

Frederik Pio

## Om den almene pædagogiks krise

### Mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring

#### Abstract

[English Title: On the crisis of general education: Between ideological social work and psychologized learning]  
The article contains a discussion of the contemporary crisis of general education (Allgemeine Pädagogik) with special attention to how in the last 40 years cultural erosion and societal differentiation has downgraded the concepts of upbringing and education (Erziehung, Bildung) in favour of an increased attention to concepts of socialization and learning. Secondly, the question of the relation between general education and the empirical-methodologically specified sub-disciplines is raised, as these sub-disciplines are currently in the process of detaching themselves towards enhanced autonomy. Finally, the article looks into the difference between the research-programs respectively of general education and the social-psychological paradigm of educational research (Bildungsforschung, uddannelsesvidenskab). The total argument of the article claims, that the research program as well as educational program of general education is justified today by maintaining an approximate unity of a field of knowledge currently under pressure towards a diffuse or even non-pedagogical nature. Therein lies the current inevitability of general education in our current po-mo societal formation.

#### Keywords

education, formation, upbringing

## 1. Pædagogikken uddifferentieres

I de vestlige velfærdsstater ekspanderer behovet for pædagogisk ekspertise i betydeligt omfang i sidste tredjedel af det 20. årh. Dette som konsekvens af en generel samfundsmæssig uddifferentiering. Denne udvikling forårsager samtidig, at en samlet vidensbase for pædagogisk handlen bliver stadig mere uklar. Pædagogikken får gradvis sværere ved at forpligte individer på almene værdier, livsformer og principper. I stedet vender interessen sig mod mere individualiserede typer af pædagogisk indvirkning, bl.a. med former for vejledningspædagogik. Den i samfundet generelt eskalerende individualisering fører samtidig med sig en øget pædagogisering af flere og flere livs- og fritidsområder, hvor man ser en fremvækst af nye, skoleeksterne pædagogiske arenaer.<sup>1</sup> Dette vedrører bl.a. en generelt øget pædagogisering, der omfatter områder som:

---

1 H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (München: Juventa Verlag 1994), 11.

---

Frederik Pio, Aarhus Universitet, Danmark

Email: [frpi@edu.au.dk](mailto:frpi@edu.au.dk)

---

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

---

Årgang 9 | Nr. 1 | 2020 | side 51-70

---

*museer, kultur, sport, biblioteker, opgangsfællesskaber, væresteder, gadeplans-initiativer, ungdomsklubber, kulturhus-initiativer, biblioteksaftner, kommunale rådgivningscentre, sikrede institutioner, kommunale udbud af pæd.-psyk. forløb ift. specifikke brugere (eks. alkohol, spiseforstyrrelser eller socialfobi), integrationsinitiativer, bemandede kommunale legepladser, politi-indsatser, byhave-initiativer, bo-tilbud for enlige mødre; modtagecentre for voldsramte, etc.*

Denne mangfoldighed er udtryk for en politisk ambition om at rette specifikke pædagogiske interventioner mod en så præcis målgruppe som muligt og mod stadigt flere målgrupper. Dvs. stadig flere samfundsgrupper vurderes nu at være pædagogik nødige. Iflg. Uljens har 'aldrig tidligere så mange mennesker været engageret i former for pædagogisk virksomhed'.<sup>2</sup> Pædagogikken vandrer ud i nye praksisfelter med tilhørende professionelle roller og funktioner. Og dermed ekspanderer den som praksis i den samfundsmæssige helhed. Dette skaber samtidig en øget efterspørgsel på pædagogiserede løsninger af samfundsmæssige delproblemer. Med andre ord breder pædagogikken sig udover sin traditionelt definerede trifecta: dagtilbud, skole og videregående uddannelse. Dette er et symptom på øget individualisering.

Pædagogikken infiltrerer dermed flere og flere regionale livssammenhænge. Dette indebærer samtidig, at flere og flere typer aktører samtidig mener at kunne blande sig i debatten med deres pædagogiske meninger.<sup>3</sup> Den forskningsmæssige ekspertise de-legitimeres som følge heraf, eller udfordres konstant i sin formening om, at 'vide mere' (end andre) om sagen. Dette pædagogiske 'meneri' – forstået som en principiel sideordning af tale retten – ses også i den tendens, der er til, at brugersiden generelt i pædagogiske forløb i stigende grad ser sig selv som legitim deltager i vurderingen og anvendelsen af pædagogisk viden. Eleven forstyrrer eks. vedvarende undervisningen og forklarer, 'at det er fordi jeg ikke er motiveret i dag'. Eller den grænsesøgende teenager beroliger den bekymrede pædagog med forklaringen om, 'at det er en fase i min udvikling'.

Disse tendenser kan for såvidt ses som en *de-institutionalisering* af pædagogiske indsatser. Der er tale om hverdagsliggørelse af pædagogik, hvor pædagogiske praktikker finansieres og tildeles funktioner i lokale, sociale del-felter. Dermed udvikles der også delvis af-institutioniserede typer af pædagogisk viden. Pædagogiserings-strategier spreder sig ikke-koordineret ud i samfundet og medvirker her til en distribution og udvikling af pædagogisk praksisviden i lokale felter.

At forstå og vurdere perspektiver og muligheder tilknyttet denne tendens kalder imidlertid på en almen pædagogisk tænkning. Baggrunden for denne betragtning er, at den underliggende basisvidenskab *Erziehungswissenschaft* de sidste 40 år har måttet afgive dele af sit indhold til nye mere specialiserede subdiscipliner. Den generelle samfundsmæssige tendens til øget individualisering destabiliserer med andre ord forestillingen om det H.H

2 M. Uljens, *Almen Pædagogik* (Lund: Studentlitteratur 1998), 19.

3 W. Helsper & H.-H. Krüger, *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Opladen: Verlag Barbara Budrich 2010), 341-342. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9>.

Groothof henviser til som en "*Allgemeine Pädagogik (Generelle Erziehungswissenschaft)*".<sup>4</sup> Samtidig er den generelle individualisering i samfundet med til at øge efterspørgslen på specialiseret pædagogisk viden i stadigt flere samfundsmæssige delområder. Individualiseringen øger behovet for pædagogik i uddifferentierede felter, samtidig med at den altså svækker forestillingen om én almen pædagogik. Dermed rykker det almene i pædagogikken nu ud til afgørelse i regionale, pædagogiske felter. Dermed uddifferentieres pædagogikken til mere lokale domæner med egne rationaler tilknyttet.

Man har her at gøre med en uddifferentiering af specialiserede pædagogiske professioner, som den samfundsmæssige udvikling har ført med sig i form af nye behov for typer af ekspertise. Disse nybrud udspringer af, at der ikke længere er nogen faglig eller samfundsmæssig konsensus om, hvordan det inter-generationelle forhold mellem den ældre og den yngre generation bør bestemmes. Vi er i en samfundsmæssig opbrudssituation, hvor der de sidste ca. 50 år er sket et kolossalt traditionsopgør. Samfundet er nu multikulturelt, postmoderne, de-centreret (ift. bl.a. kønsroller, familiestrukturer, forælderroller, sociale forventninger, livsstil) med alt, hvad det indebærer. Dette gør det intergenerationelle forhold i de vestlige samfund meget sensibelt over for den kulturelle erosion, som er det uundgåelige resultat af dybe sociale ombrydninger.<sup>5</sup> Når grundlæggende traditionsoverleverede, normative standarder opløses, er der ikke længere noget, der er givet med selvfølgelighed. Heller ikke for forældre. Alle med ansvar for afkom tvinges som en konsekvens af det kulturelle selvfølgelighedstab, der rammer os, til en form for almenpædagogisk refleksion. Det vedrører hele det almenpædagogiske felt:

- (i) Forældre og familiens erfaringsbaserede *omsorgsviden* fra deres intergenerationelle livspraksis
- (ii) Professionelles *professionsviden*, der stammer fra håndtering af pædagogisk ansvar i en institutionaliseret pædagogisk praksis
- (iii) Uddannelsesforskningens teoretisk-empirisk orienterede *forskningsviden*

Dybtgående spaltninger i det sociale aflejrer sig dermed som et pædagogisk refleksionspres for alle involverede. Det er denne dybereliggende kendsgerning, der må iagttages nedenunder det forhold, at pædagogisk meneri og lægfolks pædagogiske meningsmageri i dag gør den faglige ekspertise rangen stridig.

## 2. Fra opdragelse til socialisering

Ikke kun barnet og den unge, men alle er nu genstand for pædagogisering. Pædagogikkens konstitutive intergenerationelle forhold mellem den ældre og den yngre generation udviskes dermed tendentielt. Pædagogikken er ikke længere kodificeret af den grundlæg-

<sup>4</sup> H.H. Groothof (Hrsg.), *Das Fischer Lexicon: Pädagogik* (Frankfurt a. M Fischer Verlag 1973), 199.

<sup>5</sup> Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 107.

gende distinktion: 'barn/ung versus voksen'. Dermed er den pædagogiske ambition om en aldersmæssigt styret, generel indvirkning ikke længere funderet på det hæderkronede intergenerationelle forhold (tilbage til Schleiermacher), hvor den ældre generation overleverer specifikke værdier, standarder og viden til den yngre generation.<sup>6</sup>

Pædagogikkens intergenerationelle karakter har traditionelt beroet på en moderne oplysningside, der sammenknytter trading (opdragelse gennem traditionsoverlevering og material dannelse) med transformativ udvikling (formal dannelse gennem kulturel tilblivelse) af personlig myndighed. Dette genskabelsesperspektiv mellem generationerne – som pædagogikken har reflekteret siden Schleiermacher – kan organiseres *didaktisk* ind i en skole-institutionel ramme, eller det kan organiseres *pædagogisk* ind i en bredere ramme af livsmåder og samværstyper i livet som sådan. Men pointen er, at dette intergenerationelle genskabelsesperspektiv nu i disse årtier er ved at svækkes. En af de umiddelbare pædagogiske effekter af dette er, at opdragelse glider i baggrunden til fordel for socialisering. Domænet for opdragelse presses altså gradvis tilbage til fordel for den unges socialiseringsprocesser.

Opdragelsesbegrebet har traditionelt udgjort en af de centrale krumtapper i den almene pædagogik. Det er dette begreb, der nu er under pres bl.a. af begreber som *adulthood*: Hvis voksne gør deres livserfaring, indsigt og personlighed gældende over for børn og unge, de har ansvar for, er det et potentielt udtryk for voksen-chauvinisme, dvs. en form for overgreb. Forældre har i dette perspektiv ikke længere ret til at opdrage deres børn, fordi de dermed diskriminerer mod børnene i kraft af deres aldersforskel. Dermed bliver selve opdragelsesprojektets asymmetriske natur gjort til et udtryk for chauvinisme. Men forestillinger om opdragelse har traditionelt været knyttet til idealet om en relativt koordineret voksenstyring, i form af skole og forældre, der samlet har trukket på samme hammel ift. opdragelsen af den yngre generation.<sup>7</sup> Meget taler imidlertid for, at denne forestilling er under anfægtelse. Den pædagogiske vægtlægning af det intergenerationelle forhold lå tidligere ved den ældre generations besiddelse af en bestemt anerkendt viden, modenhed og erfaring, som kunne overleveres til den opvoksende generation. Men den pædagogiske vekselvirkning på tværs af generationerne er i stigende grad blevet suppleret eller måske erstattet af børn og unges forbrug af sociale medier samt åbne og løst koblede sociale og digitale netværk. Disse nye domæner er kendetegnet ved et fravær af den institutionaliserede voksenstyring i den traditionelle form (forældre/familie; lærer/skole). Hele feltet for opdragelse i form af pædagogisk indvirkning er dermed under fragmentering.

Opdragelsen er mere og mere blevet erstattet af åbne socialiseringsprocesser i mangefacetterede sociale og digitale rum. Deri ligger nye muligheder, men også risici i form af en gradvis udhuling eller omdefinering af den ansvarsudøvelse, der traditionelt har udgjort pædagogikkens centrale opgave. Dette risikomoment ligger ved, at det ikke længere synes muligt at effektuere den ide om samordnet voksenstyring af den opvoksende generation

6 H. Giesecke, *Opdragelsens endeligt* (København: Gyldendal 2000), 19.

7 Giesecke, *Opdragelsen*, 9-10, 23.

på basis af en overleveret traditions-overlevering, der er deponeret i opdragelses-begrebet. Pædagogik og opdragelse filtreres nu gennem det generaliserede, samfundsmæssige tilblyvelsespres, vi kalder *socialisering*. Hvor opdragelsen iflg. Luhmann kommunikativt søger at tematisere, hvad den søger at opnå, formidles socialisering mere via imitation og spejling af sociale handlinger.<sup>8</sup> I socialiseringen er der tale om mere fragmenterede, anonyme og uoverskuelige indvirknings- og vekselvirknings-processer.<sup>9</sup> Dermed kommer også forældrenes autoritet indirekte under pres. Familiens rolle nednormeres således til en form for blindtarm eller til det Luhmann kalder for en sekundær "Begleitfunktion".<sup>10</sup>

Man må imidlertid se, at et barn efter al sandsynlighed gennem livet vil have mange venner af varierende nærhed. Men det vil dog kun have præcis to forældre. Et barns far og mor kan dermed ikke bare blive en del af barnets netværk. Forældrene har en helt unik betydning for barnet, og de vil have betydning resten af dets liv. Dermed har forældrene en autoritet, som de ikke bør spille sig af hænde. Mange forældre synes dog mere, som om de muligvis uafvidende er blevet til deres barns ven eller veninde. Og ikke få undgår dermed i visse situationer at optræde som forældre, dvs. som disciplinerende autoriteter. Hvis deres barn bliver vred på en af sine forældre, tror den pågældende af forældrene, at han/hun dermed er ond. Men effekten af denne undvigelse er, at barnet dermed mister respekten for sin far eller mor. Dette er ikke godt for samfundet. Enten disciplinerer forældrene deres barn, eller også vil den ydre sociale verden før eller siden gøre det. Det sidste er ikke at foretrække, da den ydre sociale verden grundlæggende er indifferent over for barnet. Hvis barnet har været pakket helt ind i overdrevet omsorg med mor og far som bedste venner (og ikke som forældre), kan mødet med den ydre verden blive et hårdt slag for barnet. Det er kun et spørgsmål om tid, hvornår barnet vil møde mennesker, der ikke nødvendigvis vil det noget godt. Og når det møder fjendskab ude i verden uden at have et beredskab til at sige "skrid" (eller andre håndterings-strategier), så vil det gå det ringe. Inden det kommer så vidt, bør forældrene i omsorgsfulde rammer have sørget for at have disciplineret barnet.

Vi sammenfatter:

- (i) De pædagogiske påvirkningsprocesser bliver mere anonyme, improviserede og socialt emergente.
- (ii) Den pædagogiske indvirkning diffunderer ud i en fragmenteret spredning, der overskrider traditionelle institutionelle forankringer.
- (iii) De sociale prægninger frakobler sig i stigende grad det opdragelsesmæssige generationsforhold ml. forældre/barn; lærer/elev.
- (iv) Den pædagogiske indvirkning ift. børn og unge omfunktionaliseres til mere generelle socialiseringsprocesser, der er livslange (og ikke forankret specifikt i opdragelsens barndom/ungdom fase). Dvs. hele livsløbet bliver nu grænseløst pædagogiseret med livslang læring og med bl.a. universalisering af voksenpædagogikken til følge.

8 N. Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002), 53.

9 Giesecke, *Opdragelsen*, 37.

10 Luhmann, *Erziehungssystem*, 111.

- (v) Efterspørgsel på pædagogiske interventioner spredt sig ud i nye samfundsmæssige delområder.

Spørgsmålet er, på hvilke betingelser en almen pædagogik fortsat kan opretholdes og i hvilken form. Den idehistoriske løsning ligger lige for, med den kronologiske fremstilling af pædagogikkens teori- og institutionshistorie. En systematisk udarbejdet pædagogik bliver straks vanskeligere at argumentere for. Dette spørgsmål om hvorvidt og i hvilken forstand en almen pædagogik kan opretholdes, er knyttet til hele det identitetspolitiske opbrud i den samfundsmæssige formation, og er tillige knyttet til et generelt sammenbrud i overleverede normative orienteringer. Samfundet er blevet så komplekst, at dets forankring i almengyldige principper er blevet genstand for drastisk reduktion<sup>11</sup>:

- (a) Grundstruktureringer af livsløbet er nu åbne for genforhandling på alle parametre med nye eksistentielle risici til følge.
- (b) Traditionelle familiekonstellationer og kønsidentiteter bliver udfordret og reformateret.
- (c) Multikulturelle forståelser skaber på tværs en kompleksitet, der kalder på øget refleksion, kommunikation og dialog.
- (d) Traditionsbaserede livsforhold eroderes, med det til følge, at mellem menneskelige sammenhænge, der tidligere var selvfølgelige eller underforstået, nu bliver afhængige af iscenesættelse, stilladsering og dermed af *pædagogisering*. Pædagogikken befinder sig i en fortløbende udvidelse af sit funktionsområde i takt med det samfundsmæssige selvfølgelighedstab. Dette vedrører også fænomener som fællesskab, solidaritet og diverse sociale behov, der muliggør brugeres og ansattes trivsel i moderne organisationer. Dermed næres nye behov for sociale teknologier (som gruppedannelse, reform af pædagogiske institutioners fysiske rammebetingelser, de-briefing, inklusion, sociale kontrakter, forventningsafstemninger). Alt sammen pædagogiserende tiltag, der skal kompensere for fraværet af en underforstået kulturel konsensus, der ikke længere kan tages for givet.
- (e) Den digitale revolution omkalfatrer ikke bare arbejdslivet, men hele livsløbet i alle aspekter.<sup>12</sup>

For indeværende gør en generel *sociokulturel* dagsorden sig gældende, der synes at værdsætte personlig individualisering og socio-kulturel fragmentering og pluralisering. Dermed sker der også en opsplitting i synet på pædagogik. I takt hermed bliver også pædagogikkens status som havende en almen egenart mere prekær. Der er med andre ord tale om en historisk udvikling, der nedbryder pædagogik som almen kulturopgave. Dvs. moderne pædagogisk professionelle er grundlæggende et produkt af en modernitet præget af social

11 Luhmann, *Erziehungssystem*, 143.

12 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 124.

og kulturel fragmentering og forandring. Pædagogik har som moderne fænomen mistet sin basis i sikkerhed og ubetvivlelighed. Professionalitet bliver nu knyttet til at kunne håndtere sin viden såvel som sin ikke-viden. Dvs. at kunne håndtere *fraværet* af afgørlighed og sikkerhed.<sup>13</sup> Og denne åbenhed og uafgørlighed skaber uvished og tvivl. Det Luhmann kalder for en "selvfrembragt ubestemthed".<sup>14</sup> Pædagogisk praksis efterlader dermed en med en mangelooplevelse eller tabserfaring. For hvornår har man gjort det godt nok? Aldrig. Man kan aldrig gøre det decideret godt. Men man kan gøre det *godt nok* i betydningen 'så godt som muligt'.

Der er opbrud i verdensopfattelser og selvforståelser. Intet er længere afsluttet. Livsfasen afsluttes ikke længere. Mange opfatter sig stadig som unge, når de er 55. Ungdommen er endeløs. Lærere og deres elever er unge sammen. Læringen er for længst defineret som livslang – dvs. som endeløs. Er man ikke under udvikling, så er man som bekendt under afvikling. Man skal være omstillingsparat og fleksibel. Alt er endeløst. Forældelsen af viden accelererer også, og ny viden udkonkurrerer stadig hurtigere gammel viden. Vi springer fra 'det kompetente barn' til at 'tage ansvar for egen læring' til 'synlig læring'. Og hvad bliver det i morgen? Ingen ved det. Livsformer og livsværdier (og dermed vores samlede formål) er flydende og uklare. Lyotard kaldte dette for den postmoderne tilstand, hvor alle de store fortællinger er væk. Dannelse og begreber om det pædagogisk almene bliver uklare eller politisk upopulære. Og de erstattes af mere dynamiske begreber om læring og evidens.<sup>15</sup>

Hvis ovenstående udvikling blot skærper sig, vil vi ultimativt stå med en pædagogik, som er uden nogen retning. Og som følgelig ikke disponerer over nogle almene begreber om kvalitet og relevans. Og som dermed ikke længere er en egentlig 'pædagogik'.

### 3. Den almene pædagogik som uddannelsesindhold og som forskningsprogram

Den almene pædagogiks svaghed (men samtidig dens styrke) er, at den ikke henviser til nogen egentlig profession. Således var Joh. Fr. Herbarts første bog om almen pædagogik (1806) en huslærermanual. Den refererer til en funktion, der ikke længere findes. Men den almene pædagogik kan til gengæld i dag henviser til et uddannelsesprogram og dels til et forskningsfelt, der forskningsbaserer undervisningen på en sådan uddannelse.

Den almene pædagogik er imidlertid – i sin forskningsorientering såvel som i sit uddannelsesindhold – forblevet en primært skoleorienteret og opdragelses- og dannelsesteoretisk størrelse og har ikke orienteret sig ud over dette perspektiv.<sup>16</sup> Det kan være svært at forstå, da mange almenpædagogiske begreber ikke er snævert skolecentrerede, men som

13 A. von Oettingen, *Almen pædagogik* (København: Gyldendal 2010), 187.

14 Luhmann, *Erziehungssystem*, 183, 197.

15 Helsper, *Grundbegriffe*, 23.

16 Ibid., *Grundbegriffe*, 333.

almene har en relevans langt ud over skolen (eks. *Bildung*, *Bildsamkeit* og 'opfordring til selvvirksomhed').

De nye specialiserede subdiscipliner (dagtilbud, specialpædagogik, voksenuddannelse, etc.) har på den anden side heller ikke refereret til den almene pædagogik, men har været mere optaget af at etablere egne positioner. De nye subdiscipliner og den almene pædagogik er dermed gledet fra hinanden. Men subdisciplinerne har ikke rent *teoretisk* uddifferentieret sig. De har specialiseret sig. Men de er teoretisk set ikke specialiserede nok. Dvs. de har ikke udviklet egne teoridannelser, men trækker på almenpædagogiske begreber anvendt ind i en specifik sammenhæng.<sup>17</sup> Denne sammenhæng er dog ikke altid klart deklareret. Subdisciplinerne går ikke i dialog med almenpædagogiske perspektiver, men ignorerer dem. Den almene pædagogik fungerer dermed ikke længere som legitimationsinstans for discipliner som specialpædagogik, dagtilbud og voksenuddannelse. Alligevel låner disse discipliner elementer fra den almene pædagogiks teorier til at udvikle deres eget felt med.<sup>18</sup> Dette scenarier uløstheder synes at indikere, at der fortsat er en rolle at spille for den almene pædagogik, selvom det almenpædagogiske perspektiv i nogle årtier (siden 1990) har været i defensiven som perspektiv på tænkning i pædagogisk forskning og uddannelse.<sup>19</sup>

Uddifferentieringen af subdiscipliner (som eks. dagtilbudspædagogik eller specialpædagogik) er ikke et resultat af teoretisk eller empirisk analyse eller pædagogikkens egen kritiske selvrefleksion. Disse subdiscipliners fremvækst er snarere det praktiske resultat af, at forventninger og politiske prioriteringer i forskningssektorens *omverden* har ændret sig.<sup>20</sup> Da disse prioriteringsændringer er eksterne ift. uddannelses- og forskningsmæssige anliggender, ligger der dermed ikke i første række en egentlig kritik af den almene pædagogik indbagt i disse subdiscipliners fremvækst. Det er i stedet samfundet og samfundsbeskrivelsen, der har ændret sig, ikke strukturen i den pædagogiske forskning som sådan. Dvs. uddifferentieringen af den almene pædagogik kommer ikke inde fra disciplinen selv, men fra ydre samfundsmæssige behov. Dermed ligger der ikke i denne udvikling et videnskabeligt argument imod, at en samlende pædagogisk grundtanke skulle være mulig. Det er ikke professionerne, men den almene pædagogik som forskningsprogram, der må begrunde og gennemtænke den pædagogiske opgave og herudfra kvalificere gestaltningen af en given praksis.

Subdisciplinernes fremvækst er en reaktion på et højspecialiseret arbejdsmarked. Men specialisering i sig selv er ikke udelukkende nøglen til succes på et sådan arbejdsmarked. Specialisering må samtidig henvise til mere sammenhængende og dermed fundamentale pædagogiske forhold. Ellers vil man ikke blive i stand til at udvikle sig gennem et langt arbejdsliv på et arbejdsmarked, der afkræver den pædagogisk professionelle fleksibilitet og omstillingsparathed. Meget tyder på, at en kompetenceprofil, der skal honorere disse

17 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 121.

18 M. Uljens, "The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project?," *Journal of Philosophy of Education*, 36, no. 3 (2002): 353-375; Fuhr, Th., "Was is Allgemeine Pädagogik?," *Pädagogische Rundschau* 53 (1999): 59-82.

19 Helsper, *Grundbegriffe*, 333-334.

20 M. Uljens, "On General Education as a Discipline," *Studies in Philosophy and Education*, 20 (2001): 297.



krav, bør kombinere specialisering med almenpædagogisk kundskab.<sup>21</sup> Et ultradifferentieret samfund vil før eller siden erkende sit behov for at adressere samlende, almene sagforhold. Dette gælder også for pædagogikken. Den almene pædagogik kan dermed understøtte udvikling af en professionel livsduelighed.

Det er også et argument for, at subdisciplinerne må søge deres videnskabelige referencpunkt i den almene pædagogik og ikke i en intern og højspecialiseret isolation udelukkende.<sup>22</sup> Specialdisciplinerne må bestemmes som specifikke forskningsfelter med udstrakt autonomi, men samtidig som hjemmehørende under den almene pædagogik.

Dermed kan den risiko imødegås, at subdisciplinerne (som eks. professions-didaktik, socialpædagogik, voksen-pædagogik, specialpædagogik, dagtilbuds-pædagogik) udlejres til professionshøjskolerne. Hvis de fortsætter deres uddifferentiering mod autonomi (i henseende til begreber, funding, state of the art), kan de institutionelt ende der som selvstændige og praksisnære (master-)uddannelsesprogrammer. Dermed kan den almene pædagogik reduceres til en indholdstømt restkategori. Denne risiko kan ses ved, at drøftelser af det almene i pædagogikken til dels er vandret ind i subdiscipliner som socialpædagogik og voksenuddannelse.<sup>23</sup> Så spørgsmålet er, om den øgede disciplinære pluralitet overflødiggør en almen pædagogik, eller om den tværtimod *nødvendiggør* almen pædagogik som kulturel metarefleksion. Benner er i sin almene pædagogik (1991) tilhænger af den sidstnævnte mulighed. Han argumenterer for, at denne disciplin i dag er *nødvendig* som en form for kulturel metarefleksion. Dermed kan det også hindres, at pædagogikken atomiseres i sin enhed og splittes institutionelt.<sup>24</sup> Dvs. tendensen til opsplitning af pædagogik-begrebet i separate toninger (uddannelsesprogrammer, specialiserede forskningsfelter) forudsætter en *metarefleksion over, hvad det er for et alment pædagogikbegreb, der gøres til genstand for specialisering*.

Den almene pædagogik udgør dermed en sikring af, at pædagogikkens ikke helt mister sin identitet som disciplin og sin professionsbevidsthed. Som almenpædagog må man ud og kæmpe for pædagogikken som et selvberørende felt. Dette indebærer, at man insisterer på opdragelses- og dannelsesprocessers fortsatte betydning i et samfund, der pt. har stærkt fokus på:

- (i) psykologi (diagnoser, IQ, individuelle behov, læring)
- (ii) politik (output, arbejdsmarkedsparathed)
- (iii) socialisering (barnets selvdannelse, online socialisering)

Den almene pædagogik er ikke trækæsel for hverken Finansministeriet, Kommunernes Landsforening, psykiatrien eller psykologien. Pædagogikken samarbejder respektfuldt med disse parter, men den udgør sit eget selvstændige felt.

21 Ibid., 298.

22 Helsper, *Grundbegreffe*, 334.

23 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 121.

24 Helsper, *Grundbegreffe*, 334.

#### 4. Human kapital og de social-psykologiske pædagogikvidenskaber

Man bør imidlertid være agtpågivende, når et grundbegreb på et tidspunkt går ind og erstatter et andet grundbegreb. Når opdragelse viger for socialisering, vil en sådan forskydning også påvirke pædagogikkens handlingsperspektiv og den pædagogiske ansvarlighed.<sup>25</sup> Den intims-sfære som forældreskabet tidligere dominerede, ekspanderer nu og rykker ud i nye sociale og mere offentlige rum. Dette understøttes af den transnationale, humankapitale logik, der siger, at den værdisatte ressource i dag er den menneskelige tilstand i sin totalitet: individets formelle og offentlige, såvel som personlige ressourcer.<sup>26</sup> I den humane kapital epoke sker der dermed en intimisering i den offentlige sfære. Den humane kapital altomfattende karakter gør skellet mellem privat og offentlig utydeligt. Dette ses ved:

- (i) Psykologiske personlighedstest ifm. jobsamtaler, hvor hele ansøgerens menneskelige spektrum skal gennemlyses
- (ii) Uddannelsesvejledere på skoler, der vil vide mere om elevens personlige motiver og oplevelse af egen trivsel eller mangel på samme
- (iii) Videregående uddannelser, der indarbejder terapeutisk hjælp som institutionaliserede tilbud i form af studenterrådgivning
- (iv) Universiteter, der tackler de studerendes psyko-sociale livsudfordringer i studievejledninger

Humankapital-diskursen respekterer ikke pædagogikkens kritiske opmærksomhed omkring vedligeholdelse af en *pædagogisk* relation, således at relationen ikke intimiseres. Pædagogiske institutioner er som offentlige foranstaltninger *i stigende grad blevet ansvarlige for deres konkrete bruger-gruppes private, intra-mentale tilstande*. Behov og tilstande, der tidligere var privat-psykologiske forhold, bliver nu halv-offentlige ansvarsområder. De gøres til institutionaliserede anliggender, der er pædagogisering nødige. Dermed bliver de pædagogiske indsatser præget af en potentiel intimisering, samtidig med at pædagogisering finder vej ind i flere og flere sammenhænge. Dette skyldes, at distinktionen mellem privat og offentlig kollapser i den humane kapital æra. Der opstår dermed nye former for intimisering af det offentlige rum,<sup>27</sup> idet der indtræffer en generel psykologisering, der fører til en generel samfundsmæssig pædagogisering i samfundet. Vi mener således alle, at vi ift. vor opvækst, barndom og opdragelse er blevet snydt for noget. Den moderne diskursive italesættelse af rettigheder, traumer, identitet og krænkelser gør os alle til ofre for omstændighederne. Og det tabte vi er blevet snydt for – tilbage i en mytisk ungdom af uskyld – skal i dag godtgøres af en allestedsnærværende pædagogisering i det moderne samfund.<sup>28</sup>

25 Giesecke, 2000, 40.

26 OECD (2002). *Education Policy Analysis*, 119-125.

27 Se hertil Sennets analyse af hvorledes forholdet mellem sfæren for det private/ intime over for sfæren for det offentlige bryder sammen; Sennet, R., *The Fall of Public Man* (New York: Norton 2017).

28 Giesecke, *Opdragelsen*, 38-39.

I takt med, at opdragelsesbegrebet overskygges af socialiseringsbegrebet, sker der samtidig en symmetrisk psykologisering af relationsniveauerne. I takt med, at institutionerne overtager disse psykologiserende faciliteringsopgaver, bliver det pædagogisering, der dominerer den faglige fordybelse.<sup>29</sup> Det bliver kommunikation med brugeren (om dennes privat-psykologiske tilstand, lyst, motivation, trivsel, følelser, velbefindende eller mangel på samme), der bliver et mål i sig selv. Pædagogik bliver (i den intimiserende toning) til psyko-pædagogik: dvs. til den psykologiserende grundkode for den samfundsmæssige kommunikation som sådan. Den socio-kulturelle normaltilstand hviler dermed nu i en social-psykologisk pædagogisering. Dette for at kompensere for det menneskelige slid vi påfører hinanden. Den intimiserede, gennemsnitlige samfundsborger er blevet *homo-paedagogicus*. Vi pædagogiserer andre og pædagogiseres selv. Det vigtige bliver kommunikativt *at sætte ord på* (sine følelser, behov, etc.). Psykologisering og socialisering går dermed hånd i hånd.<sup>30</sup> Uddannelse og dannelse bliver til læring, og opdragelse bliver til socialisering. Psykologisering og socialisering bliver til sammenhørende modsætninger i den nye samfundsformations logik. At socialiseringen i en ny samfundsmæssig kontekst kan erstatte opdragelsen, er dermed knyttet til den samtidig installation af et psykologiserende perspektiv.

*Det social-psykologiske paradigme er dermed knyttet til en redefinition af pædagogik, der tematiserer det almen-pædagogiske spørgsmål om grænserne for henholdsvis intimisering og desertering fra den pædagogiske opgave – jf. nedenfor.*

Med opdragelsesbegrebets svækkelse bliver pædagogikkens etiske normproblem og dens didaktiske handlingsproblem overskygget af mere funktionelt orienterede beskrivelser af kollektive socialiseringsprocesser af samfundsmæssig art. Pædagogikken bliver i denne proces til socialvidenskab. Men paradokset bliver som sagt, at pædagogisk socialvidenskab (sociologi) næppe helt kan frigøre sig fra mistanken om, at *den har et af-pædagogiseret perspektiv*. Den møder aldrig 'barnet' men altid 'børnene'. Som oftest er det dem fra de laveste sociale lag – 'de udsatte' – der skal analyseres. Sociologiens blik møder kun social-klasser og misser dermed det etiske forhold til individet. Sociologien tænker i grupper, segmenter, kollektiver. Og dermed afskærer den sig fra det pædagogisk-primære omsorgsperspektiv, der altid først lever i relationen til hin enkelte – det *individuelle* barn. Det pædagogiske spørgsmål om et etisk ansvar i denne relation kan ikke stilles i et sådan sociologisk perspektiv. Sociologien har ikke nogen forankring tilbage i et begreb om omsorg. Den pædagogiske erkendelsesinteresse som socialvidenskab retter sig i stedet mod, hvor mange børn der kan socialiseres ud fra en given ideologisk norm. Ansvar for det enkelte, konkrete barns udvikling kan dermed ikke komme til orde. Pædagogik som socialvidenskab *ender dermed i et politisk projekt* (og ikke i et pædagogisk) *omkring en bestemt type socialisering eller en bestemt socialvidenskabelig effektivisering af læring*. Det pædagogiske anliggende omkring

29 Ibid., 41.

30 Ibid., 20.

pædagogiske (ikke tekniske) handlingsmuligheder og spørgsmålet om pædagogisk ansvar risikerer dermed at fortone sig i retning af noget, der ultimativt evt. kunne ende som en desertering fra den pædagogiske opgave til fordel for andre samfundsmæssige logikker.

Både den pædagogiske psykologi og pædagogiske sociologi er metodisk-empiriske discipliner og spiller dermed værdifriheds-kortet i distingveringen af deres forskningstilgange. Dermed risikerer de at overse pædagogikkens grundlæggende, normative problemstillinger, som eks:

- (i) Hvordan skal menneskets iboende evne til tilblivelse forvaltes i spændingen mellem dets fortid og fremtid (norm-problemet)?
- (ii) Hvordan kan en pædagogisk professionel ethos begrundes (institutions-problemet)?
- (iii) Hvordan skal forholdet mellem den ældre og den yngre generation bestemmes (handlings-problemet)?
- (iv) Hvilke pædagogiske idealer skal stilles op for samfundets kommende udvikling (videns-problemet)?<sup>31</sup>

Sådanne spørgsmål kan ikke besvares empirisk gennem akkumulering af data. Ikke desto mindre er de stadig grundspørgsmål for pædagogikken. Den almene pædagogik har traditionelt været forankret i filosofisk-normative grundprincipper for menneskesyn og menneskelig handlen (humanitet, etik, ansvarlighed, myndighed, dannelse). I forhold til denne position har den pædagogiske sociologi som empirisk socialvidenskab stået relativt fremmedgjort. Så når man med en pædagogisk sociologi indfører sociologiens empiriske og socialvidenskabelige *modus operandi* i den almene pædagogik, er det lidt som at ville blande olivenolie og postevand.

Sociologiens erkendelsesinteresse er empirisk analyse af uddannelsessektoren og de pædagogiske institutioners samfundsmæssige realitet. Pædagogikkens erkendelsesinteresse er (til forskel herfra): sin egen selvbeskrivelse og afgrænsning (videns-problemet); begrundelsen af pædagogiske handlemuligheder (didaktik, metode) samt filosofisk refleksion af værdimæssige grundlagsproblemer for pædagogisk praksis (etik, dannelse).

Det bliver dermed uklart, hvorledes et uddannelsesprogram i pædagogisk sociologi skal integrere en almen pædagogik. Et symptom på dette er, at den socialpædagogiske diskurs truer med helt at afskalle fra pædagogikken i form af en nybestemmelse af sig selv under en bred definition som 'socialarbejde' eller 'velfærdsarbejde'.<sup>32</sup> Den pædagogiske psykologi på den anden side opfattes ofte som grundlagsdisciplin for pædagogikken i den forstand, at psykologien er storleverandør af begreber til den almene pædagogiks vokabular. Eks. læring, motivation, tænkning, udvikling, identitet. Men pædagogik og psykologi er, når alt kommer til alt, dog forskellige videnskaber, og dette må man tage højde for, når man vur-

31 D. Benner, *Allgemeine Pädagogik* (Weinheim: Juventa Verlag 2001), 132f.; 150f.; 181f.; 207f.); Oettingen, *Almen*, 19ff; 61ff; 113ff; 147ff.

32 Helsper, *Grundbegriffe*, 315, 333.

derer muligheder og begrænsninger omkring sammenlægningen af disse to discipliner i en samlet pædagogisk psykologi. Det identitetsmæssige spørgsmål er derfor, om den pædagogiske psykologi er at forstå som en deldisciplin af den almene pædagogik (med fordybelsesområder inden for eks. IQ-test, talent-forskning, udviklingspsykologi, motivation, mv.). Eller om den snarere udgør det empiriske grundlag for hele pædagogikken som sådan? Dvs. at al pædagogik må tage udgangspunkt i psykologiske data for det enkelte individ.

Pædagogikken har på den ene side undladt at udvikle egne forskningsmetoder. Dette har sat sig som et empirisk deficit i almenpædagogisk forskning.<sup>33</sup> På den anden side har psykologien på sin side undladt at udvikle normativt orienterede perspektiver.

De sociale og psykologiske pædagogik-videnskaber danner samlet set grundlaget for den totalisering af pædagogikkens rækkevidde, der i dag gør alle livsområder, livsfasen og alle mennesker til potentiel genstand for endeløs pædagogisering. *Det er dette træk, der er med til at veksle 'opdragelse' til 'socialisering', og 'dannelse' til 'læring'.* Det pædagogiserede, social-psykologiske paradigme er dermed med til, at transformere mennesket som civilisationsbåret humanitas-væsen (baseret på opdragelse og dannelse) til globaliseret 'human kapital' (læring og socialisering). Det 'humane' vidensproduceres psykologisk, og dimensionen af 'kapital' vidensproduceres sociologisk ift. borgeren.<sup>34</sup>

Dermed er den almene pædagogik givet en opgave med at holde sammen på et pædagogik-begreb, der i den ene ekstrem ender i terapi og identitetsarbejde som en psykologisk pol, og i den anden ekstrem graviterer mod forvaltning, socialarbejde og velfærdsteknologier som sociologisk pol.

Hvis totalpædagogiseringen løber løbsk ud af disse to poler, så opløses pædagogikkens egenart i en sky af social-psykologiserede individualiteter, der skal faciliteres med specialviden. Dermed er mennesket som et autonomt væsen selv taget ud af ligningen, og dermed er det almene opløst.

## 5. Visionen for en almen pædagogik

Jeg skelner mellem den indsatte (elev, klient, barn, bruger) og den ansatte (den ansvarlige for gennemførelse af en pædagogisk opgave med professionel kvalitet). I forholdet mellem disse kan den ansatte jf. det ovenstående svigte i to dimensioner kaldet a) intimisering og b) desertering.<sup>35</sup> Begge er udtryk for typer af suspension af det pædagogiske forholds vekselvirkende karakter.

Intimisering a) handler om, at den ansatte i forbindelse med den pædagogiske opgave potentielt kan positionere den indsatte i retning af noget, der potentielt kan antage karakter af et ikke-pædagogisk forhold. Dette sker, hvis det pædagogiske forhold eks. antager

33 Helsper, *Grundbegreffe*, 297, 300-301.

34 Giesecke, *Opdragelsen*, 40, 20.

35 Se hertil C. Hjorth Pedersen, "Hvor normativ må skolen være?", i *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, red. H.-J. Kristensen & P. Fibæk Laursen, (København: Gyldendal 2012), 333-353.

terapeutisk karakter; eller hvis den ansatte tilskriver den indsatte særlige motiver eller overskrider det pædagogiske forhold på anden vis i retning af typer af manipulation eller magtudøvelse eller tilbud om en særlig privatpersonlig relation. Løgstrup taler her om menneskets urørlighedszone.<sup>36</sup> Eks. hvis den professionelle (ansatte) fatter særlig sympati for et eller to børn i en given klasse eller gruppe og lader forstå, 'at jeg kan særlig godt lide netop dig'. Det professionelle forhold får dermed en venskabslignende karakter, medens andre brugere ekskluderes fra denne særlige opmærksomhed. Dermed overskrides det professionelle forhold.

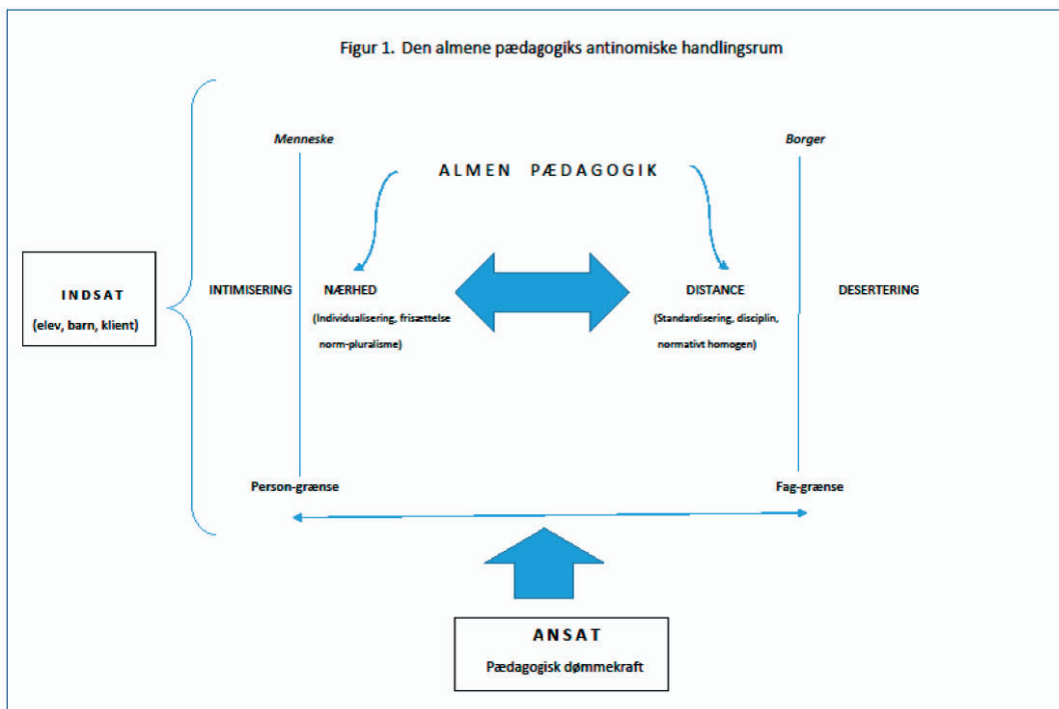
Den anden type svigt, b) desertering, handler om den modsatte situation, hvor den ansatte trækker sig fra de udfordringer og muligheder, der kan ligge i et pædagogisk forholds vekselvirkende karakter, og dermed svigter sit professionelle ansvar. Det kan være knyttet til en indflydelse fra tekniske eller rent teknologiske løsninger eller forvaltningsmæssige perspektiver, der fjerner sig fra forståelsen af det konkrete pædagogiske forhold. Hvis sådanne logikker får overvægt ift. den ansattes håndtering af pædagogiske spørgsmål, kan man tale om, at den pædagogiske opgave og det pædagogiske ansvar fortoner sig. En sådan desertering kan være knyttet til den ansattes angst for at 'røre ved' de uundgåeligt almenmenneskelige dimensioner, der knytter sig til pædagogisk praksis, der dermed forbigås. Disse livsfundamentale og normative områder af livet presser sig ofte på i forskellige typer pædagogisk praksis. Og der ligger her en risiko for, at den professionelle af misforstået godhed svigter dette; evt. gennem en misforstået overbevisning om, at det er professionelt at være neutral, så man dermed installerer et ideal om at skulle rense sin praksis for værdier. Dette bliver en bjørnetjeneste, fordi barnet eller eleven dermed svigtes pædagogisk. Og den ansatte kommer uafvidende til at de-professionalisere sig selv i sin angst for at omgås de uundgåelige værdispørgsmål. Professionaliteten ligger netop i den refleksive konfrontering med sådanne konkrete værdispørgsmål. Ikke i undgåelsen af disse.

Vi kan ikke få værdierne til at gå væk, for der er altid værdier på spil i pædagogik. Men man kan tilegne sig et sagligt-teoretisk grundlag, hvorpå praktikere løbende kan reflektere deres konkrete håndtering af normspørgsmålet. Børn og unge har brug for at møde voksne, ansvarlige professionelle, som bærere af tydelige værdier, for at de selv kan udvikle sig til værdi-bevidste, myndige personer.

Overgangen til a) intimisering som professionsrisiko er markeret af en person-grænse. Denne person-grænse adskiller intimiseringen fra den dimension af nærhed, der pædagogisk set er obligatorisk. Person-grænsen markerer dermed den grænse, der bør iagttages mhp. at håndtere risikoen for, at den pædagogisk nødvendige dimension af nærhed og involvering glider over i en af-pædagogiseret intimisering.

Nærheden handler om det nødvendige pædagogiske opdrag at opsøge, møde, opfordre, udfordre den indsatte. Her bliver det vigtigt at være tilstede personligt og være pædagogisk tydelig og autentisk involveret i relationen til den indsatte. Dimensionen af nærhed leven-

36 K.E. Løgstrup, *System og symbol* (København: Gyldendal 1982), 174ff.



Figur 1 afgrænser to yderpoler i det pædagogiske felt, hvor 'desertering' (markeret af en fag-grænse) og 'intimiserings' (markeret af en person-grænse) markerer overgangen til relationer eller forholdemåder, hvor det pædagogiske mellemværende er ophørt og erstattet af andre typer rationaler.

degøres eks. i den professionelle opfordring til, at man sammen identificerer det næste mulige skridt i en pædagogisk proces. Denne dimension har at gøre med de målsætninger af pædagogisk art, der kommer ud at gå i den nære relation, dvs. i form af det 'pædagogiske møde' (Bollnow<sup>37</sup>) mellem den ansatte og den indsatte. Den pædagogiske intervention er m.a.o. retledt af nogle målsætninger for det pædagogiske arbejde. Nærheden betoner også en almenmenneskelig dimension af *autenticitet*. Dette har at gøre med den ansattes menneskelige involvering i det fagligt-pædagogiske anliggende. De pædagogiske målsætninger bliver uundgåeligt vurderet af den indsatte i lyset af den ansattes åbenhjertighed og tilstedevær eller mangel på samme.

Overgangen til desertering som den modsatte professionsrisiko er markeret af en fag-grænse. Denne fag-grænse adskiller deserteringen fra den dimension af distance, som også er obligatorisk i pædagogisk professionalitet.<sup>38</sup> Distancen hører symmetrisk sammen med nærheden. Det pædagogiske opdrag om involveret nærhed handlede jo om at møde, udfordre og opfordre eleven og om at kommunikere muligheder og levendegøre perspektiver i dette møde. Men denne nærhed må udøves i sammenhæng med en dertil hørende

37 O. Bollnow, *Eksistensfilosofi og pædagogikk* (Oslo: Fabritius & Sønner 1969).

38 Hjorth Pedersen, "Hvor normativ", 333-353.

obligatorisk distancering, hvor eleven opfordres til selvvirksomhed, og hvor den indsatte (eks. eleven) bekræftes som et autonomt perspektivtagende og selvstændigt vurderende væsen. Dette rum af selvstændiggørelse åbnes ved, at man som pædagogisk ansvarlig udøver distance, hvor man trækker sig og giver plads til den indsattes egen selvstændige stillingtagen. Dvs. hvor den indsattes egne vurderinger og selvvirksomme perspektiver møder accept og lydhørhed. Denne distance følger med nærheden som en etisk forpligtigelse til at iagttage den indsattes ejerskab og selvstændige deltagelse.

Dimensionen af distance har en faglig dimension, der handler om *professionalitet*. Denne faglige dimension har at gøre med den nødvendige distance der udøves som del af en professionel dømmekraft. Det professionelle blik rummer her en distancering (som modvægt til det nære og involverede) i kraft af den professionelle vidensbase, der er kendetegnet af *saglig objektivisering og generisk forskningsbaseret kundskab*. Altså en teoribaseret og af-individualiserende type viden, der teoribrugende distancerer sig fra de konkrete, individuelle børn eller elever.

Figuren ovenfor kan bruges til at synliggøre, hvorledes den almene pædagogik er under stigende pres bl.a. i lyset af, at pædagogikken i dag uddifferentieres institutionelt i en række specialiserede toninger.

Dette problem har videre at gøre med, at den almene pædagogik er under pres som følge af den retning, der er blevet udstukket for vidensfelternes modernisering op gennem (det 19. og i særlig grad) det 20. århundrede. Der er nogle generelle træk her, der handler om de moderne vidensfelters (i) specialisering, (ii) metodologisering samt (iii) empiriske specificering. Dette har i dag resulteret ikke mindst i pædagogikkens *sociologisering og psykologisering*. Pædagogik-begrebet spændes dermed ud blandt divergerende rationaler som flg.:

- 1) Antropologisk pæd.-toning (tema: multikulturel skole, interkulturel pædagogik, to-sprogede børn).  
Erkendelsesinteresse: etnografisk. Ledebegreb: globalisering.
- 2) Sociologisk pæd.-toning (tema: social arv, uddannelsessystem, organisation/profession, social justice).  
Erkendelsesinteresse: samfundsmæssig. Ledebegreb: magt.
- 3) Psykologisk pæd.-toning (identitet, motivation, udvikling, intelligens).  
Erkendelsesinteresse: terapeutisk. Ledebegreb: identitet.
- 4) Didaktisk pæd.-toning (fag, evaluering, planlægning).  
Erkendelsesinteresse: læring. Ledebegreb: fag.

Den sociologiske toning finder sin udfordring omkring fag-grænsen i figur 1. Hvis den sociologiske toning bliver overdetermineret af et tydeligt politisk, ideologisk fokus på samfund, uddannelsessystem, segmenter og organisationer (i et sociologisk magtperspektiv), da kan det specifikt pædagogiske anliggende blive svækket (i retning af desertering). Risikoen er her, at der glides ud i typer af gråzoner ift. en potentiel af-pædagogisering. Det sociologiske tonede styringsperspektiv i det nye lovgrundlag for folkeskolen i Danmark, Forenklede



Fælles Mål 2013<sup>39</sup> (læringsmålstyrings-reformen), har eksempelvis mødt kritik – med henvisning til bl.a. Klafki – for at udmønte en sådan desertering fra det pædagogiske til fordel for administrativt-organisatoriske styringsrationaler ift. målbarhed som ideal.<sup>40</sup>

Den psykologiserede toning findes omvendt i en orientering, der måske er nærmere person-grænsen i figur 1 end fag-grænsen. Dermed risikerer også her det specifikt pædagogiske perspektiv at svækkes til fordel for rationaler, der ikke er direkte pædagogiske. Dette kan potentielt nærme sig en type af intimisering, hvis den psykologiske toning bliver primært orienteret af en empatisk indlevelse i individet, dvs. hvor den terapeutiske subjektivering af 'den anden' (klienten, borgeren, barnet) i det pædagogiske forhold bliver dominerende. Et sådan blik vil erstatte det pædagogiske rationale med mere terapeutisk orienterede typer af rationaler.

Det, der samlet set risikerer at træde i baggrunden under presset fra disse logikker, er den *specifikt pædagogiske* erkendelsesinteresse, orienteret af opdragelse, dannelse og undervisning. Den almene pædagogik er følgelig placeret i centrum af figur 1 ovenfor som den instans, der reflekterer *sammenhængen* mellem de konkurrerende logikker ved at forpligte dem på et fælles anliggende som udgangspunkt.

Den almene pædagogiks opgave bliver dermed at forpligte de sociologiske og psykologiske uddannelsestøninger på deres *fælles pædagogiske anliggende*.

Almen pædagogik er et forskningsperspektiv. Det er ikke en konkret pædagogisk tilgang (som eks. konsekvenspædagogik eller intuitiv pædagogik). Den almenpædagogiske forskningstilgang undersøger m.a.o. det, som de forskellige toninger (psykologiske, sociologiske) *hævder er fælles for dem*. Altså det *invariant pædagogiske indhold*, der på tværs konstituerer de forskellige toningers fælles anliggende. Den almene pædagogik er imidlertid under pres i sin bestræbelse på, at holde sammen på noget alment. Hvis ikke denne opgave bliver løftet, risikerer den almene pædagogik at blive sprængt eller opløst af det underliggende samfundsmæssige specialiseringspres, som de specialiserede toninger er udtryk for.

Den almene pædagogik er følgelig placeret i centrum af modellen. Den almene pædagogik kortlægger spændet mellem person-grænsen (nærhed) og fag-grænsen (distance). Dette spænd er overordnet kendetegnet ved, at det faglige og menneskelige – formidlet af en almenpædagogisk refleksion – går i forbindelse med hinanden.

*Professionalitet i den nære involvering modvirker intimisering. Og autenticitet i den objektiverende distance modvirker desertering.* En sådan almenpædagogisk tænkning er af anti-nomisk karakter, fordi den insisterer på en nødvendig enhed af modsatrettede logikker.<sup>41</sup> Det er en sådan begrundelse af den almene pædagogik, der søges illustreret i figur 1.

39 <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>; se hertil <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/185> (BEK nr. 185 af 05/03/2018).

40 W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (Aarhus: Klim 2001), 251-293 (syvende studie).

41 A. von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier* (Aarhus: Klim 2006).

## 6. Konklusion

### a)

De uddifferentierede pædagogiske sub-discipliner er endt i isolerede, metodisk-empirisk specificerede special-tilgange eller diagnose-drevne typer af individualisering. Og samfundet er på sin side drejet i retning af en generaliseret total-pædagogisering, hvor dominansen af social-psykologiske perspektiver konstant truer med at glide ud i typer af af-pædagogiserede (intimiserende, deserterende) tilgange. Begge tendenser sætter indirekte den almene pædagogik under pres.

Sub-disciplinerne har historisk overtaget teorier og metoder fra den almene pædagogik, men har brugt dem til at effektuere en intern specialisering uden at forholde sig til pædagogikkens almene dimension (hvorfra de importerede teorier hidrører). Med denne form for kannibalisierung er der skabt en modstilling mellem den almene pædagogik (som det gamle og nytteløse) på den ene side og sub-disciplinerne (som det nye, effektive og relevante) på den anden.

Denne form for adskillelse af sub-disciplinerne fra den almene pædagogik har i vid udstrækning været samfundsmæssigt, uddannelsespolitisk orkestreret udefra (via kanalisering af bevillinger, reformer, mv.). Dette som konsekvens af, at den almene pædagogik ikke har kendt sin besøgelsestid, og den er dermed kommet til, at overlade initiativet til det politiske niveau. Den har undladt at udvikle sine kernebegreber (som eks. opdragelse, dannelse, undervisning) udover skole-området. Og sub-disciplinerne har på den anden side blot pragmatisk forfulgt de politisk skabte muligheder for øget autonomi uden refleksion over det almene grundlag, man dermed skiller sig af med i specialiseringens hellige navn. Begge lejre har dermed fejlet.

Forholdet mellem den almene pædagogik og de spirende special-discipliner burde have været udviklet på basis af en teori-intern uddifferentiering. Og ikke som en ekstern, samfundsmæssig styring af det pædagogisk felts struktur. Opgaven bliver nu et arbejde med at nedbryde den modstilling, der er kommet i stand mellem almenpædagogik og specialpædagogikkerne.

### b)

Som konsekvens af de ovennævnte undladelsessynder er den almene pædagogiks antinomiske forsøg på at holde sammen på de social-psykologiske toninger ikke lykkedes. Det er foreløbig de metodisk-empirisk uddifferentierede pædagogik-specialiseringer, der dominerer, ikke mindst via det samfundsmæssigt markerede behov for specialisering (på bekostning af en besindelse på det pædagogisk fundamentale og almene). Det hedder her hos Uljens i 1998 at:

”... det finns et voksende behov for påny at problematisere det almene og det fælles i pædagogikken efter flere årtiers kontinuerlig specialisering”.<sup>42</sup>

Den af Uljens her efterspurgte revitalisering af den almene pædagogik er dog ikke rigtig indtruffet de sidste 25 år.<sup>43</sup> Med institutionaliseringen af en ’uddannelsesvidenskab’ er det i dag også en mere uddifferentieret pædagogik-forståelse, der har vundet momentum (frem for almene eller antinomiske pædagogikforståelser). Op gennem 00erne har man således set fremkomsten af et nyt konkurrerende forskningsfelt, netop: uddannelsesvidenskab:

”The problem of creating new fields is obviously not conceived of as an intellectual or rational one – rather it is an issue of power distribution, of control of economical resources and of directing research funding”.<sup>44</sup>

En fornyet formulering af en almen pædagogik vil kompetitivt skulle imødekomme forventninger, der er skruet højt op. Så opgaven for en almen pædagogik er ikke nem.

En almen pædagogik må således (a) skulle bero på en pædagogisk grundtanke, der kan artikulere sin relevans for de specialiserede del-discipliner, der gør sig gældende i dag. Og tillige må den kunne (b) tilbyde forståelser, der er relevante for såvel teoretikere som praktikere. Særligt for en abstrakt, akademisk teori er chancerne ikke store for, at praktikere i dag vil eller kan tage en sådan til sig. En almen pædagogiks teoretiske begreber kan godt til dels nå ud i virkeligheden. Det er en vigtig ambition at fastholde. Pædagogiske teorier bør ikke bare bekæmpe hinanden internt i akademien. De skal søge at nå ud i den pædagogiske virkelighed. Det er deres reelle succeskriterium.<sup>45</sup>

Imidlertid er vurderingen, at den almene pædagogik – stillet over for disse høje krav – desværre er i færd med (relativt forventeligt) at miste betydning for professionel praksis.<sup>46</sup> Dette beror også til dels på, at den almene pædagogik i dag iflg. Benner (1991) beror på et dybt dilemma. Det pædagogiske felt er splittet. Denne splittelse skaber på én gang et behov for en almen pædagogik, der kan samle feltet af pædagogiske discipliner eller etablere en dialog om pædagogisk relevans og kvalitet på tværs af specialiseringer, men umuliggør samtidig etableringen af en sådan almen pædagogisk grundtanke. Hvis det pædagogiske felt var mere enhedsligt, ville en almen pædagogik være mulig at etablere, men ikke længere være nødvendig.

Den tyske pædagogikforskning synes da også endegyldigt at have opgivet tankerne om en ’enhedsteori’. Der eksisterer i dag ikke én entydig ’almen pædagogik’. Der gives i dag ikke nogen alment accepteret, systematisk begrebsliggørelse af dette fænomen.<sup>47</sup> Og der eksisterer ej heller nogen almenyldig teoretisk specificering af en sådan almen pædago-

42 Uljens, *Almen*, 19.

43 Siljander, P. ”Hvad blev der af opdragelsen?” i *Udfordringer i filosofisk pædagogik*, (red.) J. Bengtsson (København: DPU’s Forlag 2005), 207-221; A. von Oettingen (red.), *Empirisk dannelsesforskning* (København: Hans Reitzel 2018).

44 M. Uljens, ”On General Education as a Discipline,” *Studies in Philosophy and Education*, 20 (2001): 297.

45 Uljens, *Almen*, 57.

46 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 115ff; Uljens, *Almen*, 58.

47 Uljens, *Almen*, 49, 66.

giks opgaver eller karakter. Man stiller sig i stedet tilfreds med en teoretisk pluralisme. Bl.a. har den teoretiske udvikling hos ikonet Klafki illustreret denne konklusions nødvendighed. Klafki forsøgte som bekendt – med sin senere kritisk-konstruktive didaktik – at bygge en syntese mellem en dannelsesteoretisk position og en samfundsvidenskabelig-kritisk position. Den generelle vurdering er, at det ikke lykkedes Klafki på en overbevisende måde at forene disse inkommensurable videnskabelige paradigmer.

Man står altså i dag på den ene side med en teoretisk forestilling om en normativ, almen pædagogik. Denne er dog i kraft af samfundsbeskrivelsens accelererende divergens blevet vanskeliggjort; og som konsekvens står man så tilbage med den anden mulighed: en meto-disk-empirisk specificeret uddannelsesforskning (som 'velfærdsarbejde', 'human-didaktik' eller 'adfærdsdesign'). Denne virker ligeså umulig. For hvordan lave kvalitativ og relevant pædagogik uden samlende værdier på tværs. Denne uløselighed skaber et tomrum, vi fortsat lever med.

## Litteratur

- Benner, D., *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa Verlag, 1991.
- Bollnow, O., *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønner 1969.
- Fuhr, Th., "Was ist Allgemeine Pädagogik?" *Pädagogische Rundschau* 53 (1999): 59-82.
- Giesecke, H., *Opdragelsens endeligt*. København: Gyldendal, 2000.
- Groothof, H.H. (Hrsg.), *Das Fischer Lexicon: Pädagogik* (Frankfurt a. M: Fischer Verlag 1973).
- Helsper, W. & Krüger, H.-H., *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2010.
- Hjorth Pedersen, C., "Hvor normativ må skolen være?" I *Gyldendals pædagogikhåndbog*, red, Kristensen, H.-J. & P. Fibæk Laursen, 333-353. København: Gyldendal, 2012.
- Klafki, W., *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim, 2001, 251-293 (syvende studie).
- Krüger, H.-H. & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag, 1994.
- Luhmann, N., *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2002.
- Løgstrup, K.E., *System og symbol*. København: Gyldendal, 1982.
- OECD (2002). *Education Policy Analysis*, 119-125.
- Oettingen, A. von, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Aarhus: Klim, 2006.
- Oettingen, A. von, *Almen pædagogik*. København: Gyldendal 2010.
- Oettingen, A. von (red.), *Empirisk dannelsesforskning*. København: Hans Reitzel, 2018.
- Sennet, R., *The Fall of Public Man*. New York: Norton, 2017.
- Siljander, P., "Hvad blev der af opdragelsen?" I *Udfordringer i filosofisk pædagogik*, red. J. Bengtsson, 207-221. København: DPU's Forlag, 2005).
- Uljens, M., *Almen Pädagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Uljens, M., "On General Education as a Discipline." *Studies in Philosophy and Education*, 20 (2001): 291-301.
- Uljens, M., "The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project?" *Journal of Philosophy of Education* 36, no. 3 (2002): 353-375.