1, Hermeneutik I*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1999.
- . "Wahrheit und Methode. Vorwort zur 2. Auflage". I *Gesammelte Werke II. Hermeneutik II*, 437-48. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.
- Gadamer, Hans-Georg, og Jean Grondin. "Dialogischer Rückblick auf das Gesammelte Werk und dessen Wirkungsgeschichte (1996)". I *Gadamer Lesebuch*, redigeret af Jean Grondin, 280-95. Tübingen: Mohr, 1997.
- Herbart, Johann Friedrich. "Die Pädagogik als Wissenschaft". I *Pädagogik als Wissenschaft*, redigeret af Friedhelm Nicolin, 1-5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.
- Higgins, Chris. "A Question of Experience: Dewey and Gadamer on Practical Wisdom". *Journal of Philosophy of Education* 44, nr. 2-3 (2010).
- Jørgensen, Hanne Hede, Jan Jaap Rothuizen, og Line Togsverd. *Pædagogik og fortælling. At forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. Frederiksberg: Samfundlitteratur, 2019.
- Kampmann, Jan. "Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner". I *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, redigeret af Peter Østergaard Andersen, Tomas Ellegaard, og Lars Jakob Muschinsky. København: Hans Reitzels Forlag, 2007.
- Kant, Immanuel. *Om Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim, 2000.
- Klafki, Wolfgang. "Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation". I *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21.~Jahrhundert – Neun Vorträge*, 17-34, 1998. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>.
- Langeveld [1960], Martinus Jan. "Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik". I *Pädagogik als Wissenschaft*, redigeret af Friedhelm Nicolin, 389-403. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.
- Langeveld, Martinus Jan. *Beknøpte theoretiske pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- Litt [1921], Theodor. "Das Wesen Pädagogischen Denkens". I *Pädagogik als Wissenschaft*, redigeret af Friedhelm Nicolin, 268-304. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.
- Litt, Theodor. *Führen oder wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig/Berlin: Verlag von G.B. Teubner, 1927.
- Løvlie, Lars. "Does paradox count in education?" *Utbildning & Demokrati* 16, nr. 3 (2007): 9-24.
- . "Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 1, nr. 1 (2015): 1-11.
- Manen, Max van. *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California, California: Left Coast Press, 2015.

- . *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, 2014.
- Masschelein, Jan. *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretische Wende für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.
- Masschelein, Jan, og Maarten Simons. *In defence of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013.
- Mollenhauer, Klaus. *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa Verlag, 1977.
- . *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa, 1983.
- Nicolin, Friedhelm, red. *Pädagogik als Wissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.
- Nohl [1933], Herman. "Die Theorie der Bildung". I *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch*, redigeret af Gerhard de Haan og Tobias Rülcker. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2002.
- Nohl [1933], Herman. "Die Möglichkeit einer allgemeingültigen Theorie der Bildung". I *Pädagogik als Wissenschaft*, redigeret af Friedhelm Nicolin. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.
- Oelkers, Jürgen. "The Strange Case of German «Geisteswissenschaftliche Pädagogik»". I *Passion, fusion, tension: New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation: End 19th middle 20th century/fin du XIX e -milieu du XX e siècle.*, redigeret af Rita Hofstetter og Bernard Schneuwly, 191-222. Bern: Peter Lang AG, 2006.
- Oettingen, Alexander von. *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Århus: Klim, 2006.
- Oettingen, Alexander von, Thomas Illum Hansen, Leo Komischke-Konnerup, Ane Qvortrup, Thomas R.S. Albrechtsen, Hanne Fie Rasmussen, Lene Tanggaard, og Merete Wiberg. *Empirisk dannelsesforskning. Mellem teori, empiri og praksis*. Redigeret af Alexander von Oettingen. København: Hans Reitzels Forlag, 2018.
- Ortmeyer, Benjamin. *Herman Nohl und die NS-Zeit*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2008.
- Rømer, Thomas Aastrup, Lene Tanggaard, Svend Brinkmann, og (red). *Uren Pædagogik*. Redigeret af Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard, og Svend Brinkmann. Aarhus: Klim, 2011.
- Rothuizen, Jan Jaap. "50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik. Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas." I *Profesjon og kritikk*, redigeret af Solveig Østrem, Mari Pettersvold, og Bernt Hennem. Bergen: Fakbogforlaget, 2015.
- . "Forskning i praksis". *Nordisk Pædagogik* 22, nr. 2 (2002): 112-27.
- . "På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt". Aarhus University, DPU, 2015. <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>.
- . *Pædagogisk arbejde på fremmed grund. På vej mod en ny forståelse af pædagogisk faglighed og praksis*. København: Gyldendal Uddannelse, 2001.
- Rothuizen, Jan Jaap, Line Togsverd, Jakob D. Bøje, Steen Juul Hansen, Katrin Hjort, og Mette M. Sørensen. *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Redigeret af Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd. Aarhus: VIAUC, 2013. https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf.
- Rousseau, Jean Jacques. *Émile, eller om opdragelsen*. København: Borgens forlag, 1997.
- Schleiermacher, Friedrich. "Über die Theorie der Erziehung". I *Pädagogik als Wissenschaft*, 6-17. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969.
- Schmidt, Lars-Henrik. "Institutstrukturen ved Danmarks Pædagogiske Universitet", 2001. <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/institutstrukturen-ved-danmarks-paedagogiske-universitet/>.
- Togsverd, Line, Hanne Hede Jørgensen, Jan Jaap Rothuizen, og Stephan Weise. *Viden i spil i daginstitutioner*. Aarhus: DPP, 2017. kortlink.dk/ucviden/qedb.

- Togsverd, Line, og Jan Jaap Rothuizen. "Pædagogik, ballade og ræsonnementer". I *Profesjon og kritikk*, redigeret af Solveig Østrem, Mari Pettersvold, og Bernt Hennem. Bergen: Fagbokforlaget, 2015.
- . "Pædagogik og opdragelse som en menneskelig udfordring". I *Pædagogiske Ballader. Perspektiver på pædagogers grundfaglighed*, redigeret af Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2016.