

Morten T. Korsgaard og Stig S. Mortensen

Positioning Theory som pædagogisk teori

– Til et forsvar for en svag pædagogik

Abstract

The article addresses the emerging framework of 'positioning theory', which has become influential in educational theory. We will present the central concepts and ideas of 'positioning theory' and subsequently how they are being used to contribute to educational theory. We will focus on an article by Svend Brinkmann where he uses 'positioning theory' as the foundation for moral education. Seemingly, Brinkmann uses 'positioning theory' rather uncritically in an attempt to 'strengthen' the educational process by introducing fixed categorisations and concepts to it. Contrary to this approach, we will use the educational theories of Knud Grue-Sørensen and Gert Biesta to emphasise how we instead should recognise what is here defined as the 'weakness' of educational theory, and how we have to consider both the adaptive element of education as well as the emancipatory element of it.

Nøgleord

Pædagogisk filosofi, Svend Brinkmann, Knud Grue-Sørensen, Positioning Theory, Rom Harré, Psykologi, Pædagogik, Gert J. J. Biesta

Psykologi og pædagogik

Det pædagogiske felt præges for tiden af en trang til at beherske de pædagogiske processer.¹ På baggrund af empiriske undersøgelser samt psykologiske og sociologiske forklaringsmodeller forsøger man at beskrive, hvordan pædagogikken skal virke og med hvilke mål. Både på policy-, praksis- og forskningsniveau anvendes der deskriptive termer og metoder til formål, der er normative og præskriptive, og som bidrager til at styre forandringer i det pædagogiske felt, idet de resulterende normative udsagn anvendes som grundlag for reformer på det pædagogiske område. Man tilskriver deskriptive metoder moralsk og pædagogisk udsagnskraft og anvender disse som grundlag for reformer og nye teoridannelser. Med udgangspunkt i PISA-undersøgelser og nationale test omformer politikere og forskere det pædagogiske landskab, og begrunder de politiske beslutninger med

1 En lignede tendens pegede Knud Grue-Sørensen på i sin egen tid. Han anvendte betegnelsen 'pædagogisk magtfuldkommenhed'.

Stig Skov Mortensen, Tænkertanken Sophia, Danmark

E-mail: stigskovmortensen@me.com

Morten Timmermann Korsgaard, Aarhus Universitet og Professionshøjskolen UCC, Danmark

E-mail: motk@edu.au.dk

pædagogiske konklusioner og formålssætninger forklædt som empiri. Dette sker samtidigt med, at der i stadig stigende grad sættes fokus på pædagogikken og uddannelsens mulige bidrag til samfundet. Ofte defineres denne relevans ikke ud fra idealer om dannelse og velfærd, men i stedet bedømmes uddannelsens relevans og kvalitet ud fra konkurrence og arbejdsmarkedsorienterede kriterier. Dette leder tilsyneladende til en udvidet betydning af det pædagogiske, der anvendes ikke alene som løftestang i forhold til uddannelsespolitiske spørgsmål, men i langt højere grad også anses som værende en grundpille i social-, erhvervs- og arbejdsmarkedspolitik.

I kølvandet herpå indføres deskriptive evalueringsværktøjer og tilsyneladende neutrale evidensteorier som styrende for den pædagogiske og didaktiske praksis. Dette medfører, som denne artikel vil forsøge at eksemplificere, at nogle af pædagogikkens iboende forhold skubbes i baggrunden. Det udefrakommende pres risikerer at reducere pædagogikken til en tilpasningsproces, hvor elementet af uforudsigelighed og frigørelse forsvinder. Det kunne udlægges som en pædagogik, der i dobbelt forstand bliver afhængig af ydre forhold. Dels bliver pædagogikken afhængig af politikken fra hvilken den får udstukket sine mål og midler med henvisning til statens bedste, og dels bliver pædagogikken afhængig af andre vidensformer, der påtvinger den en række mål og midler med henvisning til effektivitet og evidens.

At nogle af de konstituerende og frigørende elementer ved pædagogikken er under pres, skyldes dog ikke alene de ovennævnte politiske og teoretiske strømninger. Som vi vil forsøge at eksemplificere med denne artikel skyldes det også en åbenhed og udefinerbarhed ved pædagogikken, det Gert Biesta kalder pædagogikkens svaghed², der gør det fristende at anvende psykologiske, sociologiske og andre deskriptive blik, når man vil beskrive og begrunde den.

Et sådant forsøg på at styrke det pædagogiske ved hjælp af en udefrakommende teori er foretaget af den danske professor i psykologi Svend Brinkmann i artiklen "Practical Reason and Positioning".³ Her anvender han den socialpsykologiske teori 'positioning theory', der er udformet af Rom Harré og Luk van Langenhove, som grundlag for en teori om dannelsen af praktisk fornuft. 'Positioning theory' er i udgangspunktet en teori, der forsøger at skabe et blik for, hvordan man kan iagttage interaktion mellem mennesker, og den etiske stillingtagen der ifølge Harré og Langenhove altid er en del af interaktion mellem mennesker.⁴ Teorien anvendes af Brinkmann som et forsøg på at styrke de værktøjer man kan tage i brug i pædagogikken, og dermed beherske de pædagogiske processer bedre, men han overser nogle væsentlige problematikker ved selve teorien, som gør den uegnet til netop dette formål. I denne artikel vil vi vise, hvorledes Brinkmanns forsøg forbliver uforløst idet

2 Biesta, Gert J.J. *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim, 2014.

3 Brinkmann, Svend, "Practical Reason and Positioning". *Journal of Moral Education* nr. 36, 2007.

4 Harré, Rom & Langenhove, Luk v. red. *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Malden Massachusetts: Blackwell, 1999

'positioning theory' baserer sig på et identitetsbegreb, der ikke i tilstrækkelig grad rummer potentiale for en frigørende dimension i en pædagogisk anvendelse af den.

Vi har valgt netop dette forsøg fordi det tydeligt eksemplificerer tendensen til at ville styrke pædagogikken med udefrakommende teori. Derudover mener vi, at Brinkmanns analyse i kraft af brugen af 'positioning theory' utilsigtet forfalder til en pædagogik om tilpasning. Vi vil naturligvis ikke her plædere for at psykologiske teorier som 'positioning theory' ikke kan spille en væsentlig rolle for det pædagogiske, men blot at det kræver grundige overvejelser at bevæge sig fra deskriptive metoder og konklusioner til definitioner af pædagogikkens formål og praksis.

Det vi vil forsøge at eksemplificere er en tendens til at gøre pædagogikken afhængig; ikke blot af omskiftelige politiske ønsker, men også af udefrakommende begreber og teorier. Når Brinkmann indsætter 'positioning theory' som en eksemplarisk model for pædagogisk tænkning og metode, underlægger han – i sit forsøg på at gøre pædagogikken stærk – pædagogikken en socialpsykologisk teori, og gør i en vis forstand vold mod det vi ser som pædagogikkens kerne. Pædagogik er, som vi skal vise senere, kendetegnet ved uforudsigelighed og den paradoksale stræben efter frihed på den ene side samt skabelsen af det gode (sam-) liv på den anden. Disse forhold kan ikke blot skubbes til side ved at styrke pædagogikken med psykologiske termer.

I artiklen her skal vi først præsentere en analyse af frihedens eller måske snarere frigørelsesdimensionens særlige betydning for pædagogikken. Derefter følger en udlægning af 'positioning theory' og Brinkmanns anvendelse heraf. Herefter vil vi diskutere nogle af de problemer, der rejser sig i forsøget på at få 'positioning theory's identitetsbegreb til at passe med en pædagogisk kontekst. Slutteligt vil vi skitsere en diskussion vedrørende pædagogikkens videnskabelighed for derved at pege på et forsvar for en svag pædagogik.

Friheden i pædagogikken

For at indsnævre pædagogikkens kerne vil der her blive lagt vægt på to centrale pædagogiske tænkere, Knud Grue-Sørensen og Gert Biesta, der hver især kommer med væsentlige bidrag til en beskrivelse af det pædagogiske og de begreber, der knytter sig hertil. Med dette fokus ønsker vi ikke at hævde, at pædagogikken alene kan beskrives ud fra disse to, men derimod at de peger på en central spænding i pædagogikken, nemlig spændingen mellem tilpasning og frigørelse. Dette blik er konstruktivt idet det viser os den blinde vinkel i Brinkmanns forsøg på at indskrive 'positioning theory' i det pædagogiske.

For Grue-Sørensen, den første danske professor i teoretisk pædagogik, bliver det væsentligste vedrørende pædagogikken, at vi må "[...] gå tilbage til spørgsmålet om, hvad mennesket er, fordi man deri skal finde nøglen til, hvad opdragelse er, hvad den skal være, og hvad den i det hele taget kan bevirke."⁵ Dette spørgsmål stiller han på baggrund af såvel

5 Grue-Sørensen, Knud. "Veje og afveje i pædagogisk teori", *Pædagogik*, nr. 1, 1976, s. 18.

Freuds som Kants formulering af lignende hovedspørgsmål, og svaret finder han i Johann Friedrich Herbart's begreb om 'Bildsamkeit', og hos Nietzsche, idet han refererer til dennes beskrivelse af mennesket som et endnu-ikke fastlagt dyr.⁶ Dette leder Grue-Sørensen til en fremstilling af mennesket, der på to niveauer må tilskrives en 'dunkel' frihed.

Det første svar gives i selve menneskets gryende pædagogiske mulighed, idet vi må anse friheden som en "[...] i begyndelsen, 'dunkel' mulighed."⁷ Dette betegner Grue-Sørensen selv med begrebet 'stiltiende forudsætning' og indstifter dermed en slags før-teoretisk forudsætning, der i sin grund er uforklarlig. For det andet er der i pædagogikkens formål en vis uopnåelighed forbundet med Grue-Sørensen's begreb om frihed, idet den her ikke skal forstås som en særlig, fast selvstændighed, hvorfra man kan træffe sikre valg. I stedet pointerer Grue-Sørensen, hvordan der ikke er tale om "[...] selvrådighed, selvklogskab, selvhævdelse eller selvtilstrækkelighed; men et *moment* af 'selv-'[...]"⁸

Pædagogikken baserer sig hos Grue-Sørensen altså på et usikkert og dunkelt fundament ligesom dens formål også må betegnes som svært opnåelige. Opnåeligheden eller under-tvingelsen af usikkerheden er imidlertid heller ikke Grue-Sørensen's sigte. I stedet peger han på den pædagogiske mulighed, der ligger i den fundamentale usikkerhed, der findes i menneskets frihed. Således beskæftiger Grue-Sørensen sig især med opfordring og eksempel i forhold til den pædagogiske praksis, hvilket kommer til udtryk i hans bemærkning om, at læreren nok kan forsøge at anspore interessen hos eleven, men om dette lykkes afhænger tillige af elevens beskaffenhed.⁹

Man kunne her indvende, at andre tænkere (med Immanuel Kant som den mest prominente) netop har fremhævet 'autonomi' som det centrale frihedsbegreb. Friheden forstås i den forstand som underkastelsen under den indsete morallovs rigtighed. Dette er for så vidt ukontroversielt - og behandlet kyndigt i mange andre værker - men måske ikke fyldestgørende, når vi taler om pædagogik. Her er det nemlig væsentligt at nævne, at Kant både i oplysningsskriftet "Hvad er Oplysning?"¹⁰ og i *Om Pædagogik*¹¹ tilsyneladende afskriver muligheden for, at den enkelte opnår autonomi og i stedet gør den fortsatte bevægelse mod menneskehedens forbedring til et generationelt, kulturelt anliggende.

På samme måde kan man sige, at Grue-Sørensen med sit usikkerhedselement i form af den dunkle frihed indskriver en mulighed i mennesket, som det ikke kan siges endeligt at opnå, men som snarere dels er en mulighedsbetingelse for, at pædagogikken overhovedet kan finde sted, og dels en legitimerende formålshorisont for selvsamme pædagogik.

6 Grue-Sørensen, Knud. "Pædagogik og antropologi", *Pædagogik*, nr. 1, 1971, s. 15.

7 Grue-Sørensen i sin afhandling. Her fra Oettingen, Alexander v. *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim, 2001. s. 126.

8 Grue-Sørensen, "Veje og afveje i pædagogisk teori", s. 20.

9 Grue-Sørensen, Knud. "En analyse af lærerbegrebet", *Pædagogik*, no. 2, 1972, s. 29.

10 Kant, Immanuel. *Oplysning, historie, fremskridt: historiefilosofiske skrifter*. Aarhus: Slagmark, 1993.

11 Kant, Immanuel. *Om Pædagogik*. Redigeret af Vagn Lyhne. Oversat af Bengt Moss-Petersen. Aarhus: Klim, 2000. (Tysk original 1803).

Dermed anslås en pædagogik, hvor friheden på den ene side er en radikal mulighedsbetingelse og på den anden en efterstræbelsesværdig, men svært opnåelig idealfremstilling.

Med denne baggrund i Grue-Sørensens fremstilling af pædagogikken som beroende på et særligt menneskesyn, der antager et forhold mellem frihed som mulighed og frihed som formål, vil vi nu forsøge at trække nogle linjer frem til en fremtrædende pædagogisk tænkning i nyere tid, nemlig Gert Biesta. Han har i en årrække kritiseret instrumentaliseringen af pædagogikken, hvilket også har været motivation for denne artikel. Igennem en lang række bøger og artikler gør Biesta således opmærksom på, hvordan der er en stigende tendens til at anvende målings- og styringsinstrumenter i det pædagogiske, med den triste konsekvens, at visse centrale elementer ved pædagogikken udelukkes eller forsvinder fra billedet.

Med indførelsen af komparative undersøgelser og evidensbaserede metoder forsøges det at fjerne det Biesta kalder 'den smukke risiko' ved uddannelse og pædagogik, hvilket viser sig ved, at "[...] undervisningens formål i stadig stigende omfang konstrueres som den effektive produktion af på forhånd definerede 'læringsresultater' [...]"¹² Biesta beskriver heroverfor den pædagogiske proces, ikke som et spørgsmål om input-output, men som et risikofyldt forhold, hvor det handler om en 'kommen til verden' af det unikke subjekt.¹³ Det, der er på spil i uddannelse og pædagogik, er altså ikke et spørgsmål om produktion af gode borgere og gode lærende, men et spændingsforhold, hvor individet kommer til syne i et fællesskab, eller rettere i en 'pluralitet' som Biesta med inspiration fra Hannah Arendt beskriver det.¹⁴

Pædagogik handler ifølge Biestas analyse ikke om at skabe identitet, fordi identifikation altid peger på noget forudgående, noget der skal identificeres med, men om subjektifikation. Såfremt pædagogik blot handler om identifikation så vil den alene være en tilpasningsform, mens subjektifikation ikke handler om at finde værdier og normer, vi kan identificere os med, men om at blive til et subjekt, der kan handle og tage ansvar.¹⁵ Dette spændingsforhold i det pædagogiske mellem tilpasning og frigørelse er, som vi vil vise, centralt for Biesta at fastholde, mens identitetsspørgsmålet snarere hører psykologien og sociologien til.

Subjektivificering kan naturligvis ikke stå alene i pædagogikken. Derfor beskriver Biesta to andre dimensioner ved pædagogikken, henholdsvis kvalificering og socialisering. Uddannelse og pædagogik er således ikke kun et spørgsmål om frigørelse i snæver forstand, at blive til sig selv, men også om at tilegne sig en viden om den verden man skal leve i, og nogle sociale evner, så man kan leve med andre i verden. Med denne tredeling beskriver Biesta, hvordan pædagogikken er et spørgsmål om at bringe individet og verden sammen, og hvordan vi bliver i stand til at leve sammen, og derfor "[...] må konklusionen være, at det

12 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*, s. 16.

13 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*.

14 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*.

15 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*.

er selve pædagogikkens rolle og ansvar at opretholde et sådant rum, hvori frihed kan opstå, et rum hvori unikke individer kan blive til i verden.”¹⁶

Med dette perspektiv ligger Biestas tanker om pædagogisk dynamik fint i tråd med den spænding som Grue-Sørensen også præsenterer, hvor pædagogikken forstås som opstående i spændingen mellem påvirkning og udvikling. Begreberne frigørelse og tilsynekomst beskriver tentative processer, der ikke lader sig indfange gennem en ren udviklings- eller påvirkningsanskuelse. I stedet fungerer pædagogik som et særligt rum mellem de to yderpunkter.

Med sit fokus på alle tre dimensioner som udgangspunkt for tilsynekomsten af unikke væsner argumenter Biesta altså for et pædagogisk ideal, der, som hos Grue-Sørensen, har en moralsk dimension, men som samtidig også synes svært tilgængeligt. Biesta søger at “[...] tilvejebringe et alternativ til den moderne forståelse af pædagogik som ”produktionen” af den rationelle, uafhængige person [...]”¹⁷, men han bibeholder samtidig et par yderst væsentlige dele af denne opfattelse af den pædagogiske proces i sin teoretiske ramme. Den første er forståelsen af pædagogikken som indeholdende en etisk forholden-sig, der er grundlæggende for omgangen med det idealbegreb, pædagogikken kan indoptage. Den anden er forståelsen af netop idealbegrebet som en vigtig om end muligt umulig del af pædagogikken.¹⁸ Dette viser sig især i beskrivelsen af ’vanskeligheden’ som værende et ikke-destruerende, men snarere konstruerende forhold.¹⁹

For at tydeliggøre sin definition af frihed, skriver Biesta: ”Jeg har snarere plæderet for et ’vanskeligt’ frihedsbegreb, et, hvor min frihed til at handle, dvs. til at præsentere verden for mine begyndelser, altid er forbundet med andres frihed til at tage initiativ til også at præsentere verden for deres begyndelser.”²⁰ Dette frihedsbegreb om en ’kommen til syne af unikke individuelle væsner’ danner altså grundlag for den pædagogiske mulighed, men fastholdes samtidig som et svært opnåeligt ideal.

At pædagogikken her, som hos Grue-Sørensen, beskrives som et mulighedsrum eller som styret af selve mulighedsbetingelsen, peger igen på, hvorfor det kan virke så fristende at ville hente hjælp ”udefra”, når vi skal beskrive og opstille mål for pædagogikken. Pæda-

16 Biesta, Gert J.J. *Læring Retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Viborg: Unge Pædagoger, 2009, 94.

17 Biesta, *Læring Retur*, 22.

18 Her åbnes op for en mulig kritik af Biestas fremstilling af Kants pædagogiske tanker idet Biesta ikke synes at lægge vægt på, at idealet også hos Kant forstås som værende svært opnåeligt hvis ikke umuligt. I sit oplysnings-skrift skriver Kant således, at det netop kun er få, for hvem det lykkes at udtræde af umyndigheden (Immanuel Kant, *Oplysning, historie, fremskridt*, s. 72), og en samstilling med Biestas eget begreb om ’vanskeligheden’ synes helt oplagt her, hvorfor det kan undre, at Biesta har udeladt den. Biesta nævner i citatet ovenfor specifikt det moderne som bærende for denne perfektibilitetstanke. Igen må man indvende, at centrale pædagogiske tænkere i det moderne netop ikke anså pædagogikkens opgave som en sikker fremdrift mod det autonome individ, men snarere som et menneskeligt potentiale for generationel forbedring. Dermed ligger Kant også noget mere på linje med Biesta, der jo netop taler imod en forståelse af pædagogikken som værende enstregen, naiv, fremdrift. For mere om dette se fx Oettingen *Det pædagogiske paradoks*, side 48, note 37.

19 Biesta, Gert, *Læring Retur*.

20 Biesta, *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Oversat af Joachim Wrang. Aarhus: Klim, 2011. s. 143.

gogikken er et dialogisk forhold mellem det tilblivende menneske og verden, og derfor er pædagogikken så vanskelig at sætte på formel. Som Biesta skriver, bliver “[...] den uddannelsesmæssige tilgang til den langsomme tilgang, den vanskellige tilgang, den frustrerende tilgang og – kan man sige – den svage tilgang eftersom resultatet af denne proces aldrig kan garanteres eller sikres.”²¹ Når det nærmeste vi med pædagogiske termer kan komme formålet med pædagogikken er en beskrivelse af en mulighedsbetingelse for en kommen til syne af unikke individer i en pluralitet, er der måske ikke så meget at sige til, at mange forskere, embedsmænd og politikere gennem tiderne har søgt mere håndfaste svar andetsteds. Det de to pædagogiske tænkere beskriver er altså, at pædagogikken ikke er en stærkt funderet disciplin, hvor der kan gives håndfaste svar og løsninger på de teoretiske og praktiske problemer, men at den snarere må basere sig på en ‘svag’ formulering af formål og praksis. En formulering, hvor der levnes plads til de menneskelige praksissers uforudsigelighed og omskiftelighed, og dermed også for den frigørende dimension og den vanskellige mulighed for indfrielse af det pædagogiske ideal.

Et socialpsykologisk nybrud

Som nævnt i de indledende bemærkninger findes der utallige eksempler på, hvorledes forskellige teorier så at sige invaderer det pædagogiske og anvendes som metode til at ‘styrke’ det. ‘Positioning theory’ er her interessant fordi den bryder med tidligere psykologiske teorier. Grunden til at den kunne anvendes inden for det pædagogiske er dens muligheder for at arbejde med kategoriseringer og identitet på en ny måde ud fra dens forskellige fremstillinger, som tilbyder et andet perspektiv end den tidligere rolleteori, som udfoldet af Goffman. Vi vil her introducere teorien selv, og hvorledes den adskiller sig fra de tidligere psykologiske teorier, for derefter at se nærmere på Brinkmanns forsøg på at indskrive den som grundlag for moralsk dannelse.

‘Positioning theory’ er en socialkonstruktivistisk, socialpsykologisk teori med rødder i Vygotsky, Wittgenstein og Goffman. Hovedforfatterne bag teorien er Rom Harré, og Luk van Langenhove. Teoriens hovedtese er, at produktionen af menneskelig identitet er diskursiv og at regler og normer er immanente i hverdagens samtaler og interaktion. Positioneringsteoretikerne afviser ideen om tid og rum som definerende for menneskelig interaktion, og foreslår i stedet en fremstilling af menneskelige produktioner som et sammensurium af fortidige, nutidige, og fremtidige talehandlinger, som konstant udvikles med reference til og i sammenhæng med tidligere og fremtidige samtaler.

Identitet, og endda begrebet om selvet, bliver ifølge ‘positioning theory’ diskursivt produceret i hverdagsinteraktioner mellem individer. Sproget ses ikke som en grammatisk determinerende kraft, som kausalt determinerer den næste udtalelse. Det eksisterer derimod kun som momentane og konkrete udtalelser: “*La langue* er en intellektualiseret

21 Biesta, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*, s. 18.

myte, kun *la parole* er psykologisk og socialt ægte.”²² ‘Positioning theory’ tilbyder således et deskriptivt psykologisk værktøj, som muligvis kan være af betydning for pædagogisk tænkning. Vores fremstilling af ‘positioning theory’ og dens anvendelighed for pædagogikken vil tage udgangspunkt i en beskrivelse af, hvorledes den på det grundlæggende teoretiske niveau påstås at adskille sig på to væsentlige punkter fra klassiske deskriptive psykologiske og sociale teorier.

Harré og Langenhove²³ forklarer den første forskellighed i modsætning til det, de kalder den normale socialteoretiske forståelse af verden, hvor ‘verden’ finder sted på tre niveauer: individ, institution og samfund. Disse tre niveauer forstås klassisk som ordnet inden for et strengt euklidisk rumperspektiv med et ligeledes strengt kausalitetsbegreb. Yderligere fremfører positioneringsteoretikerne, at tid i socialteori normalt er blevet forstået som ren linearitet, som absolut og irreversibel. Kombinationen af disse to elementer former et tids- og rumperspektiv, som ikke er fjernt fra den newtonske fysik, hvor alle hændelser finder sted på en måde, der kan forklares ud fra deterministisk kausalitet. Fordi de sociale teorier hidtil har placeret de tre niveauer inden for dette tids- og rumperspektiv, lægges fokus på at studere de kausale relationer mellem mennesker. Det betyder, ifølge positioneringsteoretikerne, at de klassiske teorier grundlæggende er forfejlede, og de fremfører i modsætning hertil et mere fleksibelt syn på tid og rum.

Hvad positioneringsteoretikerne²⁴ foreslår med deres teoretiske grundforståelser er to brud med tidligere teorier, hvor de med det første brud lancerer (1) et modificeret rumperspektiv og (2) et radikalt anderledes tidsperspektiv. De anerkender stadig rummet som nødvendigt for forståelsen af socialteori, men med den tilføjelse, at det ikke længere kan være bundet til en streng euklidisk forståelsesramme. Rumforståelsen må således gøres mere flydende, dynamisk og fleksibel. De samme forandringer implementeres i ‘positioning theory’ i forbindelse med tidsperspektivet. Hvor de klassiske teorier fokuserer på en strengt lineær forståelse af hændelser i tid, er det vigtigt for Harré og Langenhove at åbne for et tidsperspektiv, der ikke er begrænset af irreversibilitet. I stedet foreslår de et perspektiv, hvor tiden kan være genstand for en reversibel proces, hvor den sociale fremtid og den sociale nutid er lige indflydelsesrige på udformningen af den sociale fortid. Det er yderligere deres pointe, at man hermed kan undgå nogle af de problemer der er iboende de ældre teorier, og at det uden denne ændring er svært at forestille sig, at begreber som tidslinje, diskurser, og positionering kunne have nogen indflydelse eller betydning.

‘Positioning theory’ indfører, for det andet, et brud med den cartesianske dualitet og introducerer i stedet et begreb om multiple selver. Dette andet brud følger bruddet med de klassiske tid og rum forståelser. Selvet er noget der på samme tid er tilstedeværende som et fysisk væsen i verden, og samtidigt noget der socialt konstrueres i samspil med omgi-

22 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 31. "La langue is an intellectualizing myth, only *la parole* is psychologically and socially real."

23 Harré & Langenhove, *Positioning theory*.

24 Harré & Langenhove, *Positioning theory*.

velserne. Men selvet i 'positioning theory' er ikke en substantiel bevidsthed som Cogito'et. Det er en grammatisk fiktion. Med henvisning til flogistonteorien om forbrænding sammenligner Harré det cartesianske ego med ideen om negativ vægt²⁵ og understreger, at det vi kalder selvet ikke er andet end en brugbar fiktion, hvorigennem vi ordner vores selvbiografier, og via brug af førsteperson opnår en vis sammenhæng med vores fysiske tilstedeværelse i verden. Dette leder følgelig til et brud med ideen om en entitet 'bag' vores fysiske krop, og med nødvendigheden af enhed i bevidstheden som betingelse for eksistensen af fornuft. Den del af selvet, der kan siges stadig at være til stede i den fysiske verden, er 'the person': "det kropslige, offentligt identificerbare, individuerede og ikke-analyserbare væsen om hvilket den menneskelige form for liv drejer sig."²⁶ Dette er mennesket som studeret af naturvidenskaben, dvs. vores kød og blod lokaliseret i tid og rum.

'Positioning theory' bryder altså med klassisk psykologi og socialteori på de to ovennævnte punkter. Disse to bringes sammen i brugen af samtaler som udgangspunkt for beskrivelsen af den sociale verden og de selver, der indgår deri. "Inden for person/konversations nettet, kan positionering forstås som den diskursive konstruktion af personlige historier, der gør en persons handlinger forståelige og forholdsvist bestemte som sociale handlinger og inden for hvilket samtalemedlemmer kan have specifikke lokationer."²⁷ Konversationsnettet består af tre elementer, *storyline*, illokutionær kraft og position.

En *storyline* kan bedst beskrives som en samtales historie og struktur. Hvad der er blevet sagt og hvad der bliver sagt determinerer, hvad der kan siges i fremtiden. Det er muligt for flere forskellige *storylines* at influere på en og samme samtale. Det er endog muligt, og ofte tilfældet, at to mennesker engageret i samtale forstår den ud fra forskellige *storylines*, på samme måde som bøger eller teaterstykker ofte fortolkes på vidt forskellige måder. Så når vi taler, deltager vi i positionering af andre og på samme tid i at vedligeholde en *storyline* og vores selvbiografi: "I denne henseende tjener en anekdotes struktur som et fragment af en selvbiografi, der ikke er ulig den fra et eventyr eller andre former for narrativ fiktion."²⁸ Vi opfatter verden i overensstemmelse med den *storyline* vi forstår os selv som værende en del af, således at meget af det, der foregår i menneskelig interaktion, er determineret af kulturelle stereotyper og fordomme iboende vores forståelse af verden i narrative termer.

Illokutionær kraft er den sociale betydning af en udtalelse i en nuværende social kontekst eller situation. Den har ikke kun at gøre med hvad der konkret bliver sagt, men også med kraften i hvad der bliver sagt—altså den magt talehandlingen har til at influere på og omdefinere andre talehandlinger, og derigennem positionere udtaleren og andre. Siden

25 Harré, *The singular self. An introduction to the Psychology of Personhood*. London: SAGE Publications, 1998.

26 Harré, *The singular self*, s. 177. "the embodied, publicly identifiable and individuatable and unanalyzable being around which the human form of life revolves."

27 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 16. " Within the person/conversation grid, positioning can be understood as the discursive construction of personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific locations."

28 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 38. "In this respect the structure of an anecdote serving as a fragment of an autobiography is no different from a fairy-tale or other work of narrative fiction."

det kun er *la parole*, der har social eksistens, følger det, at enhver talehandling er åben for fortolkning, således at den illokutionære kraft i en udtalelse er reversibel. Den fortløbende fortolkning, der finder sted, omhandler derfor ikke kun, hvad der reelt bliver sagt, men også hvad er blevet og vil blive sagt. Samtaler er altså ikke kun altid om noget, de er altid del af et narrativ, og som deltagende i en samtale, er man ikke kun en del af en diskurs, man er også i færd med at omskrive sin egen selvbiografi.

Det tredje element, positionen, består af en række rettigheder og pligter som tilhører den specifikke position. En positioneret person, fx en lærer eller elev, vil handle i overensstemmelse med de rettigheder og pligter, der karakteriserer positionen, og forhandlingen mellem illokutionær kraft og positionen definerer individernes identitet, og deres opfattelse af, hvad de er en del af, dvs. hvilke fremtidige positioner de kan indtage.

Der er, ifølge Harré og Langenhove²⁹, tre distinkte ordener eller modi af positionering, hvor det synes at de normative påstande i 'positioning theory' ekspliciteres. "Første ordens positionering henviser til den måde hvorpå personer finder sig selv og andre i et essentielt moralsk rum, ved brug af forskellige kategorier og *storylines*."³⁰ Vi positionerer hinanden i forhold til rettigheder og pligter, men også i forhold til moralitet. Jeg kan fx positionere mig selv som en person med moralsk ret til at beordre ved at beordre en anden til at samle noget op for mig. Denne person kan så ved anden ordens positionering nægte og derved betvivle min moralske ret. Tredje ordens positionering finder sted, når en hændelse gen-italesættes på et senere tidspunkt i en anden samtale. Jeg kan, for at bruge det foregående eksempel, fortælle historien som om den anden person rent faktisk havde samlet genstanden op, og derved re-positionere mig som havende den moralske ret til at beordre andre mennesker. Udover rettigheder og pligter har moralsk positionering også at gøre med sandhedsværdien af moralske talehandlinger. Når jeg betvivler en andens udtalelse, betvivler jeg ikke alene dennes positionering af sig selv, men også den moralske validitet af at positionere sig således i det hele taget. Pointen konkluderes således: "Når mennesker er positioneret eller positionerer sig selv vil det altid inkludere både en moralsk og en personlig positionering."³¹

I enhver given situation er det muligt at opretholde en intentionel position, men denne position kan dog betvivles eller udfordres af den person, man møder i samtalen, og man kan derved tvinges til at skifte position. Hvis man intentionelt vil forsvare eller frasige sig sin position er det en etisk handling, idet positionen, som vi har set, placerer én i forhold til de rettigheder og pligter der tilskrives positionen. Den normative dimension i teorien består således i, at individet altid identificeres i positionen, og dermed bindes op på disse rettigheder og pligter, som er handlingsbestemmende. Når man således identificerer sig med, eller

29 Harré & Langenhove, *Positioning theory*.

30 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 20. (Egen kursivering) "First order positioning refers to the way persons locate themselves and others within an essentially moral space by using several categories and storylines."

31 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 22. "When people are positioned or position themselves, this will always include both a moral and a personal positioning."

frasiger sig sin position, er det en etisk handling, i den forstand at man hermed tilskriver sig de rettigheder og pligter der danner grundlag for positionen. Det kan dog være svært at se, hvordan dette at handle frit og etisk skal forstås, når vi er positionerede i en diskursivt produceret position, der determinerer vores udsyn for os og bestemmer hvad vi kan vide:

Så snart man har indtaget en position som sin egen vil man uundgåeligt se verden fra udsigtspunktet af den position og i forhold til de særlige billeder, metaforer, *storylines* og koncepter, der er gjort relevante i netop denne specielle diskursive praksis, hvori de er positionerede. Som minimum er der uundgåeligt et teoretisk valg involveret fordi der er mange og modstridende diskursive praksisser som hver person kan engagere sig i.³²

Hvis man nødvendigvis ser verden fra positionens udsigtspunkt og man kontinuerligt og uundslippeligt er positioneret, er det usikkert, hvordan dette såkaldte 'minimale teoretiske valg' sikres. Når enhver position er en identifikation med allerede eksisterende rettigheder og pligter udelukkes muligheden for den frigørende dimension som både Grue-Sørensen og Biesta fastholder som central for pædagogikken. Dette viser altså, at 'positioning theory' ikke direkte kan udgøre et grundlag for pædagogisk teori på trods af dens brud med tidligere psykologiske teorier. Denne blinde vinkel overtager Brinkmann som vi skal se i det følgende også i sin artikel, idet han ikke tilstrækkeligt redegør for problematikken vedrørende identifikation kontra frigørelse.

Sound practical positioners

I Brinkmanns artikel "Practical Reason and Positioning"³³ forsøger han at vise, hvorledes 'positioning theory' kan appliceres på moralsk dannelse. Han understreger dette ved at benytte en moderne udgave af dydsetikken som formuleret af Alasdair MacIntyre som et spejl for 'positioning theory', for derigennem at vise dens normative kvaliteter og dermed knytte den an til pædagogisk tænkning.

Brinkmanns intention er ikke at bruge MacIntyres etiske teori til at retfærdiggøre 'positioning theory's' virke inden for pædagogisk teori, men derimod at vise, hvorledes de to teorier er analoge og kan supplere hinanden på væsentlige punkter. Dette gør han for at vise, hvordan vi kan anvende 'positioning theory' ikke blot som et deskriptivt redskab til at beskrive pædagogiske processer, men også, hvordan det kan anvendes som en metode hvormed vi kan skabe moralske væsner. Brinkmann har generelt et positivt syn på 'positioning theory's' påståede normativitet, hvilket eksempelvis kommer til udtryk, når han skriver, at: "det fremkommende system som 'positioning theory' præsenterer er en lovende kandidat i forhold til at udtrykke den form for praktisk forståelse, der er nødvendig for, at

32 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, 36. "Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, storylines and concepts which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned. At least a possibility of notional choice is inevitably involved because there are many and contradictory discursive practices that each person could engage in."

33 Brinkmann, Svend, "Practical Reason and Positioning".

mennesker kan handle som *sound practical reasoners*”.³⁴ Der er altså tale om at Brinkmann ved hjælp af ‘positioning theory’ forsøger at skabe en pædagogisk praksis med et moralsk dannelsesformål.

Brinkmann tager sit udgangspunkt i MacIntyres bog *After Virtue*³⁵ og den moderne forståelse af dydsetik, der præsenteres heri. MacIntyre genindsætter praktisk handlen som et middel til moralitet. Brinkmanns påstand er, at filosofien blev efterladt med blot to mulige moralske perspektiver alt for længe. På den ene side instrumentalisterne, med Hume som den fremmeste, og på den anden den procedurale tilgang, hvor Kant er hovedfiguren. Disse to sider er, ifølge Brinkmann, ikke tilstrækkelige, når vi vil beskrive ræsonnementet bag en praktisk handlen. I instrumentalismen er udfaldet altid givet på forhånd på grund af fokusset på konsekvenserne, mens handlingsgrundlaget i den kantianske tilgang udelukkende hviler på kaldet fra et moralsk princip, det kategoriske imperativ.³⁶ I den MacIntyreanske teori om etik må handlinger i stedet grundes i relation til praksisser. Dette foregår gennem tre hovedbegreber (1) praksisser, (2) den narrative orden i et enkelt liv og (3) moralsk tradition. Ved hjælp af disse tre begreber gør MacIntyre det muligt at uddrage en forståelse af etik som praksisbaseret.

Dette passer godt med den generelle opfattelse af ‘positioning theory’, som Brinkmann udlægger, og han søger yderligere at stemme de tre begreber overens med positioneringstrekanten, idet han mener, at ‘praksisser’ kan overføres til illokutionær kraft, ‘den narrative orden i et enkelt liv’ kan overføres til positionen og ‘moralsk tradition’ kan overføres til *storyline*. På denne vis spejles ‘positioning theory’ i MacIntyres etiske teori for at understrege, hvordan denne passer ind i det praksisbegreb, der søges indstiftet som grundlæggende for den pædagogiske frembringelse.

For at sidestille den MacIntyreanske dydsetik og ‘positioning theory’ på et mere konkret niveau, må Brinkmann ligeledes etablere, hvorledes et handlende individ kan benytte sig af de ovenstående tre begreber. Derfor vender han blikket mod en anden af MacIntyres bøger, *Dependent Rational Animals*, og finder heri endnu tre komponenter. Disse tre benyttes til at nå målet om at skabe ‘sound practical reasoners’, som må indeholde netop disse følgende komponenter:

(1) Selv-afkobling (‘self-detachment’). For at kunne evaluere vore mål og ønsker, må vi være i stand til at objektivere dem. Ellers ville vi ikke være i stand til at træffe valg baseret på ‘stærke evalueringer’, altså vurderinger af det gode eller slette i modsætning til blotte smagsdomme, idet vi netop ikke ville have en ide om, hvilken af to modsatrettede muligheder, som er den rigtige —den, der ‘virkelig er værd at tilstræbe’.

34 Brinkmann, Svend, “Practical reason and positioning.”, s. 415. (Egen kursivering) “the emerging framework of ‘positioning theory’ is a promising candidate for an articulation of the kind of practical understanding that is needed for humans to act as sound practical reasoners.”

35 MacIntyre, Alasdair. *After Virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1984.

36 Se øvrige kommentarer vedrørende Kants pædagogiske udsyn som stående i mulig kontrast til den individuelle fordring udlagt i det kategoriske imperativ.

(2) Forestillingsevne. Stillet over for en situation, der kræver praktisk ræson, er det af yderste vigtighed, at vi også er i besiddelse af en veludviklet forestillingsevne. Det er essentielt at kunne forestille sig forskellige scenarier, mulige valg, variable udfald osv., når man skal beslutte sig for en særlig handling i en given situation.

(3) Praktisk dømmekraft. Vi må lære at genkende og håndtere situationer på en måde, der konstituerer os som 'practical reasoners'. Dette kan, pointerer Brinkmann, kun ske i relationer, fx den mellem elev og lærer. Med andre ord skal børn opdrages, ikke til at gøre som vi siger, eller som det behager os. De skal derimod opdrages til at leve op til deres potentiale som 'practical reasoners'—til at vælge det rigtige frem for det forkerte.

Brinkmanns pointe er her, at disse tre komponenter, eller evner, kan læres ved hjælp af 'positioning theory'. Dermed antyder han et direkte link mellem udøvelsen af tankerne i 'positioning theory' og tilegnelsen af de kvaliteter, der skal til for at blive en 'sound practical reasoner'. Og det er netop denne direkte forbindelse, som vi ikke mener er til stede.

En pædagogisk ud- og afgrænsning

Brinkmanns udlægning af 'positioning theory' i "Practical Reason and Positioning" har i sin kerne den fordel at være tættere knyttet til moralsk praksis gennem en større præcision i begreberne. Men vi mener ikke, at han formår at overkomme de usikkerheder, der ligger i 'positioning theory' selv. Idet Brinkmann ikke korrigerer teoriens grundlæggende mangel på forståelse af forholdet mellem identifikation og frihed, er det svært at se hans forsøg som resulterende i andet end tilpasning til eksisterende forskrifter og positioner, omend dette naturligvis ikke er hans mål.³⁷

Brinkmanns idé om at styrke vores forståelse og praktiske udfoldelse af det han kalder moralsk dannelse, falder i tråd med den udbredte tendens til at anvende psykologiske og sociologiske teorier som grundlag for pædagogiske opfattelser. Ofte, og i dette tilfælde lige så, sker der det, at nogle centrale spændingsforhold og begreber i det pædagogiske overses eller glemmes i forsøget på at styrke pædagogikken og levere 'færdige modeller' til praktikere og politikere. Et eksempel herpå er altså, paradoksalt nok med tanke på Brinkmanns øvrige pædagogiske tekster, den måde hvorpå han i sin artikel overtager den blinde vinkel som er til stede i 'positioning theory'.

Ideen om, at man nødvendigvis indtager det udsyn en position stiller til rådighed, og dermed underlægger sig selv de rettigheder og pligter, der hører positionen til, synes ikke at rumme plads til den subjektificerende og frigørende dimension ved pædagogikken. Når man er begrænset til et bestemt udsyn og nogle fastlagte rettigheder og pligter, er man så bundet af disse determinerende faktorer, at såvel en mulig teoretisk som en reel frihed synes umulig. En lærer har eksempelvis kun et begrænset antal rettigheder og pligter i denne lærerposition, og hvis den korrekte moralske handling ikke befinder sig inden for

37 Jvf. Brinkmanns andre pædagogiske skrifter, fx i Brinkmann, Svend, Lene Tanggaard og Thomas Aastrup Rømer (red.), *Uren Pædagogik 1*. Aarhus: Klim, 2011 og *Uren Pædagogik 2*. Aarhus: Klim, 2014.

disse, er det svært at se, hvordan læreren skulle kunne handle rigtigt, og så at sige handle uden for positionen — endsiges skifte position. Læreren har dermed hverken teoretisk eller reel frihed til at ændre hverken barnets eller sin egen position, hvorfor den pædagogiske transformations nødvendige begyndelsespunkt er fraværende.

Det uerstattelige menneske

Uddannelse og pædagogik handler, i den forståelse vi har udfoldet ved hjælp af Grue-Sørensen og Biesta, om et forhold mellem tilpasning på den ene side, og en mulig frigørelse og subjektifikation på den anden. Det handler ikke som hos Brinkmann om at skabe en moralsk identitet, fordi identifikation altid peger på noget forudgående, noget der skal identificeres med. Dermed falder denne identifikationsproces under tilpasning, og pædagogikken må nødvendigvis indeholde også den anden side, den dunkle mulighed for frigørelse, eller med Biestas formulering: dens svage og eksistentielle grundpræmis. At blive til som menneske handler nemlig ikke kun om at finde de værdier og normer vi kan identificere os med, således som Brinkmann beskriver identitetsforholdet.³⁸

Med inspiration fra Levinas anvendes den anden og den andens ansigt hos Biesta til at udfolde, hvordan subjektiviteten netop ikke kan sidestilles med identitet. Hvor identitet anvendes til at beskrive, hvordan vi identificerer os med bestemte værdier og personer, hvordan vi ligner andre, og på den anden side hvordan vi adskiller os fra andre, er mennesket hos Biesta *ikke* unikt i kraft af den måde, vi ligner eller adskiller os fra andre, det han kalder 'unikhed som forskel', men derimod i kraft af de øjeblikke, hvor vi er uerstattelige, 'unikhed som uerstattelighed'³⁹. Det er altså et spørgsmål om, at vi indtager en særlig plads i verden som ingen anden kan indtage. Dette er ikke udelukkende eller primært et fysisk spørgsmål, men manifesterer sig også i de situationer, hvor der specifikt spørges til eller efter os.

Brinkmann gør andetsteds selv opmærksom på en problematik ved identitetsspørgsmålet i 'positioning theory'. I sin bog om identitet skriver han således: "Ingen af Harrés tre selvbegreber peger direkte på det forhold, at personer er i stand til at identificere sig med bestemte værdier og derigennem kan forpligte sig på bestemte moralske projekter."⁴⁰ Det væsentlige her er imidlertid, at Brinkmanns kritik af 'positioning theory' alene forholder sig til, hvorvidt teorien rent faktisk selv rummer muligheden for en identifikation med positionen. Denne kritik er vi enige i, men det er derudover nødvendigt at påpege, at selv identifikationen med bestemte normer og værdier ikke er pædagogisk tilstrækkelig. Selv hvis vi følger Brinkmanns spejling i MacIntyre, og så at sige køber 'positioning theory' på trods af dennes inkonsistens, som Brinkmann tilsyneladende selv er opmærksom på, er det eneste vi opnår i pædagogisk henseende en mulighed for identifikation med bestemte normative

38 Brinkmann, Svend. *Identitet. Udfordringer i forbrugersamfundet*. Aarhus: Klim, 2009.

39 Biesta, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*, s. 197.

40 Brinkmann, *Identitet*, s. 27.

positioner, og ikke den mulige frihed og deraf afledte subjektifikation, der er så centrale hos Grue-Sørensen og Biesta.

I 'positioning theory' kan enhver indtage positionen, og man identificeres ved hjælp af de tilskrevne pligter og rettigheder. I en sådan konstruktion af de menneskelige forhold er ingen uerstattelig. Det er så at sige tilfældigt, hvem der indtager positionen på et givet tidspunkt, og enhver vil principielt kunne indtage en hvilken som helst position. Det bliver i forlængelse heraf også tilfældigt, hvem vi dannes til at blive; det eneste der står tilbage er den mulige tilpasning til eller identifikation med de mere eller mindre tilfældige positioner, der måtte være til rådighed i det givne samfund man vokser op i.

Pædagogisk-filosofisk udsyn

Som en perspektivering af de iboende problemer, vil vi kort introducere en skelnen i selve det pædagogisk-filosofiske udsyn. Der er gennem den pædagogiske idéhistorie flere forsøg⁴¹ på enten at fundere pædagogikken som en selvstændig videnskab eller netop at afvise en sådan opdeling. Biesta søger at samle disse i en fremstilling⁴², der rummer en modstilling mellem det han kalder den anglo-amerikanske og den kontinentale position.⁴³

I den anglo-amerikanske position ses pædagogikken som et særligt område, et interdisciplinært felt, der henter sine relevante mål og metoder fra øvrige videnskaber, mens pædagogikken i den kontinentale forstand har sin egenart og berettigelse i en særlig begrebslig sammenhæng. Dette udlægger Biesta som en forskel, der handler om perspektivet for pædagogikken, nemlig at det i det anglo-amerikanske perspektiv handler om *genstandsfeltet* og i det kontinentale handler om den værdiladede *interesse*.

Som eksempel på denne skelnen kunne man henvise til Herbart og dennes tanker om pædagogikken som udlagt i *Umriß pädagogischer Vorlesungen*.⁴⁴ Her kan man sige, at den anglo-amerikanske tradition har lagt særlig vægt på formuleringen om, at 'pædagogik som videnskab *afhænger*' af andre videnskaber (vores fremhævnings) som noteret i den anden paragraf, mens man i den kontinentale tradition især har hæftet sig ved pædagogikkens særlige begreb om *Bildsamkeit* som det især fremgår af Herbarts første og tredje paragraf.

Denne skelnen er ikke at forstå som nogen fuldstændig struktur, men snarere som et forsøg på en rammesætning for den pædagogiske vidensdannelse. Grue-Sørensen arbejder

41 Se fx kapitlerne (3 & 4) om Schleiermacher og Herbart i Oettingen *Det pædagogiske paradoks*. Se tillige Callewaert, S. "Pædagogik - videnskab eller professionsviden?" i: *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, 2. udgave, Andersen, Peter Østergaard & Ellegaard, Tomas (red.), Hans Reitzels Forlag, 2012, Olsen, Anne-Marie E. og Nielsen. Kurt "Pædagogikkens videnskabelighed" i *Videnskabens ansigter*. Aarhus: Philosophia, 2004, samt Christoffersen, Sara D., "Pædagogik som selvstændig videnskab - Pædagogik som tværfaglig videnskab diskuteret i en tværvidenskabelig sammenhæng". *Tidsskrift for Medier, Erkendelse og Formidling*, Årg. 1, Nr. 1, 2013.

42 Biesta, Gert: "Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field", i: *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 19, no. 2, 2011.

43 Ikke ulig den klassiske, men dog omdiskuterede, skelnen i filosofien mellem den analytiske og kontinentale position.

44 Herbart, Johann Friedrich: *Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Dieterichschen Buchhandlung, 1841.

ligeledes med en sådan rammesætning, men han peger, dels i sin fremstilling af pædagogisk forskning over for pædagogisk tænkning⁴⁵ og dels i sin opdeling af den beskrivende og den foreskrivende pædagogik⁴⁶ på, at pædagogikken ofte må hente sine impulser fra øvrige videnskaber. Derfor kalder han også pædagogikken for et 'konglomerat' snarere end et 'system'. Alligevel beskriver han pædagogikken som samlet under et 'centralt tema', for hermed "[...] opnås en afklaring og uddybning af opdragelsens begreb, dens spørgsmål og dens opgaver, som er væsentlig for pædagogikken og er med til at konstituere den som noget for sig."⁴⁷ Igen ser vi altså en reference til pædagogikken som en vidensform, der i sin egenart karakteriseres ved at kere sig særligt om centrale begreber.

Vores kritik peger således ikke alene på usikkerheden ved 'positioning theory' i forhold til en pædagogisk kontekst, men tillige på en mere overordnet diskussion af pædagogikkens videnskabsteoretiske dilemmaer.⁴⁸ Som nævnt i indledningen er der stærke tendenser, der både trækker i retning af at underlægge pædagogikken politiske mål og i retning mod en større afhængighed af andre vidensformer. Med denne artikel mener vi at have fremstillet nogle af problemerne med en tilgang, hvor man underkender pædagogikkens egne begreber og i stedet påtvinger den mål og metoder fra andre videnskaber. Og dermed har vi også, i tråd med en generel kontinental forståelse, peget på et forsvar for en pædagogik, der ikke kun på trods, men også på grund af sin svaghed bør forstås som først og fremmest orienteret efter dens egne begreber.

45 Grue-Sørensen, Knud. *Pædagogisk tænkning og pædagogisk forskning*. København: Gyldendal, 1960.

46 Grue-Sørensen, Knud, "Om pædagogikken som selvstændig videnskab". *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, København: Gyldendals pædagogiske Bibliotek, 1965.

47 Grue-Sørensen, Knud, "Om pædagogikken som selvstændig videnskab", s. 25.

48 Og yderligere også hvilken position filosofien skal indtage i forholdet til pædagogikken. For mere om dette emne se Biestas "Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently" *Theory and Research in Education*, Vol. 12 (1), 2014.