

---

# Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 8 Nr. 2 2019

---

## Pædagogikkens egenart

Pædagogisk Filosofisk Forening

## Studier i Pædagogisk Filosofi

*Studier i pædagogisk filosofi* er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og lærestudier fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

### *Gæsteredaktører*

Johannes Adamsen, VIA University College, Danmark, Carla Birgitte Nielsen, UCL, Danmark og Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark

### *Chefredaktør*

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

### *Assisterende chefredaktører*

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark, Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge og Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark

### *Redaktionssekretær*

Martin Bjerre Bygballe, Aarhus Universitet, Danmark

### *Redaktion for fagfællebedømmelse*

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

### *Anmeldelsesredaktion*

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark  
Ingerid S. Straume, Universitetet i Oslo, Norge

### *Redaktionspanel*

Guðmundur Heiðar Frimannsson, Akureyri Universitet, Island  
Hansjörg Hohr, Universitetet i Oslo, Norge  
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland  
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet, Danmark

Elisabet Langmann, Södertörns högskola, Sverige

Alexander von Oettingen, University College Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet, Danmark

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

### *Adresse:*

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler  
Aarhus Universitet – DPU

Tuborgvej 164

2400 København NV, Danmark

<https://tidsskrift.dk/spf/index>

### *Grafisk opsætning og sats:*

WERKs Grafiske Hus a/s, [www.werk.dk](http://www.werk.dk)

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

## Indledning til temanummeret *Pædagogikkens egenart*

Pædagogik er i de nordiske samfund og internationalt blevet til hyperpædagogisering forstået således, at snart alle områder i livet bliver omfattet af tiltag, der skal opdrage og aktivere os. Pædagogikken er blevet grænseløs og pædagogers udsagn om, at de tager sig af alt 'fra vugge til krukke' bliver mere og mere aktuelt. Samtidig er der en trussel mod en egentlig pædagogik, fordi denne hyperpædagogisering ikke efterspørger og undersøger pædagogikkens egenart og rækkevidden af pædagogikkens problemstillinger, men kun har øje for redskaber til påvirkning. På den ene side er pædagogikken allestedsnærværende, på den anden side trues den med indre opløsning.

Pædagogikken farer vild, hvis den ikke besinder sig på det teoretiske, fordi kun i den teoretiske pædagogik kan teori-praksis problematikken overhovedet reflekteres. Den empiriske forskning er vigtig, men den bliver til silotænkning, hvis de indsamlede data ikke reflekteres gennem pædagogisk teoretiske overvejelser. En besindelse på pædagogikkens egenart fastholder spændingsforholdet mellem teori og praksis som netop en spænding mellem teoretisk og praktisk pædagogik. I dette temanummer om pædagogikkens egenart har vi bedt bidragsyderne om at forholde sig til spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan pædagogikken som disciplin har en egenart? Hvad er det særlige ved det pædagogiske, som ikke blot kan reduceres til andre discipliner som psykologi, antropologi, sociologi og filosofi? Pædagogik er på den ene side tæt beslægtet med de nævnte discipliner i og med, at den som disciplin omhandler helt grundlæggende spørgsmål om det at være menneske. Pædagogikken er ikke blot summen af disse discipliner, men har dels sin egen historie og tradition samt selvstændige spørgsmål om opdragelse og undervisning.

Bidragene adresserer den teoretiske pædagogik fra forskellige vinkler. Thyge Winther-Jensens bidrag 'Teoretisk pædagogik. Egenart og oprindelse' er historisk orienteret med et særligt fokus på, hvordan den teoretiske pædagogik har udviklet sig i Danmark. Jan Jaap Rothuizens bidrag 'Om og for praksis: pædagogik som handlingsvidenskab' diskuterer styrker og svagheder i den åndsvidenskabelige pædagogik med henblik på at reaktualisere denne som en handlingsvidenskab. Henrik Vase Frandsen diskuterer i bidraget 'Det pædagogiske paradoks – mellem Delfi og Sinai' det pædagogiske paradoks med særligt fokus på forståelsen af frihed gennem opfordringen til selvvirksomhed, hvor Henrik Vase Frandsen gennem 'appellens fænomen' belyser dette klassiske pædagogiske problem. Frederik Pios bidrag 'Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart: Om OECDs hvidvask af pædagogikkens begreber om: *professionalitet, læring, autenticitet og dannelse*' er en diskussion af, hvordan der med den transnationale uddannelsesstyring sker en afvikling af pædagogikkens almene grundtræk. Hans Siggaard Jensens bidrag 'Pædagogikken i videnskabernes mosaik: om forskningsformer og teorier inden for pædagogikken' diskuterer med et sideblik til andre discipliner, hvorvidt og hvordan pædagogikken kan forstås som en videnskabelig disciplin, og hvad der gør noget til en teori.

# Thyge Winther-Jensen

## Teoretisk pædagogik

### Egenart og oprindelse

#### Abstract

[English title: *Theoretical Pedagogy in Denmark. Characteristics and origins.*]

The aim of this article is to consider whether the academic discipline of theoretical pedagogy, in spite of the varying historical conditions, has been able to maintain a tradition in Denmark rooted in the ages of Enlightenment and Romanticism. It argues that the Danish pedagogical tradition has been oriented towards two dominant ideals of education: (1) A romantic ideal related to Rousseau and Romanticism. (2) A rationalistic and critical ideal that can be traced back to the Norwegian-Danish Enlightenment author and philosopher Ludvig Holberg (1684-1754), as well as his compatriot Niels Treschow (1751-1833). The first ideal, advocated by N.F.S. Grundtvig (1783-1872) in his idea that education should aim at the illumination or enlightenment of life [Livs-Oplysning], and more recently by K.E. Løgstrup (1905-1981), has strongly influenced the development of compulsory primary education and adult education in Denmark. The second ideal, advocated by J.N. Madvig (1804-1886) with his ideas of liberal education [Almendannelse], in which the critical and rationalistic approach somehow amalgamated with German neo-humanism, has dominated Danish higher education and the universities. Treschow's understanding of philosophy, pedagogy and psychology as interrelated disciplines continued its influence on pedagogy in Denmark. Although challenged by positivist tendencies in the late 19th century, which sought to reduce pedagogy to applied psychology, Treschow's approach is still influential in the thinking of the first Danish professor and chair, Knud Grue-Sørensen (1904-1992). A new challenge emerged in the late 1970s with the strong interest in educational sociology. In contrast, the article makes a case for the classical triad of philosophy, pedagogy and psychology as dimensions of theoretical pedagogy. In order to assess the plethora of current and future educational theories and empirically based findings rationally and critically, theoretical pedagogy needs the union of this trinity.

#### Key Words

*Theoretical pedagogy in Denmark, L. Holberg, N. Treschow, N.F.S. Grundtvig, J.N. Madvig, K. Grue-Sørensen.*

Kaster vi et kort blik tilbage på den historiske udvikling af pædagogikken i dansk sammenhæng, springer det for det første i øjnene, at etableringen af pædagogik som forskningsområde på universitetet (eller som videnskab, om man vil) sker på et sent tidspunkt, ca. et halvt århundrede senere end psykologien. Den sene ankomst af pædagogik som et selvstændigt forskningsområde betød, at faget i begyndelsen var henvist til at udfolde sig inden for rammerne af beslægtede områder, især filosofi, hvilket også gjaldt psykologien. Begge områder blev varetaget af professorerne i filosofi. For pædagogikkens vedkommende var det tilfældet frem til midten af 1900-tallet, mens psykologien fik sit første professorat ved Københavns Universitet i 1910.

---

*Thyge Winther-Jensen, Aarhus Universitet, Danmark*

---

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

---

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 2-19

---

Sigtet med denne artikel er at undersøge, om den teoretiske pædagogik inden for rammerne af de omskiftelige vilkår, den har haft, alligevel har formået at fastholde en tradition, der har båret den igennem fra oplysningstid – eller rationalisme,<sup>1</sup> som den også undertiden kaldes – til vor egen tid. Det siger sig selv, at skal et sådant sigte nå sit mål, kræver det en indledende historisk gennemgang. Det kunne give læseren af det følgende det fejlagtige indtryk, at sigtet i virkeligheden er et rent historisk, men en historisk gennemgang er nødvendig for, om muligt, at få det overordnede sigte tilstrækkeligt belyst.

## To danske dannelsesidealer

Ideerne fra den franske oplysningstid resulterede i en uddannelsesmodel, der gradvis overtog ansvaret for uddannelse fra kirken. Modellen var først og fremmest kendetegnet ved en rationel og sekulær institutionsstruktur, der gradvis blev bygget op om værdier som respekt for individet, tolerance, demokrati, menneskerettigheder og markedsøkonomi.

I pædagogisk henseende antog modellen forskellig skikkelse fra land til land i takt med opbygningen af de europæiske nationalstater, men inkorporerede ovennævnte elementer:

I England blev det til en empirisk betonet model og et af Locke inspireret dannelsesideal med vægt på karakteropdragelse og individualisering.

I Frankrig i en mere rationalistisk model og et af Descartes inspireret dannelsesideal med vægt på rationalitet og nytte.

I komparativ litteratur omtales den danske version af modellen undertiden som en naturalistisk model.<sup>2</sup> Men i virkeligheden udviklede der sig to dannelsesidealer i dansk sammenhæng:

Et af Rousseau og senere tillige af romantikken inspireret ideal, der dels betonedede opdragelse og dannelse som en naturlig udvikling indefra, dels drejede begrebet oplysning i retning af livsoplysning.

Et andet, mere kritisk og rationalistisk ideal, der under indflydelse af ny-humanismen betonedede dannelsens enhed, og som primært så den som et produkt af et klassisk, tidløst lærestof med vægt på græsk og latin. Det første lagde grunden til den senere reformpædagogik, der med tiden satte sig igennem i grundskolen, det andet blev toneangivende i den højere skole.<sup>3</sup>

1 Ordet rationalisme dækker over et bredt spektrum af erkendelsesteoretiske positioner, som rækker fra en ren rationalisme, der kun anerkender fornuften som kilde for erkendelse, til positioner, der er villige til også at give plads for sanserfaringer og mere opfatter fornuften som en kritisk, antiautoritær evne hos mennesket.

2 Se fx Martin McLean, *Britain and a single market Europe. Prospects for a common school curriculum* (London: Logan Page, 1990), s. 88-92.

T. Winther-Jensen, *Komparativ pædagogik. Faglig tradition og global udfordring* (København: Akademisk Forlag, 2004).

3 Ny-humanismen var en kulturetning, der hørte 17-1800-tallene til. Dannelse bestod i fortrolighed med den forbillige klassiske kultur og litteratur. (Som sjælen bliver spurgt om i J.L. Heibergs komedie *En Sjæl efter Døden*. "Er dig Oldtids Tanke klar? Er med Hellas du fortrolig?"). Vejen til denne dannelse gik over tilegnelse af sprogene græsk og latin. Forestillingen om dannelsens enhed blev nogenlunde fastholdt i Madvigs ordning for den lærde skole

## Inspirationen fra Rousseau og romantikken

Rousseaus tanker fandt vej til Danmark via bl.a. den tyske pædagog og filantropist Johann Bernhard Basedow (1723-90) – en tid lærer ved Sorø Akademi – og i 1774 skaberen af det såkaldte filantropin, dvs. menneskevenskabets skole, i Dessau i Tyskland, hvor undervisningen søgtes tilrettelagt efter Rousseaus principper. Bevægelsen bredte sig til Danmark, hvor der blev oprettet filantropiner i København. Bevægelsen fik dog kun kort levetid både i Tyskland og her, men via filantropinismen bed Rousseaus tanker sig alligevel i tilstrækkelig grad fast her i landet, til at nutidige observatører udefra, som fx Martin McLean<sup>4</sup> har fundet anledning til at tale om en særlig naturalistisk tradition med baggrund i filantropinismen. I skolens formål efter 1814-loven indgik da også et filantropinistisk indslag om at danne ”gode og retskafne” mennesker i samklang med den religiøse oplæring og i samklang med et af oplysningstiden præget krav om at skabe ”nyttige Borgere i Staten”:

”Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker, i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten.”

Ca. 150 år senere dukkede den filantropinistiske tankegang med vendingen ”harmoniske, lykkelige og gode mennesker” op igen i den ”Blå” Betænkning (1960), der blev startskuddet til reformpædagogikkens indtog i dansk skole:

”Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, vel-egnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker”.<sup>5</sup>

Filantropinismen kastede Nordens første professorat i pædagogik af sig i 1800. Det tilfaldt holsteneren Christian Sander (1756-1819), men det fik en kort levetid som filantropinismen selv.

---

(1850) og Hall's ordning for samme (1871), selv om begge skoleordninger i et vist omfang gav plads for matematisk-naturvidenskabelige fag. Enheden blev først endeligt brudt med kultusminister I. C. Christensens Lov om højere almenskoler af 1903, der indførte den til 1958 gældende tredeling af gymnasiet i en klassisk-sproglig, en ny-sproglig og en matematisk-naturvidenskabelig retning.

4 Se note 2.

5 *Undervisningsvejledning for folkeskolen*, (Undervisningsministeriet: Betænkning nr. 253, 1990), s. 29.

## Grundtvig mellem oplysning og romantik

N.F.S. Grundtvig (1783-1872) var i et vist omfang præget af filantropismen. Han underviste i en periode (1808-11) i Det Schouboeske Institut, der var et filantropin.<sup>6</sup> Hos filantropisterne, som han ganske vist havde et noget ambivalent forhold til, hentede han ikke desto mindre inspiration i tanken om, at kundskabsmeddelelsen i videst muligt omfang burde være i overensstemmelse med barnets naturlige udvikling, men også fra anden side modtog han inspiration. Som ung student overværede han Henrik Steffens forelæsninger, der introducerede romantikken i Danmark. Kontakten til denne åndsretning bidrog utvivlsomt til hans senere store interesse for det folkelige liv og bidrog desuden til at give begrebet oplysning et helt særegent indhold for ham. Oplysning blev hos Grundtvig til *livsoplysning*, dvs. en folkelig dannelse med rod i modersmålet, de nordiske folks historie og litteratur samt det folkelige liv. "Ja, *Folkelig Vidskab* eller *Folke-Dannelse* og *Folke-oplysning* i rigtig aandelig Forstand, det...må gøres uophørlig, hvor Opløsningen skal forebygges, Folke-Livet reddes, og Videnskabelighed trives".<sup>7</sup>

Kundskabsdannelse alene anså han som værende uden værdi, hvis den manglede "det højere præg", der kommer af folkeånden, fædrelandskærligheden og modersmålet. Først derigennem blev oplysning til livsoplysning, dvs. til en oplysning, der former og præger alle fremtidige handlinger i det praktiske og borgerlige liv. Livsoplysning blev mål for "Skolen for Livet" i modsætning til latinskolen, som han omtalte som "Skolen for Døden".<sup>8</sup>

Han kom derved i et modsætningsforhold til hovedrepræsentanten for det andet dannelsesideal, professor i klassisk filologi ved Københavns Universitet Johan Nicolai Madvig (1804-86), som ved siden af sin videnskabelige virksomhed tog aktivt del i forberedelserne til en reform af den lærde skole og i redaktionen af *Månedsskrift for Litteratur*, som han selv bidrog til med adskillige artikler om bl.a. dannelse.<sup>9</sup> Interessen for den højere skole førte dels til Madvigs udnævnelse som kultusminister (1848-51), dels til en stilling som undervisningsinspektør for de lærde skoler. Som kultusminister blev han den, der gennemførte og underskrev 1850-reformen af de lærde skoler, og som undervisningsinspektør kom han til at sætte sit præg på den lærde skole i en grad, der rækker frem til vor egen tid. Gymnasiets todelte formål om at være almindendannende og studieforberedende går tilbage til Madvig. Formålsparagraffen for det lærde skolevæsen i lov af 13. maj 1850, som Madvig var manden bag, fik følgende ordlyd:

6 Grundtvigs virksomhed som lærer på Det Schouboeske Institut er beskrevet i Frederik Nygård, *Det Schouboeske Institut og N.F.S. Grundtvigs Lærervirksomhed sammesteds* (København: Carl Schønbergs Forlag, 1880), s. 60ff.

7 Af "Nordens Mythologi" i K.E. Bugge, *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast* (København: G.E.C. Gads forlag, 1968) bd. I, s. 238.

8 N.F.S. Grundtvig, "Skolen for Livet" (1838) i Bugge, *Grundtvigs Skoleverden*, bd. II, s. 65-126.

9 Jf. J.N. Madvig, "Om den lærde Skoleunderviisning", *Maanedsskrift for Litteratur* 8 (1832), 1-57, 385-442, 563-600 og 9 (1833), 201-229. For en fremstilling af Madvigs dannelses tanker og placering i datiden, se J.E. Larsen, *J.N. Madvigs dannelses tanker. En kritisk humanist i den danske romantik* (København: Museum Tusulanums forlag, 2002)



”Den lærde Skoles Bestemmelse er at meddele de den betroede Disciple en Underviisning, der kan føre til en sand og grundig almindelig Dannelse og med det samme, saavel ved Kundskab som ved Sjæleevnernes Udvikling, på bedste Maade forberede til det academiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den enkelte føler Kald”.

Modsætningsforholdet til Grundtvig kom bl.a. frem ved, at Madvig som kultusminister modsatte sig Grundtvigs ønske om en folkelig højskole i Sorø. I en tale på Rigsdagen d. 9. december 1848 afviste han endeligt Grundtvigs ønske med ordene: ”Der skal ikke være, og jeg tænker heller ikke paa, at foreslaa noget saadant, en særskilt Karakteren af Danskhed monopoliserende Undervisningsanstalt”.<sup>10</sup> Her er det ny-humanisten og europæeren, der sætter sig op mod den frembrusende nationalromantik.

## To hovedskikkelser i tilblivelsen af det kritiske og rationalistiske dannelsesideal: Holberg og Treschow

Som personer bag tilblivelsen af et kritisk og rationalistisk dannelsesideal er der foruden Madvig grund til at nævne de to nordmænd: Ludvig Holberg (1684-1754) og Niels Treschow (1751-1833).

Holberg indvarslede på et tidligt tidspunkt oplysningstiden i Danmark. Han var ikke pædagogisk tænkter i snæver forstand, men lærer i den betydning, som store forfattere og personligheder altid har været det. Noget han tilsyneladende også selv var klar over, når han i en af sine *Epistler* skriver, at:

”Jeg vil ikkun alleene sige dette, at vore Danske Skuespill have omstøbt disse Rigers Almue ligesom udi en anden *Form* og lært dem at raisonnere om Dyder og Lyder, hvorom mange tilforn havde kun liden *Idée*. Hvis ikke andet var at sige til vore Skuespills Forsvar, kunde man frit sige, at derved gives Middel til det Danske Sprogs Forfremmelse, ja at Sproget, som udforskyldt lidet eller intet tales udi store Huuse, med Tiden derved kand blive Hof-Sproget”.<sup>11</sup>

På Holbergs tid var dansk et almuesprog, der kun taltes i ”Spinderskens Stue”. I de ”store Huuse” forholdt det sig anderledes, idet man ”med Fruerne Fransk og Tysk med sin Hund og Dansk med sin Tjener man talte”.<sup>12</sup> Den første danske bibeloversættelse (Christian d. Tredjes) var ganske vist udkommet i 1550 og fik stor betydning for udbredelsen af dansk som modersmål, men der er ikke tvivl om, at også Holbergs skuespil blev et ”Middel til det Danske Sprogs Forfremmelse” og til udviklingen af det til ”Hof-Sproget” og senere til det officielle undervisningssprog.

10 Larsen, *Madvigs Dannelsestanker*, s. 98, og K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens Historie* (København: Gyldendal, 1956-59), bd. 3, s. 78.

11 Chr. Bruun, *Holbergs epistler* (København: Samfundet til den danske Litteraturs Fremme (Thiele), 1865-75), bd. II, Epistola CLXXIX, s. 330.

12 Fra Chr. Wilsters sang (1827) ”Før var der knap skrevet paa Dansk en Bog”.



Holberg er et eksempel på, hvordan rationalisme og empirisme i 1700-tallet løber sammen i kravet om en ny form for oplysning og dannelse, og han kom da også for eftertiden til at stå som ophavsmand til et kritisk og rationalistisk dannelsesideal med rod i hverdagens erfaringer.

Vi er i den heldige situation, at han anskueliggjorde sit dannelsesideal, dels gennem kritikken (eller latterliggørelsen) af Erasmus Montanus' verdensfjerne, skolastiske lærdom og disputeresyge, dels gennem broderen Jakob, der ikke har fået nogen formel uddannelse, men som til gengæld har bevaret sin sunde fornuft og dømmekraft ufordærvet af lærdom og syllogismer.

Jakob fungerer både som talerør for Holberg og for en slags common sense, hvilket naturligvis ikke bør forlede nogen til at tro, at Holberg var modstander af lærdom. Hans øvrige forfatterskab vidner om det modsatte, men det forekommer sandsynligt, at han betragtede common sense som et effektivt middel til at afpasse balancen mellem lærdom og virkelighed.<sup>13</sup>

Ca. 100 år senere møder vi for øvrigt i dansk litteratur en anden repræsentant for common sense i det lille barn i H.C. Andersens eventyr "Kejserens nye klæder" (1837).

Om det er Holberg, der har formet os i overensstemmelse med sit dannelsesideal (det ville han nok selv mene), eller om han ramte noget, der ligger i os i forvejen, skal være usagt, men dannelsesidealet synes stadig at passe ganske godt til nutidig, dansk/nordeuropæisk mentalitet.

Skønt han altså ikke var en pædagogisk tænker i snæver forstand, findes der ikke desto mindre rundt omkring i forfatterskabet mange overvejelser af pædagogisk karakter.<sup>14</sup>

## Treschow og treklangen mellem filosofi, pædagogik og psykologi

Niels Treschow var professor i filosofi i 10 år ved Københavns Universitet (1803-13). Da det synkende dansk-norske imperium havde gjort sin sidste gode gerning ved at oprette universitetet i Oslo – eller Kristiania, som det dengang hed – blev Treschow dets første rektor og senere Norges første kirke- og kultusminister.

I Treschows forfatterskab finder vi for første gang treklangen filosofi, pædagogik og psykologi forenet i en og samme person. Treklangen blev den afgørende stamme i pædagogisk-teoretiske overvejelser i Danmark helt frem til 1970'erne, hvor også sociologien melder sig. Treschow nåede at sætte sig spor i dansk åndsliv, hvilket tydeligt fremgår af Københavns

13 I engelsk filosofi har common sense begrebet altid haft en fremtrædende placering. Det har muligvis påvirket Holberg, der studerede to år i Oxford (1706-08). Ca 100 år senere hævdede Thomas Huxley (1825-95) i en forelæsning, han holdt i St. Martin's Hall d. 22. juli 1854, at "science is nothing but trained and organized common sense differing from the latter only as a veteran may differ from a raw recruit". T.H. Huxley, "On the Educational Value of Natural History Sciences" i *Collected Essays III*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011 (opr. 1894)).

14 R. Myhre, *Holbergs pædagogiske ideer*, (Oslo: Fabritius, 1969).

Universitets jubilæumsskrift fra 1980. Her er han genstand for grundig omtale både i afsnittet om filosofi, psykologi og historie.<sup>15</sup>

Den nu afdøde norske professor Helge Dahl anskuer i bogen *Niels Treschow – en pædagogisk tenker* (1965) hele hans filosofi som "et omfattende pædagogisk system":

"En rettfærdig vurdering av Treschow kan ikke dele ham op i to: pedagogen og filosofen, og se de to isolert. Filosofi og pedagogikk var en enhet for Treschow. Opdragelsen både av det enkelte menneske og av hele menneskeheten var kjernen i hans filosofiske system. Når alt kommer til alt, vil en undersøgelse legge for dagen at hele Treschows filosofi er et omfattende pædagogisk system".<sup>16</sup>

Treschow videreførte og uddybede et kritisk og rationalistisk dannelsesideal præget af samtidens oplysningsånd, især dens pædagogiske interesse. Der mærkes hos Treschow, siger H.O. Christophersen,

"en ganske skarp reaksjon mot det overhåndtagende romantiske svermeri som hadde bredt sig i dansk åndsliv som en kjølvannsbølge efter Steffens opptreden i 1802-04. Treschow er den fremste bærer av den rasjonalistiske tradisjon i datidens dansk-norske lærdomsliv. Det er bemerkelsesverdig, at han på ingen måte lot sig skylle bort av den romantiske bølge. Han beholdt stillingen som tidens fremste tenker helt frem til sin afskjed med den danske hovedstad. Den respekt han blev behandlet med, selv av sine åndelige motstandere, er tilstrekkelig vitnesbyrd om det."<sup>17</sup>

Kombinationen af åbenhed og kritik syntes at have været et særkende ved Treschow. Han var stærkt præget af Platon og de rationalistiske filosoffer Spinoza og Leibniz, men samtidig velbevandret i britisk erfaringsfilosofi fra Locke og fremefter. Det var Kant, der vakte ham til filosofisk virksomhed, men han holdt også forelæsninger *mod* Kant. Han afviste de romantiske filosoffer Schelling og Steffens, men modtog alligevel impulser fra dem. Skønt

15 I jubilæumsskriftet *Københavns Universitet 1479-1979*, bind X (København: C.E.C. Gads Forlag, 1980), er Treschow genstand for nærmere omtale i afsnittet 'Filosofi' (forfattet af Sv. E. Stybe), s. 44-49, i afsnittet 'Psykologi' (forfattet af Franz From, Ib K. Moustgaard, A. F. Friemuth Pedersen & R. Willanger), s. 140-43. Endvidere nævnes han i afsnittet 'Historie' (forfattet af H. Ilsøe & K. Hørby), s. 403, på grund af det i samtiden indflydelsesrige værk *Elementer til Historiens Philosophie* (1811).

Fra litteraturen om Niels Treschow i øvrigt kan nævnes:

A.H. Winsnes, *Niels Treschow – en opdrager til menneskelighed* (Oslo: Aschehoug & Co, 1927).

E Høigaard, "Rektor Treschow og den ny-humanistiske skolereform" i *Oslo Katedralskoles historie* (Oslo: Grøndahl & søn, 1942), s. 173-207.

Sv. E. Stybe, "A Danish Neoplatonist" i *Danish Yearbook of Philosophy*, Vol. 13 (1976), s. 23-48,

H.O. Christophersen, *Niels Treschow. En tenker mellom to tidsaldrer* (Oslo: Grøndahl & søn, 1977),

C.H. Koch, "Filosofien på Københavns Universitet fra 1803 til 1813: Niels Treschow" i *Dansk oplysningsfilosofi* (København: Gyldendal, 2003), s. 121-67 (Kap. 5).

16 Helge Dahl, *Niels Treschow – en pædagogisk tenker* (Horten: Universitetsforlaget, 1965), s. 11.

17 Christophersen, *Niels Treschow*, s. 268. Se endvidere Larsen, *Madvigs Dannelses tanker*, s. 13.

stærkt optaget af erfaringsfilosofien var han uenig med Locke i, at al kundskab kunne føres tilbage til sanserne.

Hans interesse for psykologien gav sig udslag i den første dansk-norske lærebog i psykologi *Om den menneskelige Natur i Almindelighed, især dens aandelige Side* (1812). Det er heri, han på dansk introducerer opdelingen af sjælelivet i tænkning, følelse og vilje.<sup>18</sup> Inddelingen går igen i senere fremstillinger hos Sibbern, Høffding, Kr. Kroman og Fridtjof Brandt. Først Jørgen Jørgensen brød med den.

Interessen for psykologi hos Treschow udmøntede sig også i begrebet "det enslige", dvs. det individuelle. I en mindre afhandling, *Gives der noget Begreb eller nogen Idee om enslige Ting? Besvaret med hensyn til Menneskeværd og Menneskevel* (1807), kritiserer han troen på de såkaldte almenbegreber, fordi de altid fører til, at individet ofres til fordel for helet, systemet. "Paa ingen Altere", siger han "ryger Menneskeblod tiere end på dem, som ere Menneskeheden selv indviede".<sup>19</sup> I stedet fremhævede han individualiteten og det enkelte menneske:

"Vort Væsens hele Fortræffelighed bestaaer altsaa", siger han, "i Individualitet, Formaalet for al Stræben er at opnaae samme i allerhöieste Grad: den er fölgelig for det förste lovlig, det er hverken nödvendigt, nyttigt eller mueligt at undertrykke den: dernæst er den det Mönster, hvorefter enhver maae danne sig, den Idee, man stedse bör söge at komme nærmere".<sup>20</sup>

I sit pædagogiske forfatterskab lagde han samme på én gang modtagelige og kritiske holdning for dagen. Han begyndte som ny-humanist, dvs. som tilhænger af de klassiske sprog som vejen til sand dannelse, blev derpå stærkt optaget af de filantropinistiske ideer, men på sine ældre dage synes de yngre dages forkærlighed for de ny-humanistiske synspunkter igen i nogen grad at have taget over. Hans dannelsesideal bærer fölgelig præg af indflydelsen fra begge retninger.

Fagkredsen, som han forholdt sig til, er således betydeligt udvidet i forhold til den ny-humanistiske. Også heri viser påvirkningen fra filantropinismen sig, men det ny-humanistiske krav om enhed i dannelsen ønsker han fastholdt. Bevidsthedens tre sider – tænkning, følelse og vilje – knyttet sammen til en enhed i dets stræben efter individualitet.

18 Inspirationen hertil kom muligvis fra J.N. Tetens (1738-1807), der i *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung* (1777) havde analyseret følelser som en selvstændig psykisk virksomhed ved siden af forestillingerne (herunder tænkning) og viljens ytringer. I *Om den menneskelige Natur i Almindelighed, især dens aandelige Side* (København: Fr. Brummers Forlag, 1812) siger Treschow selv om tredelingen: "Altsaa bør man i Sjælelæren først adskille tre Hovedevner eller Arter af Kraftyttring, som ere Forestillingsevnen, Føleevnen og Villien; hvilken sidste man tidt har blandet med den anden" (s.32).

19 Treschow: "Gives der noget Begreb eller nogen Idee om enslige ting? Besvaret med Hensyn til Menneskeværd og Menneskevel", *Videnskabernes Selskabs Skrifter*, V Deel, I Hæfte 1807 (trykt 1810), s. 226f. Jf. Winsnes, *Niels Treschow*, s. 128.

20 Treschow, *Gives der noget begreb*, s. 235. Jf. Winsnes, *Niels Treschow*, s. 128.

Flere, bl.a. Harald Høffding, har hævdet, at der på grund af Treschows betoning af det individuelle går en lige linje fra Treschow til Søren Kierkegaard, men der går også en linje, må det formodes, fra Treschow til den senere J.N. Madvig og hans dannelses tanker.

Skal der konkluderes på det, man kunne kalde arven fra oplysningstiden, må det være, at den danske version af oplysningstiden i pædagogisk-teoretisk henseende mundede ud i to dannelsesidealer:

- 1) et kritisk og rationalistisk dannelsesideal med rod i et ny-humanistisk krav om enhed og indre sammenhæng i dannelsen, men tillige med et væsentligt islæt af common sense som et middel til at afpasse balancen mellem lærdom og praktisk virkelighed.
- 2) et grundtvigiansk-romantisk med vægt på livsoplysning og folkeoplysning, der så sent som i 1981 af K.E. Løgstrup blev reformuleret og opdateret som "tilværelsesoplysning":

"... til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt gløse om det, vil jeg kalde det tilværelsesoplysning. Som det var indholdet af fænomenet skole for over to tusind år siden, er det skolens opgave den dag i dag. Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være uddannelse. Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver."<sup>21</sup>

En ny-humanist ville måske udtrykke det anderledes og sige, at dannelse er det afkast, som god uddannelse, dvs. oplæring i et så vidt muligt tidløst lærestof, giver, men være enig i, at god uddannelse har et videre perspektiv end blot og bar forberedelse til arbejdslivet. Derimod var parterne ikke enige om, hvor "det højere præg", som Grundtvig talte om, skulle komme fra. For nationalromantikerne skulle det ske gennem folkeånden, for ny-humanisterne gennem indlevelse i den klassiske oldtidskultur, fortrinsvis den græske.

Den kritiske rationalisme kunne være en af årsagerne til, at romantik og grundtvigianisme aldrig rigtig vandt indpas på universitetet og i den højere skole. Henrik Steffens, romantikkens budbringer, tabte slaget til Treschow om professoratet i filosofi ved Københavns Universitet. Bl.a. Kronprinsen (den senere Frederik d. 6) afviste ham med ordene: "De gør mine undersætter forrykte".<sup>22</sup>

21 Fra en forelæsning af K.E. Løgstrup på Danmarks Lærerhøjskole i 1981. Trykt i P. Lauridsen & O. Varming, *Skolens formål – debat om skolens opgave* (København: DLH, 1985).

22 Se *Dansk litteraturs historie* Bd. 2: 1800-1870, red. Klaus P. Mortensen og May Schack (København: Gyldendal, 2006), s. 26.

## Det nittende århundrede

Hvordan forløb så den senere udvikling af pædagogik som teoretisk fagområde?

Tiden efter oplysningstid og romantik er måske bedst karakteriseret ved Kielerprofessoren Gustav Thaulows bemærkning om, at "in Norwegen, Schweden und Dänemark ist der Name Pädagogik ganz verschollen (forsvundet, glemt)".<sup>23</sup> Helt rigtigt er det nu ikke. Faget kom til at spille en betydelig rolle som undervisningsfag i læreruddannelserne og manifesterede sig allerede fra midten af 1800-tallet i en skelsættende lærebog af G. P. Brammer (1801-84). Brammer, der var dr. teol. og forstander for Snedsted Skolelærerseminarium – senere overflyttet til Ranum – blev forfatter til den første originale lærebog på dansk i pædagogik og didaktik. Det var en omfattende fremstilling på 449 sider og målgruppen var seminarieforstanderne snarere end de studerende.<sup>24</sup> Den blev en klassiker og tegnede faget gennem et halvt århundrede, men det tjener til Thaulows undskyldning, at hans bog udkom samme år som Brammers, og at han derfor næppe har kendt den, da han udgav sin egen.

I universitetssammenhæng var det først og fremmest Sofus Heegaard (1835-84) og Oscar Hansen (1856-1938), der kom til at tegne billedet. Sofus Heegaard var professor i filosofi ved Københavns Universitet. Hans lærebog *Om opdragelse. En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie* blev udgivet på "Foranstaltning af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet" og henvendte sig i lige høj grad til de studerende som til forstanderne. Den var både "lærd og letlæst" og blev flittigt brugt i læreruddannelsen.<sup>25</sup> Men det var også i denne bog, at han fremsatte følgende noget tvivlsomme udsagn:

"Da jeg ikke kan andet end opfatte Pædagogikken som en særlig Anvendelse af Psykologiens Principper, maatte jeg anse en psykologisk Begrundelse for nødvendig, dersom det hele ikke skulle løbe ud i tilfældige Meningsytringer".<sup>26</sup>

Om de vanskeligheder Heegaard havde med fremstillingen i øvrigt, hedder det videre:

"Af Hensyn til Bogens Læsere, hos hvem jeg ikke kunde forudsætte filosofisk Fordannelse, maatte jeg give Afkald paa at benytte en stringent videnskabelig Fremstilling, og paa den anden Side var det mig personlig modbydeligt at synke ned til populær Trivialiseren, som i

23 Gustav Thaulow, *Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik* (Berlin: Verlag von Veit und Comp., 1845), s. 9.

24 G.P. Brammer, *Lærebog i Didaktik og Pædagogik, udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen* (København: C.A. Reitzel, 1838).

25 Sofus Heegaard, *En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie*, (København: Gyldendalske Boghandels Forlag, 1880). Denne førsteudgave har et fyldigt Forord, som forfatteren kortede væsentligt ned i de senere udgaver.

Det var om Heegaards bog, at tidligere professor i dansk skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole Vagn Skovgaard-Petersen skrev, at den "var et imponerende arbejde, på én gang lærd og letlæst" i artiklen "Didaktik dengang – da de lærte at undervise" i Signe Holm-Larsen, Susanne Wiborg & Thyge Winther-Jensen, *Undervisning og læring – Almen didaktik og skolen i samfundet* (2. udgave) (Vejle: Kroghs forlag, 2005), s. 59.

26 Heegaard, *En Fremstilling af Pædagogikken*, s. XIII.

enhver Henseende er intetsigende. Styrende mellem disse to Skjær har jeg forsøgt at anvende en Fremstillingsform, som overalt holder sig aaben for videnskabelig Kritik, men tillige lægger an paa at være forstaaelig for Læsere med almindelig Dannelse”.<sup>27</sup>

Det sidste sympatiske udsagn har lige så stor gyldighed i dag som dengang. Det drejer sig om balancen mellem videnskabelighed og formidling. Eller sagt med andre ord, at få videnskabelighed til at gå op i en højere enhed med god formidling.

Derimod kalder det første udsagn som sagt på modsigelse. Ikke alene reducerede han fejlagtigt pædagogik til anvendt psykologi, men tilsidesatte i realiteten også det ene element i den fra oplysningstiden nedarvede ligeværdige treklang: filosofi, pædagogik og psykologi. Når det er berettiget at betegne udsagnet som fejlagtigt, hænger det sammen med, at i det omfang pædagogik reduceres til fx psykologi, sociologi, økonomi, antropologi eller til et femte eller sjette fagområde er resultatet et fragmenteret pædagogisk fagområde uden indre sammenhæng. Det går kort og godt sin opløsning i møde, og bestræbelsen på at argumentere for et fagområde i sin egen ret tilsidesættes eller glemmes helt. Helt modsat er det en af den pædagogiske teoris primære opgaver at anskue forskningsområdet under en så vidt mulig samlende synsvinkel.

Otte år senere udgav dr. phil. Oscar Hansen sin *Opdragelseslære*, der i højere grad henvendte sig til de studerende.<sup>28</sup> Også i denne fremstilling spores psykologiens voksende indflydelse:

”Saaledes vidner det 18de Aarhundredes Lektieindpiskning om, i hvor ringe Grad man kendte det indbyrdes Forhold mellem Følelseslivet og Erkendelseslivet; man havde ikke indrettet sig paa at fremme Tilegnelsen ved Hjælp af Elevernes Interesse og Kundskabstrang. For at kunne undgaa denne og lignende Fejltagelser gaar Nutidens mere videnskabelige Bestræbelser ud paa at grunde Opdragelsen på et solidt Kendskab til Bevidsthedslivet. Hvis dettes Ejendommeligheder og Vækstbetingelser undersøges, dets Love, Modtagelighed og Modstandsformer klargøres, kan man da danne en Lære, om hvorledes man bedst anvender dette Kendskab paa dem, som man vil opdrage, da har man den ønskede videnskabelige Opdragelseslære. Pædagogiken bliver i alt væsentlig anvendt Psykologi”.<sup>29</sup>

De tre her nævnte klassiske lærebøger vidner om, at pædagogiske fremstillinger med større eller mindre mellemrum og med indhold, der afspejlede vilkår og samfundsudvikling, forholdsvis hurtigt blev taget op til overvejelse i årene efter den første læreruddannelseslov i 1818.<sup>30</sup>

Den Treschow'ske opdeling af bevidsthedslivet i erkendelse, følelse og vilje blev lagt til grund for den systematik, som både Heegaards og Oscar Hansens lærebøger er bygget op

27 Op. cit.

28 Oscar Hansen, *Opdragelseslære*, (København: Gyldendalske Boghandels Forlag, 1898).

29 Op. cit., s. 7.

30 En nærmere omtale af de tre her nævnte lærebøger kan findes i Vagn Skovgaard-Petersen: "Didaktik dengang – da de lærte at undervise" i Holm-Larsen, Wiborg & Winther-Jensen, *Undervisning og læring*, s. 56-59.



over. Som undskyldning for Sofus Heegaards og Oscar Hansens reduktionistiske syn på pædagogikken som anvendt psykologi tjener, at psykologien på daværende tidspunkt var i stærk fremmarch, også herhjemme. Fem år efter at Heegaard udsendte sin bog, oprettede Alfred Lehmann i 1885 på eget initiativ "Det psykofysiske Laboratorium".<sup>31</sup> I kraft af en ekstraordinær pionerindsats lykkedes det ham at få Københavns Universitet til at overtage laboratoriet i 1892, at få oprettet et professorat i psykologi i 1910 og at få grundlagt en livskraftig dansk psykologisk tradition på især to praksisområder: arbejdspsykologi og skolepsykologi. Med skolepsykologien skabtes her et forum, hvor den pædagogiske interesse kunne kanaliseres hen i mangel af et eget forum.

I parentes bemærkes, at i 1944 oprettedes der ved Psykologisk Laboratorium en kandidatgrad i pædagogisk psykologi, hvori også indgik et kursus i almen pædagogik. Troen på, at psykologien som erfaringsvidenskab kunne løse de pædagogiske problemer var stor. Den tro er siden falmet i betydelig grad. Efter psykologien har sociologien forsøgt at gøre den kunststykket efter – med samme sørgelige resultat. I dag er det så fra OECD økonomerne, at de reduktionistiske tendenser melder sig.

Herhjemme tog alle disse tiltag for en tid luften ud af forestillingen om teoretisk pædagogik som en selvstændig og ligestillet videnskab, selv om J.F. Herbart allerede i *Allgemeine Pädagogik* (1806) og i *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835) havde omtalt pædagogik som en videnskab i egen ret og her givet sit bidrag til at fremstille en sådan. Dog virkede hans mangelfulde udsagn om, at "pædagogik som videnskab afhænger af *praktisk filosofi og psykologi*"<sup>32</sup> på sigt næppe fremmende for fagets selvstændighed.

I en mindre artikel fra 1921 *Pædagogisk Teori og Filosofi*, kommer Oscar Hansen dog særskilt ind på forholdet mellem pædagogik og filosofi. På én og samme gang understreger han nødvendigheden af den pædagogiske teoris uafhængighed, men også af samarbejdet mellem de to teorier:

"Ikke mindst i vor tid", siger han, "er det nødvendigt, at den pædagogiske Teori hævder en mandig (sic!) Uafhængighed, thi under Europas liberale Forfatninger har Skolevæsenet faaet en saa kolossal Udvidelse og erobret en saa mægtig Stilling i Staten, at dens Forfald maatte befrygtes, saafremt Pædagogikken ikke gennem sine Undersøgelses Selvstændighed saa sig i Stand til at yde de praktisk arbejdende Opdragere et sikkert Værn mod de Bevægelser, der kan true deres Gerning fra Kirkens eller Politikens side".

Videre hedder det, at

31 I dag Psykologisk Institut. – Om Lehmann: Se fx H. Vejleskov, *Fra Wolffianisme til københavnerfænomenologi. Danske universitetspsykologer i ca. 250 år*, (København: Hans Vejleskov, 2011).

32 J. F. Herbart, *Pædagogiske forelæsnings i omrids* (København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1980 (opr. 1835)), s. 31.



”Uafhængigheden ikke medfører noget Modsætningsforhold mellem Pædagogik og Filosofi, endsige noget Kampforhold. Den teoretiske Pædagogik maa for sin egen Skyld altid følge Bevægelserne paa det filosofiske Omraade med et lærevilligt Sind, og paa en Mængde Punkter maa de to Teorier arbejde i Forening”.<sup>33</sup>

Det kan undre, at han ikke fremfører lignende tanker om pædagogikkens uafhængighed i forhold til psykologien, men forklaringen må være, at psykologien op mod slutningen af det 19. århundrede havde opnået anerkendelse som empirisk begrundet videnskab, og at man derfor ved dens hjælp mente at kunne tilvejebringe et videnskabeligt underbygget grundlag for pædagogikken. Noget den hidtil ikke havde haft. Egentlig ikke nogen urimelig tanke, men desværre viste det sig, at psykologien på sigt også havde vanskeligheder med fuldtud at leve op til de forventninger, der bliver stillet til en objektiv, empirisk videnskab.

Om forholdet i øvrigt mellem filosofi og pædagogik siger Oscar Hansen:

”Begge Fag forudsætter en historisk Behandling ved siden af den snævrere systematiske ... Pædagogikkens Historie baner Vej for den pædagogiske Tænkning ligesom Filosofiens for den filosofiske, og den opsummerer tillige i Oversigtsform de væsentlige Træk ved en Periode, hvorved den virker samlende og helhedsdannende og betoner derved sit nøje Slægtskab med Teorien, for hvem det brudstykkeagtige altid repræsenterer det lidet eller daarligt bearbejdede”.<sup>34</sup>

Den ensidige overvurdering af psykologiens betydning for løsning af pædagogikkens problemer bør ikke overskygge det faktum, at Heegaards og Oscar Hansens fremstillinger er milepæle i videreførelsen af den kritiske og rationalistiske arv fra oplysningstiden. Der skulle imidlertid gå det meste af to generationer, inden faget igen kunne kaste en lærestol og et selvstændigt studium af sig.

## Det første professorat i pædagogik

Da området i 1955 omsider tildeles et ordinært professorat, bliver dr. phil. K. Grue-Sørensen kaldet til at overtage det.<sup>35</sup> Det blev dermed også ham, der fik til opgave at udforme den første studieordning for magisterkonferens i pædagogik (Vedtaget af fakultetet i maj 1957). Studiet blev nu bygget op om følgende tre discipliner:

1. *Opdragelsens og den pædagogiske tænkningens historie*, hvor der bl.a. stilles krav om, at kandidaten må ”have et sådant overblik over filosofiens historie, at han er i stand til at forstå de pædagogiske værkers stilling i tænkningens historie”.

33 Oscar Hansen, ”Pædagogisk Teori og Filosofi” i *Festskrift tilegnet Otto Anderssen* (Kristiania: Aschehoug & Co, 1921), s. 20.

34 Op. cit., s. 23.

35 Til nærmere belysning af Grue-Sørensens mangesidige forfatterskab som filosof, pædagog og psykolog henvises læseren til Pædagogisk Filosofisk Forenings udgivelse *Knud Grue-Sørensen – Studier i Pædagogisk Filosofi* 7, Nr. 1 (2018).

2. *Systematisk pædagogik*, hvor der dels kræves "et klart overblik over opdragelsens forskellige sider (den intellektuelle, den moralske, den æstetiske og den fysiske opdragelse)", dels kendskab til "undervisningens hovedproblemer, både hvad angår dens ydre organisation (skoleordninger og deres motivering) og dens indre tilrettelæggelse (didaktiske problemer, læseplans- og metodeproblemer)". Kendskab kræves der også til opdragelsens filosofi og sociologi.
3. *Pædagogisk psykologi*, der ikke skulle opfattes som pædagogisk psykologi i snæver forstand, men som al den psykologi, der måtte være af betydning for behandlingen af pædagogiske problemer, dvs. almen psykologi, såvel som mere specielle discipliner som udviklingspsykologi og personlighedspsykologi samt læreprocessernes psykologi, begavelsesforskning, testningspsykologi etc.<sup>36</sup>

Det er ikke vanskeligt i ordningen at genkende traditionen bagud. Dels lever den fuldtud op til Oscar Hansens betoning af, at faget "forudsætter en historisk behandling ved siden af den snævrere systematiske". Dels er der ikke tale om noget modsætningsforhold til filosofien. Tværtimod bør "kandidaten have et sådant overblik over filosofiens historie, at han er i stand til at forstå de pædagogiske værkers stilling i tænkningens historie". Fremhævelse af psykologien rækker bagud til Heegaard og videre til Treschow, men dels er den blevet styrket af en naturlig interesse for psykologien hos Grue-Sørensen selv (han praktiserede som skolepsykolog i Københavns Kommune fra 1941-55), dels var der tradition for, at professorerne i filosofi ved Københavns Universitet siden Treschow havde arbejdet med psykologi.

Grue-Sørensens eget pædagogiske forfatterskab udviklede sig tydeligt inden for de tre discipliner:

1. *Opdragelsens historie 1-3* (1956-59), der var en veloplagt og læseværdig fremstilling af opdragelsens ide- og realitetshistorie fra antikken til i dag. Trebindsværket blev meget brugt i læreruddannelsen og udkom i adskillige oplag.<sup>37</sup>
2. Sammen med *Opdragelsens historie* udgør bogen *Almen Pædagogik* (1974) tyngdepunktet i det pædagogiske forfatterskab.<sup>38</sup> Den var oprindeligt tænkt som en egentlig systematik, men blev i stedet til en omfangsrig tematisk fremstilling på ca. 450 sider af stort set hele den pædagogiske problem- og fænomenverden.
3. Den *psykologiske* del af forfatterskabet er måske knap så fremtrædende som det historiske og tematiske, men behandling af psykologiske emner og temaer indgår alligevel med stor vægt forskellige steder i det samlede forfatterskab. *Almen pædagogik* har fx fyldige afsnit om "Pædagogisk psykologi", "Læren og læreprocesser", "Motiver og motivation", "Tænkning", "Skolepsykologi" osv. Psykologien blev

36 *Studiehåndbog for det filosofiske fakultet*. III. Filosofi, kultursociologi, psykologi og pædagogik, (København 1965), s. 25-28.

37 Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*.

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

tillige en integreret del af studiet, fx var psykologernes etårige kursus i psykologiske laborantøvelser i mange år en obligatorisk del af magisterstudiet.<sup>39</sup>

Som det også fremgår af studieordningen, er pædagogik et sammensat fag, som det kan være svært at holde sammen på. Det var et problem, som den første indehaver af et professorat i pædagogik nødvendigvis måtte forholde sig til. Da Institut for teoretisk Pædagogik blev indviet i 1969, fjorten år efter oprettelsen af professoratet, holdt K. Grue-Sørensen en tale, hvori han omtaler som en ejendommelighed ved faget, at:

”pædagogikken hører til de vide og stærkt sammensatte fag. Det er langt mere heterogent end de fleste andre. Konsekvensen har da også været, at man i nogle lande har oprettet ikke alene lærestole, men hele departementer for faget, og med afdelinger for de forskellige underdiscipliner: for pædagogisk psykologi; pædagogisk sociologi osv. ... Men en for stærk specialisering har også sine farer. Specialister, som ikke har kendskab til den større sammenhæng, inden for hvilken de dyrker deres specialitet, kan meget let løbe ind i ufrugtbare spor. Måske ved de nok, hvordan dette eller hint specielle spørgsmål angribes og løses; men om det i anden henseende har nogen pædagogisk betydning at få det løst, det kræver til sin afgørelse et bredere udsyn i pædagogikkens hele område. Kunsten er ... at kunne stille gode og væsentlige problemer, at kunne spørge rigtigt.”<sup>40</sup>

I en anden sammenhæng fremhævede han – som endnu en ejendommelighed ved pædagogisk teori – den særlige funktion kritikken har i den teoretiske pædagogik på grund af ovennævnte sammensathed.

”Hvis et videnskabeligt område frembyder et bestemt forhold mellem det, som er sikkert og velfunderet, og det som er problematisk og genstand for modstridende opfattelser, så hører pædagogikken utvivlsomt til de fag, hvor denne brøk er lille, dvs. det sikre er af ringe omfang i forhold til det problematiske. Og det problematiske på sin side ligger ikke blot i komplikationsgraden, skønt også det, men fuldt så meget i indblandingen af vurderinger.

Dette er med til at give pædagogikken dens særlige karakter, en karakter hvor netop kritik må spille en fremtrædende rolle. Og dette igen både i form af kritik af herskende pædagogisk praksis og en kritik af de pædagogiske doktriner, som har været på markedet og stadig kommer frem på markedet.”<sup>41</sup>

Det er svært at læse disse citater som andet end en tydelig videreførelse af en kritisk og rationalistisk tradition.

39 Laborantøvelserne bestod af ca. tyve eksperimenter over fx indlæring, perception og hukommelse. De skulle udføres med instrumenter og derefter beskrives i forsøgsrapporter.

40 K. Grue-Sørensen, ”En indvielse” i Årbog for dansk skolehistorie (1969), s. 98-102.

41 K. Grue-Sørensen, ”Om opdragelse til kritik. Nogle kritiske betragtninger” i *Pædagogik* 3, nr. 2 (1973), s. 23.

Fagets udfordring dengang som nu er stadig at forholde sig åbent (eller 'mandigt', som Oscar Hansen udtrykte det) til de utvivlsomt nyttige forskningsresultater, der i stigende grad indløber fra tilgrænsende videnskaber og samtidig vurdere dem kritisk (som Grue-Sørensen ville sige) i forhold til pædagogikkens praktiske og teoretiske virkefelt. Både Heegaard, Oscar Hansen og Grue-Sørensen betragtede fagets idehistoriske baggrund som det fremmeste middel til at bevare enheden og til ikke at lade sig løbe over ende af empiriske forskningsresultater, der hver især kan forsyne os med nyttig viden, men som nødvendigvis bør vurderes i lyset af en større praktisk og teoretisk sammenhæng.

Spørgsmål vedrørende opdragelse og undervisning, siger Grue-Sørensen,

"leder ind i problemstillinger af den særlige karakter, at man på den ene side ikke kan afvise dem, de er reelle nok og kalder på en afgørelse. Men på den anden side kan de heller ikke løses ved en henvisning til empirisk videnskabelige undersøgelser eller resultater; de er ikke af erfaringsvidenskabelig natur"<sup>42</sup>

Ved oprettelsen af faget pædagogik ved Københavns Universitet i 1955 blev det administrativt placeret under Det filosofiske (i dag: humanistiske) fakultet, hovedsageligt fordi fagområdet indtil da var blevet varetaget af professorerne i filosofi. Fagområdet opnåede yderligere status som et selvstændigt forskningsområde, da Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) oprettedes i 1950'erne, og da Danmarks Lærerhøjskole (DLH) i 1963 fik status af højere læreanstalt. I 2000 blev DLH og DPI til *Danmarks Pædagogiske Universitet* (DPU), der i 2007, som en følge af universitetsreformen, blev en del af Aarhus Universitet og fik navnet Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. I 2011 blev Universitetsskolen til Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP) under Det humanistiske Fakultet (kaldet *Arts*) ved Aarhus Universitet. Senere skiftede instituttet igen navn, nu til Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).

Man kan altså sige, at forskningsområdet, efter i perioder at have kunnet bryste sig af en betydelig grad af selvstændighed i de sidste 50 år, nu igen er tilbage, hvor det begyndte: som en afdeling under et humanistisk fakultet.

Som nævnt i begyndelsen var temaet for ovenstående de traditioner, som det teoretiske grundlag for universitetsfaget pædagogik byggede på, da det omsider tildeles et eget professorat ved Københavns Universitet i 1955. Hvis der skelnes mellem tiden før og efter 1955, er det rimeligt at fastholde, at antagelsen i det mindste bekræftes for tiden før 1955. Det fremgik med al tydelighed, at den kritiske og rationalistiske tradition, der blev grundlagt med oplysningstiden, også blev fastholdt, videreført og til sidst nedfældet i den første studieordning for magisterstudiet i pædagogik. Som det fremgik kom den til at bestå af en idehistorisk, en systematisk og en psykologisk del.

42 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, s. 289.

Ser vi derimod på tiden efter 1955, tegner der sig et mere broget billede. Ydre forhold spiller her i stigende grad ind. De store årgange meldte sig for alvor i 1960'erne. Behovet for de reformer, der allerede var lagt op til i 1930'erne, men som 2. verdenskrig havde sat en foreløbig stopper for, pressede sig nu på med fuld styrke. Det førte til nye skolelove for bl.a. folkeskole og gymnasium. Ungdomsoprøret i 1960'erne med krav om demokrati og medbestemmelse resulterede i ny styrelseslov for universiteterne (1973). De ældre skole- og undervisningsformer blev anset for autoritære og blev imødegået med krav om tiltag af reformpædagogisk tilsnit (grupperarbejde, tværfaglighed, projektorganiseret undervisning etc.). På universiteterne krævedes "professorvældet" afskaffet og studierne reformeret.

Den positive side af hele denne udvikling var en stærk (forbigående?) interesse for pædagogiske spørgsmål, men divergenser i politik og interesse betød også, at den teoretiske pædagogik blev præget af stor omskiftelighed og historieløshed, som yderligere forstærkedes af, at de empiriske videnskabers forskningsresultater om fx læring, motivation, sociale roller, den sociale baggrunds betydning for undervisning og læring kunne have en tendens til umiddelbart at slå over i en lang række teorier for, til løsning af pædagogiske problemer,<sup>43</sup> der ofte kom til kort, når de skulle omsættes i pædagogisk praksis. Men mest af alt vidner det måske om, hvor relativt svagt den pædagogiske teori står i dansk sammenhæng, om dens manglende evne til at underkaste mængden af teorier og erfaringsvidenskabelige resultater en pædagogisk helhedsvurdering, og om dens manglende vilje til at fastholde en grundfæstet kritisk og rationalistisk tradition i dansk pædagogik.

Vejen ud af omskifteligheden og den opståede forvirring om, hvori den teoretiske pædagogik og dens egenart består, må være at knytte an til den treklang, som den historiske gennemgang mandede ud i: 1) den pædagogiske tænkningens historie, 2) den systematisk/tematiske del og 3) den pædagogiske psykologi.

Om de enkelte dele i treklangen er at sige, at den pædagogiske tænkningens historie er det egentlige identitetsskabende element. Et første skridt i retning af at fremme bevidstheden om fagets egenart er, at fagets udøvere og studerende stifter bekendtskab med den teoretiske pædagogiks *historie*, ikke mindst gennem mødet med de klassiske teorier. En videnskab eller et fag med respekt for sig selv har sin historie, og det er i mødet med den, at den faglige identitet og sansen for fagets egenart gradvis udvikles. Da filosofien og den teoretiske pædagogik er så nært forbundne, er det af vigtighed, at linjer og berøringspunkter, mellem de to fagområder ses i sammenhæng, jf. Oscar Hansen (se s. 14). På grund af det store personsammenfald taler andre igen ligefrem om en "personalunion" mellem de to områder.<sup>44</sup>

Den *systematisk/tematiske* del tilstræber en samlet og ordnet fremstilling af den pædagogiske problem- og fænomenverden. Det er en del, som det har vist sig vanskeligt at få hold på. Da Grue-Sørensen skrev sin *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske*

43 H. Vejleskov & T. Winther-Jensen, *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse* (Gylding: Aarhus Universitetsforlag, 2017), s. 26-28.

44 K. Grue-Sørensen, "Pædagogik og moderne filosofi" i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi. En samling essays* (København: Gyldendal, 1965), s. 26.

*grundbegreber*, der egentlig var tænkt som en systematisk pædagogik, fravalgte han i sidste ende den systematiske fremstilling til fordel for en tematisk. Begrundelsen var, at hvis man skal dømme ud fra de forsøg, der hidtil er gjort, kan man få "en mistanke om, at der er noget i pædagogikkens hele natur, som stædigt modsætter sig en streng, systematisk fremstilling. Enten bliver den for mager, eller også bliver den, hvis man prøver at give den større fylde, helt mærkværdig i proportionerne".<sup>45</sup> I den tematiske fremstilling blev de enkelte spørgsmål derimod "behandlet med en vis udførlighed, større end man kunne vente det i en almindelig leksikalsk fremstilling, men til gengæld også med færre opslagsord. På den anden side er de valgte opslagsord alligevel ordnet alfabetisk, da det ikke har været muligt at ordne dem efter en indre systematik".<sup>46</sup>

En anden vej kunne være at systematisere efter pædagogiske retninger – ældre som nyere for at understrege mangfoldigheden i den teoretiske pædagogik. De forsøg, der er gjort i så henseende, ligger i den mere beskedne ende af skalaen, men det kunne måske være en farbar vej.<sup>47</sup>

Den tredje del i treklangen, *pædagogisk psykologi*, understreger, at psykologien fra dens opståen som fag altid har spillet en vigtig rolle som underlag og støtte for de pædagogiske teorier.<sup>48</sup> Det gælder især det, man kunne kalde de makropsykologiske eller overordnede teorier, der er genstanden for denne del. Den gamle formaldannelsesteori søgte fx sit grundlag i evnepsykologien. Da der opstod nyere teorier, som fx associationspsykologien, forkastede J.F. Herbart evnepsykologien til fordel for associationspsykologien. Et tredje eksempel kunne være John Dewey, der inddrog G.H. Meads socialpsykologi.<sup>49</sup> Andre psykologiske teorier, som fx behaviorismen, har øvet stor indflydelse på pædagogikken. Det samme gælder repræsentanter for den kognitive psykologi, som fx Jean Piaget og J.S. Bruner.

Skønt der har været et vigtigt samspil mellem psykologi og pædagogik bør det dog betones, at en vigtig opgave for den teoretiske pædagogik er at vurdere rækkevidden af deres relevans for pædagogisk praksis og i det hele taget forholde sig kritisk til de "mirakel-løsninger", der ofte følger i kølvandet på dem.

Spørgsmålet om, hvilke og hvor mange discipliner treklangen bør omsættes i i tilrettelæggelse af studie- og læseplaner, kan ikke afgøres en gang for alle. Det må i væsentlig grad afhænge af tid og sted. Det afgørende er imidlertid, at treklangen bevares og tilgodeses i valg af discipliner. Den er garanten for, at den teoretiske pædagogiks egenart og enhed bevares.<sup>50</sup>

<sup>45</sup> Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, s. 7.

<sup>46</sup> *Op. cit.*

<sup>47</sup> Se fx Thyge Winther-Jensen, *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer* (København: Akademisk Forlag, 2004 (opr. 1996)). Skønt bogen er skrevet med henblik på en voksenpædagogisk målgruppe, kan den med lige så stort udbytte læses som en almen pædagogik.

<sup>48</sup> Jf. fx de tidligere omtalte forfattere Sofus Heegaard og Oscar Hansen.

<sup>49</sup> George Herbert Mead, *Mind Self, and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1934).

<sup>50</sup> Dele af bidraget her er en bearbejdelse af min artikel: "Pædagogik som videnskab og som universitetsfag – i dansk tradition", *Uddannelseshistorie. Selskabet for skole- og uddannelseshistorier Årbog* (1989): 42-58.



# Jan Jaap Rothuizen

## Om og for praksis pædagogik som handlingsvidenskab

### Abstract

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

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

### Keywords

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

## Indledning

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

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

---

Jan Jaap Rothuizen, VIA UC, Danmark  
e-mail: [jjr@via.dk](mailto:jjr@via.dk)

---

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

---

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 20-43

---



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

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

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

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

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

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

[https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411\\_Hvordan\\_uddannes\\_p\\_dagoger\\_hele\\_bogen.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf).

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

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

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

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

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

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

## Andre discipliner tager over

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

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

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

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

---

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

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

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

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

9 Mollenhauer, 27.

10 Mollenhauer, kap. Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung.

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

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

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

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

### Noget gik tabt, noget bliver savnet

Mollenhauer integrerede senere den åndsvidenskabelige position i sin kritiske tilgang, ved at se på pædagogik som et kulturelt fænomen<sup>14,15</sup> – en tilgang der også inspirerer den tilbagevendende til den åndsvidenskabelige pædagogiks forståelse af pædagogikkens egenart, som jeg senere vil fremlægge. Brezinka taler ikke ligefrem for en tilbagevendende til en åndsvidenskabelig videnskab, han savner dog også dens tilgang og forholder sig yderst kritisk til den videnskabeliggørelse, der er foregået gennem undersøgelser i og af det pædagogiske felt. I en status over pædagogikkens tilstand fra 2015<sup>16</sup> giver han udtryk for, at videnskabeliggørelsen af pædagogikken har ført til, at pædagogikkens kerne er blevet usynlig i myriader af forskningsrapporter om alt muligt, der kan relateres til opdragelse og uddannelse; det er blevet til et sammensurium, hvori især betydningen af en særlig og særskilt opmærksomhed for den praktiske pædagogik er fortrængt. Han taler nu om behovet for en af-videnskabeliggørelse.<sup>17</sup> Brezinka angiver dermed, at empirisk forskning kun giver svar på en bestemt slags pædagogiske spørgsmål, og at man derudover også skal beskæftige sig med andre, normative spørgsmål, som har meget stor betydning for udøvelsen af pædagogik. Han taler om international krise af den videnskabeliggjorte pædagogik, og siger, med en henvisning til Husserls berømte ord fra 1936 om de europæiske videnskabers krise, at den består i, at den ikke har betydning for det liv, der leves, at den ikke har værdi i forhold til den pædagogiske praksis og i forhold til hvordan pædagoger giver deres pædagogiske liv

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

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

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

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

17 "Ent-wissenschaftlichung", Brezinka, 294.

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

Udover Mollenhauer er der også andre, der i en eller anden form har holdt fast ved og har nyfortolket (elementer af) den åndsvidenskabelige pædagogik, særligt i regi af pædagogisk filosofi, men også i form af en selvstændig pædagogisk akademisk disciplin. Det gælder fx Dietrich Benner<sup>19</sup> i Tyskland, og det gælder to nederlændere, der emigrerede henholdsvis til U.K. og Canada: Gert Biesta<sup>20</sup> og Max van Manen.<sup>21</sup> Benners tænkning og tilgang er i Danmark inspiration for Alexander von Oettingens initiativer omkring "empirisk dannelsesforskning",<sup>22</sup> mens Gert Biesta har været en fast reference i de tre antologier der er udgivet under den fælles titel "Uren Pædagogik" af Thomas Astrup Rømer, Svend Brinkmann og Lene Tanggaard.<sup>23</sup> Også på DPU har der løbende været personer, fx Peter Kemp og Thyge Winther-Jensen, og et miljø inden for pædagogisk filosofi, der har arbejdet med afsæt i en bred humanistisk-åndsvidenskabelig tradition.

## Om den åndsvidenskabelige pædagogik

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## Et alternativ til to uønskede scenarier

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

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

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

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

## En særlig videnskab

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

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

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

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



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

## Den pædagogiske relation

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

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

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

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

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

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

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

## Pædagogisk autonomi

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

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

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

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

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

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

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

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

### Blind vej eller overgroet spor?

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

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

## Pædagogik som handlingsvidenskab

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

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

## En fortælling om den moderne pædagogiks begyndelse

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

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

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

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

gik, hvor pædagogisk påvirkning får fornuften til at vokse<sup>40</sup>. Jean-Jacques Rousseau afslører Lockes forestilling som et tryllesnummer, der ad fornuftens bagdør tilpasser barnet til det borgerlige samfund, der er ved at tage form. Han lokaliserer frihedsrummet i naturen, er opmærksom på, at barnet også udvikler sig indefra, og mener, at hele den proces nemt kan blive spoleret af civilisationen. Derfor forestiller han sig en opdragelse ude i naturen, men støder der dog på det paradoks, at barnets guvernør løbende må gribe ind og bane vejen, hvorved barnet i sidste ende forbliver afhængig.<sup>41</sup> Immanuel Kant er inspireret af Rousseau, men køber ikke forestillingen om naturen som frihedsrum, for også naturen, såvel den indre som den ydre, udøver tvang. Han finder frihedsrummet i moralen, og han angiver, at man i pædagogiske sammenhænge aldrig kan vide sig sikker.<sup>42</sup>

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

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

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

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

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

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

44 *Op.cit.*, 17.

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

## En omfortælling: pædagogik som et kulturelt projekt

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## Pædagogik som projekt, som tradition og som sag

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

Kritikken af den åndsvidenskabelige pædagogik gik i sin tid bl.a. på, at den var for traditionel, at den var fanget i en tradition, hvori samfundet blev set som harmonisk, og hvor pædagogikken bl.a. derfor blev samfundsbevarende. Traditionen havde sådan set installeret en normativitet i en pædagogisk tilgang, der netop ikke ville være normativ. Kritikerne dengang var inspireret af Jürgen Habermas, repræsentant for den kritiske teori, og af den debat han havde ført med Hans Georg Gadamer, der repræsenterede den filosofiske hermeneutik<sup>53</sup>. Habermas påstand var, at traditionen og traditionens autoritet legitimerede civilisatorisk undertrykkelse, og at man derfor skulle søge en vidensbase uden for traditionen. Gadamer svarede, at traditionen allerede har et frihedsmoment i sig, og at opgaven er, at viderefortolke det.<sup>54</sup> Af mange grunde blev det Habermas, der i første omgang fandt mest gehør, hvilket var medvirkende til, at den kritisk sociologiske tilgang til det pædagogiske felt vandt frem. Habermas forestillede sig den gang, at videnskab kunne bedrives med afsæt i en emancipatorisk interesse, som i sig selv var dannende og myndiggørende. Han forlader dog forholdsvis hurtigt den position, til fordel for en position der mere ligner Gadamers, hvori den kommunikative handlen betragtes som essentielt for dannelse af identitet, solidaritet og mening.<sup>55</sup> For pædagogikken var, i min optik, skaden dog sket; pædagogik som kulturvidenskab var kommet i diskredit. Her tager jeg så tråden op igen, og forfølger Gadamers synspunkt, at traditionen allerede har et frihedsmoment i sig, og at opgaven er at viderefortolke det. For sådan kan det pædagogiske projekt forstås, som et projekt, hvis frihedsmoment løbende må fortolkes, så det ikke stivner.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Om og for praksis: Pædagogik som handlingsvidenskab

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

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

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

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

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

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

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

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

## Afslutning

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

# Henrik Vase Frandsen

## Det pædagogiske paradoks – mellem Delfi og Sinai

### Abstract

[English title: *The educational paradox – between Delphi and Sinai*]

The essay discusses the educational paradox, primarily in light of Dietrich Benner's work *Allgemeine Pädagogik* (General Pedagogics). The essay claims that the educational paradox is rooted in a concept of freedom that in Benner is not sufficiently determined, and in an idea of authenticity that ends up in the isolated Self. As a consequence, the status of the 'encouragement' becomes unclear. My following suggestion is to study the phenomenon of the Appeal in order to encircle an idea of freedom that does not exclude all exterior influence on the Self.

### Keywords

The educational paradox – freedom – encouragement – appeal – Dietrich Benner

Artiklen vil diskutere det pædagogiske paradoks primært ud fra Dietrich Benners værk *Allgemeine Pädagogik*. Artiklen hævder, at det pædagogiske paradoks hviler på en forståelse af frihed, der hos Benner er underbelyst, og en idé om autenticitet, der ender i det isolerede Selv. Som følge heraf fremstår 'opfordringens' status uklar. Jeg foreslår her over for at studere appellens fænomen m.h.p. at indkredse en idé om frihed, der ikke udelukker enhver ydre indflydelse.

I Danmark har begrebet om *det pædagogiske paradoks* de seneste to årtier fyldt en del i den teoretiske pædagogik og i pædagogisk filosofi takket være Alexander von Oettingens bog af samme navn, som udkom første gang i 2001.<sup>1</sup> Når begrebet slog igennem og stadig bliver hyppigt anvendt, skyldes det for mit skøn det forhold, at begrebet udpeger en problematik, der kan forstås som genuin pædagogisk, og dermed giver løfte om at forstå 'det pædagogiske' som et forholdsvist selvstændigt område i forhold til andre videnskabelige områder. Spørger man, hvad pædagogikkens videnskabelige status er, så blev det med Oettingen muligt at svare på dette spørgsmål ved at pege på en bestemt problematik, som indefra definerer pædagogikken, og derved selvstændiggør den i forhold til teoretiske tilgange som psykologi, sociologi, antropologi, filosofi, økonomi, teologi osv. For at formulere det lidt

---

1 Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik* (Aarhus: Klim, 2001).

---

Henrik Vase Frandsen, Aarhus Universitet, Danmark  
e-mail: hvf@edu.au.dk

---

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

---

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 44-57

---

slagfærdigt: Hvis de øvrige videnskaber vil sige noget om pædagogik, så må de i en eller anden form acceptere den særlige problematik, der kendetegner og definerer den pædagogiske praksis, nemlig det pædagogiske paradoks.

Oettingens fornemme indsats viser tilbage til Dietrich Benners grundstudie *Allgemeine Pädagogik*,<sup>2</sup> som jeg i det følgende vil referere til, idet jeg samtidig medgiver, at det er Oettingen, der viste mig vejen til Benners værk.

## Paradokset

Selve paradokset, der skulle kendetegne pædagogikken, kan i kort form beskrives som en vedvarende spænding mellem et ideal og en nødvendighed. Idealet handler om det frie menneske, nødvendigheden handler om, at mennesket fra dets fødsel ikke er i stand til at leve uden hjælp, og paradokset består da i, at menneske kun kan blive (tilnærmelsesvist) frit og (nogenlunde) sig selv, idet det får assistance fra en anden. Oettingen lokaliserer forskellige formuleringer af paradokset, bl.a. en spidsformulering hos L. Nelson: "Hvordan kan man gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkning?"<sup>3</sup> Hos Benner er paradokset indlejret i den bestemmelse af pædagogisk praksis, han giver. Benner skriver:

"Die ... Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, das er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, kennzeichnet eine Besonderheit der pädagogischen Praxis, durch die sich diese von allen anderen Praxen unterscheidet".<sup>4</sup>

//

"... grundparadokset i pædagogisk tænkning og handling – at opfordre den der skal opdrages til noget, som han endnu ikke kan, og at agte ham som en, han endnu ikke er – er et særligt kendetegn ved den pædagogiske praksis, hvorigennem den adskiller sig fra alle andre praksisser" (min overs.).

Muligheden for at komme overens med dette paradoks eller denne uoverkommelighed ligger for Benner i, hvad han betegner som to 'konstitutive' principper for pædagogikken,

2 Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, (8., überarbeitete Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, 2015 (1. udg 1987)).

3 Leonard Nelson, "Die sokratische Methode" (1922) i *Gesammelte Schriften*, (Hamburg: Felix Meiner, 1970) vol I, p. 349. For henvisninger til andre formuleringer se Oettingen, *Paradoks*, p. 9 note 2.

4 Benner, *Allgemeine*, p. 94. Se også p. 87, hvor han stiller opgaven at afklare, "... wie etwas, das noch nicht gelernt worden ist, so erlernt werden kann, dass der Lernprozess weder fremdbestimmt noch dem Belieben des Lernenden anheimgestellt wird." // "... hvordan noget, der endnu ikke er blevet lært, kan læres på en sådan måde, at læreprocessen hverken bliver fremmedbestemt eller overladt til den lærerendes forgodtbefindende" (min overs.). Benner peger her på opfordringen og *Bildsamkeit* som centrale begreber.



nemlig princippet om menneskets *Bildsamkeit* og princippet om *opfordring til fri selvvirksomhed* (Selbsttätigkeit).<sup>5</sup>

Dermed er jeg ved at nærme mig mit emne: Det jeg gerne vil vise er, at disse to principper, og dermed forståelsen af mennesket, dvs. den implicite filosofiske antropologi, er båret af en forståelse af frihed, der hverken hos Benner eller hos Oettingen bliver tematiseret. Det pædagogiske paradoks er nemlig en variant af en klassisk frihedsproblematik, der kan formuleres i spørgsmålet: Hvordan kan min frihed være et resultat af ufrihed? Eller alternativt formuleret: Hvordan kan den egne frihed være et resultat af fremmed frihed? Benner – såvel som Oettingen – er ganske klar over, at når dette paradoks kan siges at bestemme pædagogikken *i dag*, er det på baggrund af en historisk udvikling, hvori friheds- og lighedsspørgsmålene overtager rollen som dominerende orienteringspunkter, og dermed sætter en tidligere forståelse af forholdet mellem individ og samfund til side. Det er med J.-J. Rousseau, I. Kant, J.G. Fichte og J.F. Herbart, at frihedsspørgsmålet og dermed paradokset kommer til at dominere opdragelsestænkningen og får dets forskellige formuleringer og begrebslige fikseringer, men baggrunden er en samfundsmæssig-historisk udvikling, der ganske kort kan beskrives som et skifte fra et feudal- og stændersamfund, hvori menneskets plads var givet, til et mere åbent og ubestemt samfund, der lige som individet først skal formes.<sup>6</sup> Paradokset er således et udtryk for en *moderne* bestemmelse af, hvad pædagogik er.<sup>7</sup>

Min interesse i det følgende er primært at indkredse den subjektivitetsteoretiske konception, der impliceres af det pædagogiske paradoks, for på den baggrund at klarlægge paradokssets forudsatte filosofiske antropologi og de antagelser af metafysisk art vedrørende menneskets væsen, som denne antropologi fører med sig. Paradokset er nemlig en bekræftelse af to centrale antagelser, der kendetegner det moderne: At friheden har prioritet over ufriheden, og at selvet har prioritet over den anden eller den fremmede. Her over for vil jeg senere i artiklen fremhæve en fænomenologisk beskrivelse af appellen, som jeg vil hævde afslører grundstrukturen i den *opfordring*, som er helt central i Benners bestem-

5 Disse princippers *konstitutive* status ligger i, at de definerer de aspekter, hvori pædagogikken kan begribe dens eget eller selvstændige handlingsområde (praksisfelt). De skal hos Benner forstås i samspil med to *regulative* principper for pædagogikken, der bestemmer, hvordan pædagogik relaterer til det øvrige samfund, nemlig dels princippet om transformation af samfundsmæssig indflydelse til en pædagogisk legitim indflydelse (se p. 108 ff., kriteriet synes for Benner her at handle om, hvorvidt samfundsmæssige fordringer til pædagogikken anerkender de to pædagogiske konstitutive principper, jf. p. 118) og dels princippet om en ikke-hierarkisk ordning af de menneskelige praksisfelter (jf. p. 118 ff.) hvoraf Benner opregner seks: Arbejde / økonomi, pædagogik, etik, politik, kunst og religion (jf. p. 25, p. 35 f.)

6 Benner skriver f.eks, *Allgemeine*, p. 73: "Die Bestimmung des Menschen ist nicht anlagendeterminiert, denn seine Imperfektheit beruht gerade darauf, dass er seine Bestimmung selbst hervorbringen kann und muss. Sie ist auch nicht umweltdeterminiert, denn die dem Menschen gegebene Welt ist nicht eine ihm umgebende Umwelt, sondern eine von ihm erfahrene, interpretierte und mitgestaltete Welt." // "Menneskets bestemmelse er ikke determineret af dets anlæg, for menneskets uperfekthed beror netop på, at det selv kan og må frembringe sin egen bestemmelse. Den er heller ikke determineret af omverden, for den verden, der er givet menneskene, er ikke en omverden der omgiver dem, men derimod en verden der er erfaret, fortolket og medformet af dem" (min overs.).

7 Se hertil også Benner, *Allgemeine*, p. 65.

melse af den pædagogiske praksis. Appellen afslører, hvad det egentlige paradoks er, og via appellens fænomen bliver det også muligt at forstå frihedsbegrebet i en anden horisont end den, der indkredses af 'den frie selvvirksomhed'.

## Opfordring til fri selvvirksomhed

Den antydede sammenhæng mellem selvets prioritet over 'det fremmede' og frihedens prioritet over 'ufriheden' kan formentlig findes i den tyske idealisme generelt. Kants bestemmelse af autonomibegrebet er et oplagt eksempel herpå. J.G. Fichtes (1762-1864) 'slagord' om opdragelsen er imidlertid eksemplarisk for mit formål, og, som Benner selv gør opmærksom på, så findes princippet om 'opfordring til fri selvvirksomhed' allerede hos Fichte (mens det er Benner, der tolker dette princips status som 'konstitutiv'). Fichtes slagord lyder i al korthed: "Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt." // "Opfordringen til fri selvvirksomhed er det, man kalder opdragelse" (min overs.).<sup>8</sup> Slagordet kan siges at spidsformulere det ideal for pædagogisk virken, som Fichte formulerer på Oplysningens og den nye tids vegne. Benner har naturligvis ret i, at der her er tale om et brud med tidligere opfattelser af, hvad *sigtet* med pædagogisk virken handlede om. Kort resumeret: Den traditionelle forståelse gik i retning af, at barnet skulle *overtage* de holdninger, værdier og dyder, som allerede fandtes i omgivelserne. Det er dét, man noget forkortet plejer at omtale som 'kald og stand'. Tankegangen er, at når barnet overtager de eksisterende holdninger og dyder, så bliver det ført ind i traditionen og samfundordenen. Fichtes slagord er eksemplarisk for det brud med traditionen, som oplysningen promoverer. Sigtet eller idealet for opdragelsen bliver nu ikke at bevare det bestående samfund. Sigtet for opdragelsen bliver derimod at opdage et helt nyt samfund, der baserer sig på individernes frihed, og dertil også at opdage et helt nyt individ, der handler frit. Fri handling, eller som Fichte siger, fri "selvvirksomhed", er netop en handling, der har sin årsag og sin kilde i det frie 'selv', i det frie subjekt. Tænk selv, vurder selv, handl selv!

Denne prioritering af selvets frihed medfører imidlertid et problem, nemlig dette at friheden ikke kan udstedes som et påbud: Man kan ikke kommandere – eller determinere – mennesker til at være frie. Frihed kan ikke beordres eller påbydes, og dermed havner den moderne pædagogik i paradokset, der består i, at den enkeltes frihed forudsætter en fremmed myndighed, eller mere brutalt formuleret, at man forsøger at tvinge til frihed. Problemet er kort sagt: Hvordan kan man nå til frihed gennem tvang? Og som nævnt er dette paradoks også en variant af et temmelig klassisk filosofisk problem: Nemlig spørgsmålet om hvordan min frihed kan være et resultat af en fremmed frihed?

Benner og Fichte løser dette problem, eller kommer overens med det, ved at fremhæve *opfordringens* særlige pædagogiske status. Man kan ganske vist ikke beordre friheden frem hos individet, men man kan *opfordre* individet til at realisere sin frihed. Opfordringen bliver

8 J.G. Fichte, *Grundlagen des Naturrechts* (1796) i *Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke*, redigeret af I. H. Fichte (Hamburg: Felix Meiner, 1979) vol. 3 p. 39.

dermed en pædagogisk handleform. Læreren eller opdrageren kommanderer ikke og tvinger ikke, men opfordrer: 'Kom nu, du kan godt!'

Opfordringen medfører imidlertid, at et andet problem kommer inden for synsfeltet, nemlig at den frihed og spontanitet, som individet er udset til at realisere – altså den "frie selvvirksomhed" – forudsætter en art passivitet. Eleven eller individet må være i stand til at *modtage* noget, altså modtage opfordringen. Der må forudsættes en eller anden form for modtagelighed, ellers vil opfordringen 'prelle af'. Som Fichte skriver: "Die gesetzte Ursache der Aufforderung außer dem Subjekte muss demnach wenigstens die Möglichkeit voraussetzen, dass das letztere verstehen und begreifen könne, außerdem hat seine Aufforderung gar keinen Zweck." // "Den antagede årsag til opfordringen uden for subjektet må således i det mindste forudsætte den mulighed, at den sidstnævnte er i stand til at forstå og begribe, ellers vil opfordringen overhovedet ikke have noget formål" (min overs.).<sup>9</sup>

Det er på dette sted, Benner indfører begrebet *Bildsamkeit*, et begreb han primært henter hos J.F. Herbart,<sup>10</sup> og som af Benner reinterpreteres til "... Bestimmtheit des Menschen zur Mitwirkung an der Gesamtpraxis und mithin als Bildsamkeit zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis ..." // "... menneskets væren bestemt til medvirken i den samlede praksis og dermed som *Bildsamkeit* til den menneskelige praksis' receptive og spontane kropslighed, frihed, historie og sprog ...".<sup>11</sup> Begrebet *Bildsamkeit* skal netop indfange den modtagelighed, der ligger i, at mennesket er kendetegnet ved en dannelsesmæssig åbenhed. Men dette begreb understreger dermed også det problem, som vi løber ind i, nemlig at individets eller subjektets *suverænitet* (vi kan sige: dets frihed) ikke lader sig tænke, uden at vi samtidig medtænker en modtagelighed. Og: Denne modtagelighed peger netop ikke på *suverænitet*; modtagelighed peger tvært om på afhængighed og passivitet.

Situationen ser altså ud som følger: Den 'frie selvvirksomhed' som Benner i forlængelse af Fichte taler om, betegner idealet om en individuel spontanitet og en indre *suverænitet*. Men denne 'frie selvvirksomhed' begynder på baggrund af en 'opfordring', som jeg skal være i stand til at høre. Dette at jeg kan 'høre' opfordringen er min dannelsesmæssige åbenhed, min *Bildsamkeit*. Denne 'åbenhed' er imidlertid ikke mulig, uden at den i vidt omfang implicerer påvirkelighed og modtagelighed, og det vil igen sige: Det er en afhængighed og en passivitet, der spiller ind. Kort sagt: Den indre *suverænitet* forudsætter en ydre afhængighed. Det *aktive*, eller Benners og Fichtes 'virksomhed', forudsætter det *passive*. Frihed forudsætter en speciel slags bundethed. Og vi kan gå videre: For 'selvet' – det 'selv' der antydes i begrebet om den 'frie selv-virksomhed' – forudsætter en andethed, og det er denne 'andethed' der ligger inde med den *første* 'handling', den *første* 'virksomhed', det første initiativ, altså opfordringen der kommer til mig andet steds fra. Og på den måde

9 Benner, *Allgemeine*, p. 82-82; Fichte, *Grundlagen*, p. 36.

10 Benner, *Allgemeine*, p. 74; J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835 / 1841)* i J.F. Herbart, *Pädagogische Schriften*. Hrsg. W. Asmus (Düsseldorf/München, 1965) vol. 3, p. 165.

11 Benner, *Allgemeine*, p. 74.

løber man med Benners konstitutive principper ind i nogle problemer. "Opfordringen til den frie selvvirksomhed er det, man kalder opdragelse" hedder det. Jeg spørger nu: *Hvem* opfordrer? Altså, hvilken *andethed* er på færde? Og det andet spørgsmål: Hvilken instans retter opfordringen sig *til*? Hvem er den egentlige *modtager* af opfordringen? Og det hele snører sig sammen om opfordringen. Hvad er egentlig en opfordring?

## Opfordring og heteronomi

Min tanke er nu, at den opfordring, som bl.a. Benner sætter i spil, blot er eet eksempel på en figur, som vi mere generaliseret kan kalde appellens figur. Og når vi indser, at det er appellens mere grundliggende figur, der er på spil, så stiller det også den idé om frihed, som Benner og Fichte fremfører, i et andet lys.

Vi kender andre betydningsfulde opfordringer, som har haft betydning for vor kulturkreds. I den nærmeste omegn til Fichtes opfordring til den frie selvvirksomhed, da finder vi Kants opfordring i skriftet om *Oplysning*: Træd ud af den selvforskyldte umyndighed; "Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! // Hav mod til at benytte dig af din egen forstand!"<sup>12</sup> Dette er en opfordring der, ligesom Fichtes opfordring, trækker *selvet* helt frem i forgrunden, og tager sit udgangspunkt i forestillingen om dette 'selv' og dets spontanitet. Aktiviteten skal komme indefra, altså fra dette 'selv', ellers er der ikke tale om frihed. Denne prioritering af det indre selv eller 'det indre menneske' ser i større perspektiv ud til at være et dominerende karakteristikum ved den vestlige tankes lange historie, men det er bemærkelsesværdigt, at det indre menneske ofte kendes som en splittelse, også hos Kant hvor det er splittelsen mellem skullen og villen. Andre vigtige stationer er det cartesiske *cogito*, der ganske vist finder sig selv som vished, men ikke ved, hvad det er det tænker; videre kan man pege på 'hjertets lønkammer' og erfaringen af den indre konflikt hos Augustin,<sup>13</sup> og før Augustin hos Paulus (Rom. 7.15). Samtidig med at selvet opdages som frihedens, autenticitetens og suverænitets sted (*liberum arbitrium*), erfares dette selv som splittelse, som imperfektion, som uro. Det er derfor slående, når Oraklet i Delfi siger "γνώθι σεαυτόν! // Kend dig selv!" Ved vor kulturkreds' og den vestlige tankes begyndelse fremhæves således *selvet*, ligesom Fichte fremhæver selvet, og det er især slående, at der *tales til* dette selv. Oraklet *opfordrer* netop. Her har vi den pædagogiske handleform – altså opfordringen – måske i dens allerførste skikkelse, indgraveret i sten ved indgangen til Apollontemplet; og den der *tales til*: Et menneske, der endnu ikke helt kender sig selv, men kaldes til at gøre det.

For at sætte denne *opfordring til selvet* i perspektiv, vil jeg nu forlade Delfi og Grækenland (og Fichte og Benner), og søge til en anden del af Middelhavet, til Jerusalem, eller

12 I. Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1783) i *Werke in sechs Bänden*, hg. W. Weischedel, (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005 (Insel Verlag, 1954)), vol. VI p. 53 // A 481.

13 Augustin, *Confessiones*. Bog 8, kap. 8 (Migne, PL XXXII, 757, <http://patristica.net/latina/#t032>): "Tum in illa grandis rixa interioris domus mea, quam fortiter exitaveram cum anima mea in cubiculo nostro corde meo ...". // "Under denne voldsomme kamp, som jeg havde taget op imod min sjæl i dens egen bolig, i mit hjertes lønkammer ..." *Augustins bekendelser* (Sankt Ansgars Forlag, 1991), p. 149.

rettere til Sinai bjerg, og dermed til Lovens eller Toraens åbenbaring, og dvs. til den form for appel, der ikke er en opfordring, men har karakter af et imperativ, og mere præcist et forbud. Nemlig det femte bud. Fra oraklet i Delphi lyder opfordringen "Kend dig selv!". Fra Sinai bjerg lyder buddet "Du må ikke slå ihjel!" Anderledes sagt så forlader jeg det perspektiv, som *selvets frihed* stiller, og vender mig til Emmanuel Levinas og til det perspektiv, som *den anden* og *alteriteten* stiller. For det er den anden, jeg ikke må slå ihjel; og Ansigtet, som Levinas taler om, er et sådant Sinai, der åbenbarer en sådan lov, eller som udtrykker dette forbud. Det er Ansigtets første ord, dets første betydning, dets første *belæring* – og det er en belæring, netop fordi ansigtet siger noget, jeg ikke kan sige mig selv. Der er tale om en uformidlet byden. Buddet "Du må ikke slå ihjel!" er ikke formidlet af forestillingen om selvets frihed, sådan som Fichtes opfordring er det. Tvært om: Levinas skildrer den etiske erfaring som en heteronomi, hvor buddet ikke står i kontinuitet med selvet, men derimod afbryder selvet, bryder ind i selvets verden, og decentrerer subjektet. I modsætning til 'opfordringen', der promoverer selvets frihed, undersøger Levinas buddet, der konfronterer mig med den fremmede, med 'enken og den faderløse', som han stiliserer det, dvs. med den anden i hans eller hendes sårbarhed og fattigdom, men dermed også med den anden i hans eller hendes højde, hendes krav på retfærdighed som jeg ikke kan undslå mig for. Jeg kan ikke undslå mig for dette ansvar for den nødlidende, og på den måde afbrydes selvet, eller subjektet decentrerer.

Levinas betjener sig af forskellige begreber for at beskrive denne erfaring af decentring. For en pædagogisk-filosofisk sammenhæng er det oplagt at fremhæve en passage, hvor 'Lærerens' eksterioritet markeres i forhold til bevidstheden og subjektiviteten. Jeg tillader mig et lidt længere citat:

"La thématization comme œuvre du langage, comme une *action* exercée par le Maître sur moi, n'est pas une mystérieuse information, mais l'appel adressé à mon attention. L'attention et la pensée explicite qu'elle rend possible sont la conscience même et non point un affinement de la conscience. Mais l'attention éminemment souveraine en moi, est ce qui *essentiellement* répond à un appel. L'attention est attention à quelque chose, parce qu'elle est attention à quelqu'un. L'extériorité de son point de départ lui est essentielle, à elle, qui est la tension même du moi. L'école, sans laquelle aucune pensée n'est explicite, conditionne la science. C'est là que s'affirme l'extériorité qui accomplit la liberté au lieu de la blesser: l'extériorité du Maître".

//

"Tematiseringen forstået som sprogets værk, som Lærerens *handling* i forhold til mig, er ikke en mystisk information, men en appel, der er rettet imod min opmærksomhed. Opmærksomheden og den eksplicitte tanke, som opmærksomheden gør mulig, er selve bevidstheden og ikke en forædling af bevidstheden. Men den eminent suveræne opmærksomhed, der findes i mig, er netop det, som *essentielt* besvarer en appel. Opmærksomheden er en opmærksomhed mod noget, fordi den er en opmærksomhed mod nogen. Exterioriteten, der kendetegner dens udgangspunkt, er essentiel, netop fordi opmærksomheden er selve jeg's spændthed. Hvis der ikke var nogen skole, ville der ikke være nogen eksplicit tanke,



hvorfor skolen er videnskabens betingelse. Dér bekræftes den exterioritet, der fuldender friheden i stedet for at krænke den: Lærerens exterioritet”<sup>14</sup>

Levinas er primært kendt for sin fremhævelse af den etiske erfaring som en erfaring af heteronomi. Som citatet her viser, er 'Læreren' (og andre steder 'undervisningen') imidlertid også for ham en figur for erfaring af heteronomi og andethed. Jeg mener dog, man skal være påpasselig med at foretage en én-til-én overførsel af Levinas' begrebslighed til den institutionelle skolesammenhæng, hvor læreren har et professionelt hverv i forhold til eleverne.<sup>15</sup> Holder vi os imidlertid i første omgang til den moralske erfaring af heteronom ansvarlighed, virker hans beskrivelse plausibel: Den anden *vækker min opmærksomhed*, ved at trænge sig på i en absolut forstand. Ansvar er her ikke noget, der løber tilbage til den subjektive frihed. Hvis den subjektive frihed har prioritet og betinger den moralske værdi af enhver handling, som et menneske kan udøve over et andet menneske, da bliver denne prioritet netop udfordret af den moralske erfaring. Ansvar sætter spørgsmålstegn ved den subjektive frihed. Den andens nød anklager min frihed. Ansvar erfares som noget, der kommer ude fra, og som pålægges mig om jeg vil eller ej, og over for dette ansvar-for-den-anden må det frie subjekt retfærdiggøre sig. Der kommer altså en anden 'højde' ind, end den højde, der indkredses i frihedens idé. Der er noget, der erfares som 'højere' end selvets frihed. Anderledes sagt: Det hører til erfaringen af ansvar, at man ikke 'vælger' ansvar, man bliver ikke spurgt, om man nu er enig og kan acceptere dette ansvar. Levinas bruger begrebet 'udvælgelse' om denne situation. Man bliver udvalgt af ansvar; og denne udvælgelse er et Sinai, et exil, en adskillelse fra det vante og fra det familiære. Konfrontationen med den nødlidende, udvælgelsen, buddets uformidlethed, er den ørken, man pludselig kan befinde sig i, om det så er i storbyens metro.

Denne erfaring af en heteronom ansvarlighed, som Levinas beskriver, bryder helt ud af den måde at tænke på, som kendetegner Fichtes 'selv' og hans 'opfordring til den frie selv-virksomhed'. Udvælgelsen gør noget andet. Det er ikke sådan, at der først findes et selv eller en subjektivitet, som så derefter kan vælge at tage et ansvar på sig eller lade være. Udvælgelsen betyder nærmere det modsatte: Ansvar kommer 'først', idet det udvælger 'selvet'. Selvet eller subjektet opstår som det ansvarlige subjekt. Det er på forhånd brudt op eller 'åbnet op' af det ansvar, der melder sig. Hvis man taler i Fichtes og Benners sprogbrug, kan man sige, at opfordringen til selvet handler om at forlade sig selv, træde ud af sig selv, og det

14 E. Levinas, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité* (Paris: Poche, 1992 (1. udg. 1961)), p. 102. Da. overs. Manni Crone (modificeret) i E. Levinas: *Totalitet og uendelighed. Et essay om exterioriteten* (København: Hans Reitzels Forlag, 1996), p. 93-94.

15 Dette forbehold mener jeg især bør gælde de begreber, Levinas anvender til at beskrive ansvarlighedens subjekt i hans senere hovedværk *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (Paris: Poche, 1990 (1. éd. Martinus Nijhof 1974)), f.eks. begreber som 'anklage', 'jeg'et i 'akkusativ' og 'besættelse'. Hermed distancerer jeg mig til Jan-Olav Henriksen "Emmanuel Lévinas: Den andre gør meg til den jeg er" i *Pedagogikkens mange ansikter*, red. Kjetil Steinholt og Lars Løvlie (Oslo: Universitetsforlaget, 2004), p. 528ff. Jeg har undersøgt Levinas' brug af undervisningsbegrebet i Henrik Vase Frandsen: "L'enseignement et le soi" i *Cahier de philosophie de l'Université de Caen*, No. 49: *Levinas: au-delà du visible. Études sur les inédits de Levinas des Carnets de captivité à Totalité et infini*, redigeret af Emmanuel Housset et Rodolphe Calin (Caen: Presses universitaires de Caen, 2012) p. 303ff.



kan man ikke. Og det er netop en pointe hos Levinas: Ansvar for den anden erfares som en fordring, der er uoverkommelig.

## Appellens fænomenologi

Den *opfordring* som Fichte taler om, løber som sagt ind i det dilemma, der ofte omtales som det pædagogiske paradoks: Hvordan gå fra bundethed til frihed? Men den *udvælgelse*, som Levinas taler om, løber også ind i et paradoks, som man kan formulere som et spørgsmål om, hvordan man kan gå fra frihed til bundethed? Hvor det første paradoks handler om, hvordan jeg kan blive mig selv, når den anden fører mig, handler det andet paradoks om, hvordan jeg kan nå frem til den anden, når jeg – uanset hvad jeg stiller op – hele tiden og netop er mig selv?

Min tanke er nu, at begge paradokser er varianter af det, jeg vil kalde appellens paradoks. For at forklare hvad jeg mener med det, bliver jeg nødt til at karakterisere appellens fænomen; og det er især to træk, der her er vigtige: For det første at appellen udtales i en andens navn, og at den prætenderer at være oprigtig i denne henvisning til 'den anden'. Og for det andet at appellen først høres i det svar, jeg giver den; det er først fra det øjeblik, hvor jeg giver appellen et svar, at jeg bliver i stand til at høre appellen. Det er dette sidste træk, der er appellens paradoks.

1/ Det første træk er, at *appellen henvender sig til mig i en andens navn*. Appellen består ikke primært i en eller anden ny information om verden; jeg får ikke nødvendigvis noget nyt at vide. Appellen er først og fremmest en henvendelse og en påvirkning. Men *kilden* for denne henvendelse, eller den første årsag til appellen, dét unddrager sig mit kendskab; appellens 'første årsag' viser sig ikke for mig. Hvis man tænker på en organisation – som Røde Kors eller Læger uden grænser – som lancerer en appel om støtte til fordel for nogle nødlidende mennesker, (f.eks. ofre for en naturkatastrofe eller en krig), så er kampagnen som oftest understøttet af TV-spots og reklamer. De viser mig ansigter på mennesker, som jeg ikke kender, og *som det heller ikke er nødvendigt at kende*. Det er tilstrækkeligt, at jeg bliver konfronteret med nøden og fattigdommen. Det væsentlige er, at Røde Kors appellerer til mig under henvisning til disse fremmede. Det vil sige: Appellen henvender sig til mig *i en andens navn*, appellen tjener en anden, end den person eller den organisation, der faktisk udtaler appellen. Og med denne implicite reference til 'den anden' eller 'den fremmede' da følger også prætentionen om 'at tale oprigtigt'. Appellen fremføres 'i en andens navn', og det er 'oprigtigt', at den tjener denne anden og ukendte person. Hvis ikke der var denne 'oprigtighed i henvendelsen', så ville appellen slet ikke kunne høres. Eller rettere sagt: Hvis ikke *jeg hører oprigtigheden* i appellen, når den prætenderer at tjene 'en anden', så hører jeg slet ikke en appel. Så hører jeg måske blot endnu en reklame, eller et forsøg på at manipulere med mig. Mistanken til oprigtigheden annullerer appellen. Men kort sagt: Det

hører til appellen, at den fremføres i en andens navn, og at den er oprigtig i denne henvisning til den anden.<sup>16</sup>

Dette træk gentager sig, hvis vi varierer appellen til den situation, hvor vi møder en konkret person der er i nød, og han eller hun appellerer til mig om at gribe ind. Denne konkrete anden person er ikke i sig selv appellens sidste kilde og årsag. Den anden konkrete person i nød kan muligvis nok henvende sig direkte til mig, og formodentlig ønsker han eller hun min hjælp, men det karakteristiske er, at denne henvendelse ikke kun sker i hans eget navn, men også – tavst eller udtalt – i andre navne, f.eks. i retfærdighedens navn, i Guds navn, i livets navn, i menneskehedens navn osv. Enhver appel indebærer en sådan implicit reference til et andet og i sidste ende ukendt navn, der indtager positionen som appellens egentlige og sidste kilde. Det vil alt sammen sige, at appellen i sidste ende henvender sig, men samtidig er den *anonym* i dens henvendelse. Den sidste underskriver, den der i sidste instans 'udsender' appellen, det er en navnløs og ukendt instans. Således kan vi sige, at appellen bevarer sin anonymitet, samtidig med at den tilnærmer sig. Omvendt gælder det også, at hvis man kender kilden, altså hvis man kender appellens 'hvem kalder?' eller hvis man kender dens sidste navn, så glider man ud af positionen som den, der er ramt af appellen. Forudsætningen for at høre appellen er, at man 'låner den øre', at man begiver sig ind under dens oprigtighed i henvisningen til 'det andet navn' – men uden at dette 'andet navn' er kendt eller fremstår for bevidstheden.

2/ Dertil kommer det andet træk, nemlig at *appellen høres i det svar, jeg giver den*. For at appellen kan manifestere sig, er det nødvendigt, at der er en *modtager* af appellen; men modtageren af appellen træder først ind i sin rolle *som* modtager fra det øjeblik, han eller hun *besvarer* appellen. Man må her være opmærksom på, at appellen ikke er et objekt-fænomen; den manifesterer sig ikke 'ude i verden'; appellen er ikke en genstand, som man kan 'vide' noget om, ej heller kan den demonstrativt udpeges. Appellen er derimod en slags intentionalitet, den er en 'villen', og det vil sige en villen, der påvirker mig. Denne 'stemme' vil mig noget, og jeg kender således kun appellen samtidig med, at den udøver en påvirkning over mig. Hvis ikke jeg påvirkes, så hører jeg netop ikke appellen, så er den forsvundet, eller rettere: Så har den aldrig vist sig for mig. At kende appellens betydning eller at kende dens 'villen', falder derfor sammen med, at subjektet overtager appellen netop ved at *besvare* den; og at besvare den vil sige, at man selv udtaler den. Dette træk understreger, at appellen i sidste ende altid er knyttet til den singulære erfaring: Den eneste der kender appellens betydning, er den, der begiver sig ind under appellen ved at besvare den, og dermed selv

16 Vi har måske to 'urbilleder' på appellen: Oraklets "Kend dig selv!", og det femte bud ved Sinai bjerg, "Du må ikke slå ihjel!". Men vi kender andre appeller: Den religiøse "Du skal elske Herren din gud af hele dit hjerte, af hele din sjæl og af hele din styrke", Deut. 6,5; Mark. 12, 29-30. Eller den erotiske appel, kærlighedens bønfoldelse, det 'poetiske imperativ' som Ricœur kalder det i en diskussion af Levinas og Rosenzweig: "Du, elsk mig!" (Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre* (Paris: Seuil, 1990) p. 405. Se også André LaCoque & P. Ricœur, *Penser la bible* (Paris: Seuil, 1998) p. 169. Men der er flere, f.eks. den præsidentielle appel, hvor J.F. Kennedy lever et prægnant eksempel "Spørg ikke hvad dit land kan gøre for dig; men spørg hvad du kan gøre for dit land!" (tiltrædelsestale, 20. januar 1963).

udtaler den. Ingen hører appellen ens, ingen besvarer den ens. Den er ikke et fælles fænomen. Man kan ikke udpege appellen som et fænomen, der er bredt ud for vore øjne ved siden af andre fænomener, og som vi ville kunne betragte og undersøge. Men den person, der besvarer appellen, *bevidner* appellen. Det er heri, det viser sig, at der en højde på spil, et 'over mig'. Appellen åbner mod det ophøjedes dimension: Og dvs. den åbner mod dét, som jeg *ikke* har adgang til ved at udforske og undersøge; jeg kan nemlig – endnu en gang – ikke vide noget om appellen. Jeg kender ikke til den som et 'objekt', men som en villen og en henvendelse. Appellen har jeg kun adgang til ved at begive mig ind under dens højde, eller igen: under dens oprigtighed. I appellen har vi at gøre med alteritet og heteronomi. Appellen er en villen, der er fremmed, men den kan forvandles til en form for autonomi, hvis jeg gør 'dens' villen til 'min' villen. Og dét sker, idet jeg selv *udtaler* appellen og på den måde besvarer den.

Det er således mit *svaret på* appellen, der *fremviser* appellen: Appellen manifesterer sig i *den respons, jeg giver den*. Den manifesterer sig i min egen mund, mens jeg taler. Idet jeg svarer på appellen, da skriver jeg under på den med mit eget navn. Appellens anonymitet åbner for, at jeg kan overtage den; ikke som en ejendom, men jeg kan overtage den som dét, jeg bevidner og giver mit eget navn. Eller helt kort sagt: Det er ved svaret på appellen, at subjektet træder ind som modtager af appellen.

Det er akkurat heri, at para-dokset ligger. Para-doks er et sammensat ord: *Doxa* betyder 'mening', og *para* betyder, at det 'løber imod' eller 'løber modsat'. Paradoxet er en modmening, en kontra-mening, eller rettere en intentionalitet, der 'løber imod' mig, kort sagt en kontra-intentionalitet. Appellen er en villen, en intentionalitet, der kommer til mig eller løber hen imod mig. Uforudset, overraskende, overvældende. Med appellen får jeg et nyt syn på verden, en anden orientering, et andet blik, en anden forståelse for hvad der er nødvendigt og vigtigt.<sup>17</sup>

## Tilbage til friheden

Vender vi nu på denne baggrund tilbage til frihedsbegrebet, da ser vi tydeligere, at den opfattelse af frihed, der ligger bag det pædagogiske paradoks, har to kendetegn:

1/ Det ene kendetegn ligger i at friheden synes domineret af en bestemt forestilling om selvets forhold til andre. Jeg vil formulere det på den måde, at det pædagogiske paradoks' status af netop 'paradoks' er båret frem af en forestilling om et selv, der egentlig ikke bør blive berørt af andre. Selvets suverænitæt er tænkt som uberørthed: Det indre menneske må ikke modtage noget fra en anden. Selvets frihed forudsætter en forkastelse af enhver

17 Denne skitserede analyse af appellens fænomen er ikke uden inspiration fra E. Levinas og J.-L. Marion. Hos Levinas optræder appellen forskellige steder, men for et mere tematisk sted, koncentreret om "vidnesbyrdet" (i mit vokalbular: Svaret på appellen) vil jeg henvise til kap. V "Subjectivité et infini" i E. Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (Paris: Poche, 1990 (1. udg. 1974)), p. 206 ff. Vedrørende Marion henviser jeg til hans *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation* (Paris: PUF, 1997), § 28 "L'appel et le répons", p. 390 ff.

ydre indflydelse. Frihed er at være alene. Levinas bemærker et sted, at denne forståelse af frihed allerede bliver promoveret hos Sokrates, i generindringen, i dette at jeg ikke modtager noget fra den anden, som jeg ikke allerede har i mig.<sup>18</sup> Så vidt jeg kan se, er det akkurat denne forståelse af selvets frihed, der medfører, at den pædagogiske handling må betragtes som en paradoksal handling: Thi selvets bestemmelse er at forblive uberørt af den andens indflydelse. Denne opfattelse ser også ud til at være til stede i Benners bestemmelse af pædagogikkens praksis: I modsætning til andre praksisser er den pædagogiske praksis den eneste, der er lagt an på sin egen slutning, og som perverterer, hvis den netop ikke stræber mod sin ende:

” ... pädagogisches Handeln [ist] nur dort erlaubt, wo der Zu-Erziehende der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit bedarf, und muss Erziehung stets dort an ihr Ende gekommen sein, wo pädagogische Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in Selbstaufforderung übergehen kann”.<sup>19</sup>

//

”... pædagogisk handling [er] kun tilladt, når den der skal opdrages, har brug for den fremmede opfordring til selvvirksomhed, og opdragelsen bør altid være ophørt, når den pædagogiske fremmedopfordring til selvvirksomhed kan gå over i en selvopfordring” (min overs.).

I det øjeblik selvet overtager opfordringen, og bliver i stand til at *opfordre sig selv*, da må opdrageren trække sig tilbage. Den pædagogiske *fremmed*-opfordring er tænkt som forberedelse til den egentlige eller autentiske *selv*-opfordring. Selvet er ganske vist nødt til at modtage noget udefra, men det er en nødvendighed, der er bestemt som provisorisk, og som med tiden bør overvindes. Dette kendetegn ved den pædagogiske praksis' normative selvforståelse modsvares af det træk ved appellens fænomen, som jeg allerede har fremhævet: At appellen først høres i det svar, som modtageren giver appellen.

2/ Det andet kendetegn ved den opfattelse af frihed, der ligger i det pædagogiske paradoks, knytter sig til erfaringen af spontanitet: Frihed er knyttet til erfaringen af at kunne ændre noget eller at kunne gøre noget nyt. At erfare sig som – delvist – fri er at erfare sig som et væsen, der via handling kan sætte noget – delvist – nyt i værk. Selvets frihed manifesterer sig via handling og virken. Også denne opfattelse af frihed er tydeligt tilstede i Benners bestemmelse af pædagogik, og kommer klart til udtryk i det centrale begreb om *Selbsttätigkeit* / selvvirksomhed. Den pædagogiske praksis består i til stadighed at medtænke dette aspekt af barnets eller elevens *med*-virken. Benner skriver således:

18 Levinas, *Totalité et infini*, p. 34: "Cette primauté du Même fut la leçon de Socrate. Ne rien recevoir d'Autrui sinon ce qui est en moi, comme si, de toute éternité, je possédais ce qui me vient du dehors. Ne rien recevoir ou être libre". // Da. overs. p. 34: "Det var Sokrates, der lærte os om det Sammes primat. At jeg ikke skal tage imod noget fra den Anden bortset fra det, som allerede findes i mig – som om jeg i al evighed allerede var i besiddelse af det, som kommer udefra. At jeg ikke skal tage imod noget – at jeg skal være fri".

19 Benner, *Allgemeine*, p. 95.

”Das Prinzip der *Bildsamkeit* ist (...) eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst und bezieht sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-erziehenden an der pädagogischen Interaktion. (...) jemanden seine *Bildsamkeit* absprechen, hieß ihm sein Recht zur Mitwirkung an der Praxis und damit seine Menschlichkeit aberkennen”.<sup>20</sup>

//

”Princippet om *Bildsamkeit* er (...) en forholdsbestemmelse af selve den pædagogiske interaktion, og det vedrører den opdragnes mulighed for at medvirke i den pædagogiske interaktion. (...) at nægte én hans *Bildsamkeit* vil sige at frakende ham hans ret til medvirken i praksissen og dermed at frakende ham hans menneskelighed” (min overs.).

Uden denne *med-virken* i dannelsen af ’sig selv’ bliver barnet netop aldrig ’sig selv’. Men denne ’virken’ peger akkurat tilbage på en frihed, der er opfattet inden for horisonten af den frie og spontane handling. Det er anderledes sagt ved at handle på et initiativ, der udspringer af selvets indre, at selvets frihed manifesteres i verden. Frihed er her handlingens indre spontanitet, idet selvet sætter ydre determinerende faktorer til side.

Dette kendetegn ved den pædagogiske praksis’ selvforståelse modsvares også af appellens fænomen, og dog stilles den spontane handling her i et andet lys: Idet jeg hører appellen og besvarer den ved at udsige den, da bekræfter jeg nemlig ikke blot ’mig selv’, men attesterer også min forsinkelse i forhold til appellen. Denne forsinkelse er imidlertid ikke ufrihed, men en *nøden* jeg anerkender *idet* jeg handler ifølge appellens intentionalitet. Appellen nøder mig til at gøre noget, til at begynde, til at sætte noget nyt i værk. På den måde kan man – via appellens fænomen – tematisere en frihed, der ikke munder ud i det isolerede selv; en frihed, der netop manifesteres i handling og virksomhed, men som samtidig er bundet til eller inspireret af et forhold til det andet menneske. Med Benners vokabular: ’Opfordringen’ kommer til mig udefra, og bekræfter dermed, at jeg står i forhold til noget, der ikke er mig, en højde. Her er friheden ikke udtryk for at være alene og uberørt, men udtryk for, at jeg er berørt af en højde, af en intentionalitet jeg har modtaget og som jeg er bundet af idet jeg besvarer den og bevidner den i en handling, som jeg selv udfører og selv må stå inde for.

## Et spørgsmål om horisont

Efter denne hurtige og – det er indlysende: inkomplette – skitse vil jeg igen vende tilbage til den i mere afgrænsede forstand pædagogiske praksis: Jeg stillede i starten af artiklen spørgsmålene om hvilken instans der opfordrer, og hvilken instans der modtager opfordringen. For Benner er opfordringen indlysende nok en form-bestemmelse af den handling eller aktivitet, som læreren udsætter eleven for eller som opdrageren udsætter barnet for. Opfordringen skal derfor forstås inden for rammerne af den bestemmelse af pædagogiske handling som Benner giver, nemlig at opfordre eleven til noget, hun endnu ikke kan, og at

<sup>20</sup> Benner, *Allgemeine*, p. 81.

agte eleven som noget, han endnu ikke er. Der er for mit blik ingen tvivl om, at Benner her giver en stærk formal bestemmelse af den pædagogiske virken, der forsøger at fastholder et åbent Oplysningssigte, og som det er vanskeligt at være uenig i. Videre er det for mig at se indlysende, at der ikke kan gå en ubrudt linje fra en Levinask inspireret analyse af appellens fænomen til en bestemmelse af den pædagogiske praksis' form. Den primære grund herfor er, at der er stor forskel på den basale udgangserfaring som konstant er tilstede hos Levinas, nemlig mødet med den nødlidende og erfaringen af ansvarets indbrud i selvets verden, og den pædagogiske praksis, hvor opdrageren har et bestemt *hverv* i forhold til den, der skal opdrages. Imidlertid: Som jeg har fremhævet, er Benners orientering af pædagogikken ledet af en horisont, hvor selvets frihed udgør det centrale pejlemærke. Dette kommer til udtryk i Benners gentagne fremhævelse af, at eleven skal have mulighed for *med-virken*. Denne *med-virken* opløser opdragelsens karakter af tvang, og attesterer opdragelsens sigte på et frit individ, en frihed der fuldendes i en selvstændig og spontan tænken og gøren. Det er nu akkurat denne pædagogikkens yderste horisont i selvets isolerede frihed, som fremhævelsen af appellens og opfordringens *eksterioritet* er egnet til at klargøre. Selvets frihed udgør således den horisont, uden hvilken den pædagogiske praksis ikke kan tænkes på en moralsk forsvarlig måde. Den der opfordres eller appelleres *til*, er netop det frie individ. Men dette at der netop *opfordres* til det frie individ, viser, at denne frihed ikke står alene som pædagogikkens yderste horisont. At selvet er i stand til at modtage en opfordring, udtrykker ikke et fald ned i ufrihed, men udtrykker en frihed, der først får mulighed for at blive kvalificeret og uddybet, idet selvet bliver opmærksom på og vækket af en eksterioritet, af noget der kommer til det udefra, af en villen der kommer fra 'den anden bred'.<sup>21</sup>

---

21 Jeg vil gerne takke Jørgen Huggler og to anonyme fagfæller for kommentarer, der har bidraget til at skærpe manuskriptet.



Frederik Pio

# Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart

Om OECDs hvidvask af pædagogikkens begreber om: *professionalitet, læring, autenticitet og dannelse*

## Abstract

[English Title: *The transnational educational revolution and its disruption of the specificity of general pedagogy: On the OECD-laundrying of the pedagogical concepts of 'professionalism', 'learning', 'authenticity' and 'Bildung'*].

Any attempt to identify the basic principles of a general pedagogy (*allgemeine Pädagogik*) must touch upon the question of what comprise the basic and fundamental constituents of pedagogy as a field of knowledge. Thus I seek to address the question of the specificity of pedagogy. In this perspective, pedagogy is brought into contact with its own foundation as a cultural task, rooted in a European tradition in which we are cultivated. In this way, the recreation of civilizational tradition is at the same time addressed as part of the purpose of pedagogy.

The article sets out to discuss the current plight of general pedagogy, with particular attention to the transnational trend towards top-down educational governance over the last 25-30 years. This is achieved by analyzing the so-called 'antinomies' (the pedagogical paradox), which have been described by several educational researchers as foundational for modern pedagogy (Uljens; Løvlie; Biesta; Oettingen; Schaffar and Benner).

I discuss these pedagogical antinomies as nested within specific pedagogical problems concerning knowledge, value, institution and action. I hereby demonstrate how the transnational educational revolution of the last 25-30 years has hollowed out and made one-dimensional the (originally thick and multidimensional) general pedagogical understanding of the concepts of 'professionalism', 'learning', 'authenticity' and 'Bildung'. These elements gather into a narrative, telling the story of a transnational dismantling of the basic conception of a general and culturally anchored pedagogy.

## Keywords

OECD, EU, professionalism, learning, authenticity, Bildung

## Indledning

Den almene pædagogik er ikke selv en specifik pædagogisk tilgang. Den er en metadisciplin som udgør en refleksion over, det fælles pædagogiske udgangspunkt på tværs af mange forskellige typer af pædagogisk kundskab. Den udgør en refleksiv adressering af spørgsmålet om, hvordan kan det invariant pædagogiske beskrives på tværs af alle mulige forskel-

---

Frederik Pio, Aarhus Universitet, Danmark

e-mail: [frpi@edu.au.dk](mailto:frpi@edu.au.dk)

---

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

---

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 58-79

---

lige pædagogiske praksisser, institutioner og opgavetyper. En indkredsning af det almene i pædagogikken må dermed berøre spørgsmålet om noget pædagogisk set fundamentalt og grundlæggende. Dvs. spørgsmålet om pædagogikkens egenart.

Refleksionen af det almene i pædagogikken bliver i dette perspektiv et nødvendigt udgangspunkt for mere specialiserede pædagogiske tilgange. Pædagogikken bliver her sig sit grundlag bevidst som en kulturopgave forankret i den europæiske tradition vi er rundet af. Her bryder civilisations-begrebet samtidig ind i tænkningen. For pædagogik handler om *livsformer*. Dvs. en forståelse af pædagogik som noget der udspringer af livet selv, som Mollenhauer er inde på det:

”Vi kan ikke udslette os selv som samfundsmennesker, vi kan ikke indtage en død eller neutral stilling. Det er rigtig nok en trivialitet, men dette er samtidig det primære og mest alvorlige pædagogiske sagsforhold. Opdragelse er frem for alt overlevering, meddelelse af det som er vigtigt for os selv. Der kan ikke tænkes nogen pædagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noget om sig selv og sin livsform, med vilje eller uvilkårligt”<sup>1</sup>

Mennesket og de dertil knyttede livsprocesser er selvbegrundende. Dvs. livet skal ikke begrunde sig i forhold til noget andet. Dvs. livets mål er ultimativt mere liv i form af en løbende genskabelse af sig selv. Hele denne selvfornyende proces, gør det klart, at pædagogikkens grundfænomener ligger indbagt i genskabelsen af de kulturelle livsprocesser selv. Menneskets fortløbende formning af sig selv ligger nedlagt i dynamiske begreber om læring, tilpasning, omstilling, fornyelse, forandring, kommunikation, transformation, overlevering, initiering, i hævdholdelse og trading. Dvs. i den ældre generations villen-noget med den yngre generation. For så vidt det altså er livsprocesser der væver i disse begreber, så er det også *pædagogiske* processer der strømmer i de menneskelige livsformers omhu for deres egen fortsættelse og kontinuitet. Pædagogikken ligger med andre ord indbagt helt nede i den menneskelige livsverdens kulturelle genskabelse af sig selv.

Pædagogiske grundfænomener er dermed konstituerende for livets selvfornyelse, og dermed for livets opstand mod døden. Dermed består der her en parallel mellem pædagogikken og medicinen: den medicinske videnskab beror på en intention om at afværge og udsætte døden længst muligt. Pædagogikken beror i stedet på en intention om at fremme livsprocessernes fortløbende genskabelse af sig selv mhp. mere liv. Så medicinen er som døds- (afværgende) videnskab en form for tvilling til pædagogikken som livs- (genskabende) kundskab.

Jeg vil perspektivere på den almene pædagogiks aktuelt pressede tilstand, i lyset af de centrale, transnationale udviklingstendenser inden for uddannelsesstyring der har gjort sig gældende de sidste ca. 25-30 år. Dette vil jeg gøre, ved at tage afsæt i de antinomier, som en række pædagogiske forskere har forholdt sig til som definerende for moderne pædagogik. Denne tematik er blevet sat på dagsordenen af aktuelle uddannelsesforskere som bl.a. Ale-

1 Klaus Mollenhauer. *Glemte sammenhænger* (Oslo: Ad Notam, 1996), 22.

xander von Oettingen; Michael Uljens; Lars Løvlie; Gert Biesta, Birgit Schaffar og Dietrich Benner.

Oettingen ser nærmere bestemt spørgsmålet om pædagogisk professionalitet som spaltet i fire antinomiske paradokser, der angår (i) Rationalisering (sociologi); (ii) Pluralisering (kultur); (iii) Individualisering (psykologi) og (iv) Civilisering (natur, filosofi).<sup>2</sup> Disse pædagogiske paradoksaliteter har en rod bl.a. hos Kant, Rousseau og Herbart.

Jeg vil gennem fokusering af disse pædagogiske antinomier eller paradokser (omkring pædagogikkens videns-, værdi-, institutions- samt handlings-problem, jf. Oettingen: 2010) vise, hvorledes den transnationale uddannelsesrevolution de sidste 25-30 år har udtyndet og en-dimensionaliseret den almenpædagogiske bestemmelse af begreber om *professionalitet, læring, autenticitet og dannelse*. Samlet løber disse elementer sammen i en fortælling om et transnationalt opgør de sidste 25-30 år med forestillingen om en almen pædagogik. Man kan værdisætte dette opgør på forskellige måder. Ærindet for artiklen er overvejende at rapportere til offentlighedens kendskab, at dette opgør finder sted.

Nedenfor vil jeg altså gennemspille de pædagogiske begreber:

- I. Professionalitet (ift. videns-problemet)
- II. Læring (ift. handlings-problemet),
- III. Autenticitet (ift. institutions-problemet)
- IV. Dannelse (ift. værdi-problemet)

Jeg vil fokusere de almenpædagogiske problemstillinger der kendetegner disse begreber. Dette for at vise, hvorledes den transnationale uddannelsesstyring i dette lys udgør en bekymrende afvikling eller sammenklapning af pædagogikkens almene grundtræk. Artiklen bidrager dermed ind i et mere overgribende emne, der handler om, hvilke konsekvenser der aftegner sig for vor tids stadig mere specialiserede pædagogiske viden, hvis man endegyldigt skiller sig af med pædagogikken i dens almene udgangspunkt.

## I. Viden (mellem nærhed og distance)

### a) Globalisering: viden som vare

I den klassiske pædagogik var kernefigurerne tænkere i form af konkrete personer (eks. Schleiermacher, Rousseau og Kant). I den aktuelle konjunktur (ca. fra Maastricht traktaten fra 1993 frem til i dag) udgøres kernefigurerne i dag mere af ansigtsløse policy-dokumenter konstrueret af af-personaliserede makro-institutioner med EU og OECD i centrum af et komplekst institutionsnetværk. Det er fra disse institutionsaktører at dén helt dominerende uddannelsestænkning er kommet den sidste generation.<sup>3</sup> Uddannelsestænkningen

2 Hans Jørgen Kristensen & Per Fibæk Laursen, eds. *Gyldendals pædagogik håndbog* (København: Gyldendal, 2012), 531-549.

3 Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen & Hans Siggaard Jensen. *Pædagogikkens idehistorie* (Århus: Århus Universitetsforlag, 2017), 373.

er i dag præget af kvantitative tilgange, der understøtter et omkransende, transnationalt program for policyudvikling.

Dagsorden er her at måle uddannelseskvalitet i et globalt perspektiv op mod transnationale standarder.<sup>4</sup> Præmissen er, at uddannelse nu ses som et fuldstændigt integreret element i et lands økonomi.<sup>5</sup> Rationalet for denne vending ligger ved en ny logik, hvor uddannelse bestemmes som den altdominerende nøgle til den enkelte nations evne til at klare sig i den globale markedskonkurrence. Man kan her pege på OECD (1996) *Measuring what people know. Human capital accounting for the knowledge economy*.

Den foregående kommissionsformand Emanuel Barosso talte som kommissær således heller ikke om 'samfund' (som eks. 'det danske samfund'). Det er for kultur-tonet. I stedet tales der om 'økonomier'.<sup>6</sup> Så her er EU og OECD helt på linje. Danmark er med sine uddannelser frem for alt en økonomi. Den underliggende politiske antagelse er, at alle andre faktorer for et lands trivsel, udvikling og lykke nu er underordnet uddannelsesområdet som det afgørende vækstparameter. Dvs. viden bestemmes her som den centrale kilde til økonomisk vækst. En nations økonomiske udkomme bliver dermed knyttet til distribution og udvikling af viden i dets uddannelsessystem. Dette fører til en skærpet opmærksomhed på uddannelsessystemer i alle vestlige lande, med særlig henblik på et ønske om at sammenligne disse systemer indbyrdes. Problemet er, at dermed reduceres uddannelse potentielt til et spørgsmål om smøring eller vækstfremme af de nationale, økonomiske systemer.

I tråd med dette har Europa Kommissionen også besluttet at overflytte hele uddannelsesområdet i EU fra det gamle kulturområde til det nye område for services, varer og toldregler.<sup>7</sup> Med uddannelse og pædagogik skubbet ind i denne altdominerende rolle som en vare eller service, så er det slut med *friheden* som ideal for uddannelsessystem og skole. I stedet skal vi have *lighed*. Dette er det store skifte.

Det ideal om først og fremmest *frihed* der siden pædagogikkens oplysnings-humanistiske vending har knyttet sig til europæisk uddannelse og opdragelse med Kant (myndighed), Rousseau (menneskets ubestemte perfektibilitet) Humboldt (forsknings-autonomi), Herbart og Schleiermacher (*Bildsamkeit*) bliver nu gradvis fjernet og erstattet af et helt andet politisk ideal. Nemlig idealet om *lighed (equity)*.<sup>8</sup> Og for at få transnational lighed skal vi have styring og standardisering. Idealet om lighed erstatter dermed det gamle ideal om frihed. Og denne erstatning implementeres under EUs banner af centraliseret *standardisering* (i transnational forstand) og *styring* (på det nationale niveau). Man ser her fremkomsten af nye styringsformer, der kombinerer *new speak* om decentralisering og autonomi med nye mere omfattende kontrolregimer (som benchmarking, kvantitative test, NPM).

4 H.-D Meyer, R. Strietholt & D.Y. Epstein. *Three models of global education quality. The emerging democratic deficit in global education governance*. Retrieved march 2018 at [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net), 132.

5 *Op.cit.*, 139.

6 Lejf Moos. *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* (København: Hans Reitzel, 2016), 84.

7 *Op.cit.*, 84.

8 OECD. *Education policy analysis*. 2002, kap. 2.

Den meget brede baggrund for denne udvikling har at gøre med processer, der for alvor tager fart ved indgangen til 1990'erne. Omkring den elite der globalt dominerer politik, økonomi, administration, jura og medier etablerer der sig - i de sidste årtier af det 20. århundrede - en konsensus om, at en kraftigt øget globalisering er at foretrække.<sup>9</sup> Denne klasse ser, at den kan sikre sine egne interesser gennem en kraftigt øget globalisering. Dette realiseres gennem en accelereret konstruktion af et overstatsligt institutionsnetværk, der gennem sin uddifferentiering gradvis fremstår mere og mere adskilt fra rørelser i de suveræne nationalstaters parlamentarisk-folkelige undergrund.<sup>10</sup>

I takt med at dette magtfulde og overnationale institutionsnetværk (bl.a. EU, WTO, IMF, World Bank, OECD, UNESCO, G8) øger sin kompleksitet, mister det imidlertid også sin folkelige-demokratiske legitimitet.<sup>11</sup> Flere og flere beslutninger flyttes væk fra de nationale parlamenter. Man accelererer her udviklingen af et trans- og overnationalt institutionsnetværk med en underskov af tilhæftende organisationer. EU og OECD bliver her to særdeles vigtige knudepunkter i denne netværksbaserede styring af uddannelsessektoren i Europa og mere globalt. Det er en netværks-organisering man har med at gøre her. Men ikke desto mindre peger en lang række undersøgelser på, at det især er OECD og EU (særligt Europa Kommissionen) der de sidste ca. 20 år har øget presset på de nationale uddannelsessystemer.

Man kan ikke sige at det nationalstatslige bidrag til det europæiske fællesskab her bliver direkte erstattet af en transnational union. Man må snarere se en situation, hvor EU som 'netværksstat' (Moutsios: 2013) operationaliserer den enkelte nationalstat, ved at gøre denne til et vehikel for en definitionsmagt, der er støbt dybt i det transnationale institutionsnetværk og sedimenteret i uddannelsespolicy, der distribueres og nationalstatsligt realiseres via OECD og PISA. EU kan ikke direkte lovgive for nationale uddannelser, men fra EU og OECD udøves der en "blød styring".<sup>12</sup> Dette sker gennem distribution af sociale teknologier nedlagt i bl.a. OECDs nationale uddannelsesreviews og anbefalinger. Dette formidles via transnationale sammenligninger af kvantitative uddannelsesindikatorer, der tager sig forførende objektive ud og dermed fremstiller en facade af tilsyneladende sandhed, der ser sig selv som datadrevet og dermed rensat for normativitet.

Dette gøres på bl.a. den måde, at man gennem en række policy analyser og nationale *Reviews* – ex. Danmark (2004); Sverige (2015) – foranlediger en stribe grundskolereformer med hovedvægten på en stadig øget målrationel styring efter kompetencebeskrevne læringsmål.<sup>13</sup> Kenedokumenter i denne proces er udover de nationale PISA-afrapporterin-

9 Christopher Lasch. *Eliternes oprør* (Viborg: Hovedland, 1996), 47ff; Scruton, Roger. "Paris erklæringen.". Retrived march 2018 at <https://thetrueeurope.eu/a-europe-we-can-believe-in/>

10 Stavros Moutsios. "The de-Europeanization of the university under the Bologna Process," *Thesis Eleven* 119, no. 1 (2013): 22-46.

11 Chris Rumford. "European civil society of Transnational space?," *European Journal of Social Theory* 6, no. 1 (2013): 25-43; L. Vesnic-Alucevic & R.C. Nacarino. "The EU and its democratic deficit and (possible) solutions," *European view* 11 (2012): 63-70.

12 Moos, *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*, 55.

13 I Danmark knæses *Fælles Mål* (2001), *Klare Mål* (2003) og *Forenklede Fælles Mål* (2014).

ger, OECDs *Education policy analysis* (2002). Med sine nationale reviews går OECD væsentlig længere med sine anbefalinger til nationale uddannelsessystemer end eksempelvis UNESCO og IEA gør det.<sup>14</sup> I det danske review af skolen fra 2004 vedgår OECD således at der er tale om "dristige forslag"<sup>15</sup> men går alligevel videre, med understregning af at "det er bydende nødvendigt at folkeskolens nuværende kultur ændres".<sup>16</sup> Det der skal underkastes reformer er fundamentale hovedområder som: skolens evalueringskultur, skoleledelsen, læreruddannelsen, lærernes overenskomst og timetal samt vigtigheden af mere globalisering i form af mere støtte til tosprogede elever (kap. 1). Det er PISA-data samt OECDs normer og reviews der konsekvent lægges til grund for denne 'bydende nødvendighed' af reformer. Styringen her er altså 'blød'. Der er formelt set tale om "anbefalinger" – men ikke desto mindre "bydende nødvendige" anbefalinger. Disse anbefalinger får karakter af bløde policy instrukser henvendt til den nationale centraladministration.

Gennem dette bløde pres fastholdes en af OECD økonomisk defineret udviklingsretning for de nationale uddannelsessystemer. Pointen er, at den transnationale, bløde styring omsat ned til det nationale niveau hurtigt kan blive til hård styring. Her har man i Danmark op gennem 00'erne netop set betydelige dele af OECDs nationale anbefalinger blive omsat til hård lovgivning. Som hængsel mellem det bløde, transnationale, dagsordensættende pres (i form af 'anbefalinger') på den ene side og den hårde nationale lovgivning på den anden side, der spiller *Moderniseringsstyrelsen* en helt central rolle fra dens stiftelse med B. Corydon i 2011.

Det transnationale organisationsnetværk snylter dermed på de nationale parlamenter, i den forstand at det nemt udadtil kommer til at se ud som om, ideerne kommer fra det nationale niveau, selv om den grundlæggende policy strukturelt set er støbt i transnationale fora – dvs. uden for demokratisk kontrol. Moderniseringsstyrelsen bliver – under dens tidligere navn som Økonomistyrelsen - dermed op gennem 00'erne ekspeditionskontor for disse transnationale agender, hvor det er et åbent spørgsmål, om disse har en tilstrækkelig folkelig legitimitet.<sup>17</sup> Et eksempel er det forhadte lovindgreb om lærernes arbejdstid fra 2013 orkestreret af KL og Thorning-Schmidt regeringen i 2013. Men det oprindelige ideudspil til denne dagsorden kom fra OECD og lå som en separat, eksplicit anbefaling i det nationale review allerede i 2004.<sup>18</sup>

Dette er altså et eksempel på at der er skabt et overstatsligt koordineret netværk af institutioner, der som transnationalt i praksis gennemtrænger og omkalfatrer nationalstater med en definitionsmagt, det i praksis ikke rigtigt er muligt for de social-liberale, centrum-venstre partier at frasige sig på nationalt niveau.<sup>19</sup> For OECD er blot budbringeren der kommer med nyt fra en spirende transnational magtelite. Dette ytrer sig som en form for

14 Meyer, Strietholt & Epstein, *Three models of global education quality*, 143.

15 OECD, *Review af den danske folkeskole*, 2004, 127.

16 *Op.cit.*, 127, kursiv fp.

17 Kasper Støvring, *Fortællingen om Fredens Europa* (Århus: Munch & Lorenzen, 2014), 100.

18 OECD, *Review af den danske folkeskole*, 68ff; 141ff.

19 Korsgaard, Kristensen & Siggaard, *Pædagogikkens idehistorie*, 361.



transnational 'netværks-styring af uddannelsesområdet',<sup>20</sup> hvor der udøves et policy-pres på nationale uddannelsessystemer.<sup>21</sup>

### b) Pædagogiske konsekvenser: videns-problemet

Den ovenfor beskrevne udvikling har konsekvenser for den almene pædagogiks konstitutive videns-problem. Dette problem handler nærmere bestemt om en antinomisk spænding mellem *nærhed* og *distance*. Nøgtern professionalitet rummer nødvendigvis en distance-ring i sig, fordi professionel faglighed på den ene side må hvile i en forskningsforankret, objektiverende (teoretisk, teknisk) vidensbase. Her overfor står så på den anden side en pædagogisk-professionel viden kultiveret i nære, situerede relationer. Dette handler om det personbårne engagement som eks. elever forventer at finde i pædagogen eller underviserens menneskelige nærhed og involvering.

Der findes altså professionsviden udviklet gennem involverede praksiserfaringer (nærhed) og der findes professionsviden udviklet som teoretisk abstraktion i afstand til den konkrete praksis (distance). I dag forventer elever, klienter og andre brugere i det pædagogiske system, at møde professionelle, der trækker på *begge* vidensdimensioner, (selvom disse principielt er gensidigt udelukkende modsætninger). Den pædagogiske professionalitets vidensbase har traditionelt afgrænset sig selv i en refleksion af vidensformer der indbefatter dette antinomiske spændingsforhold mellem videnstyper i hele spektrummet fra det nære til det distancerede. Vi ønsker med andre ord at møde professionelle der både rummer en faglig og nøgtern, forskningsbaseret viden, men som også er menneskeligt autentiske og engagerede. Dvs. informerede af en solidarisk visdoms-viden.

Pædagogisk relevant viden spænder dermed over et spektrum af videntyper: tavs viden (det man ikke ved at man ved); praksisviden (det man erfaringsmæssigt ved der virker); professionsviden (praksisnær, metodisk refleksion); forskningsviden (abstrakte teorier eller grundlagsproblemer eller datadrevet evidensinformerede anvisninger). Pædagogikkens refleksion over sin egen vidensbase i hele denne spændvidde er konstitutiv for vedligeholdelsen af autoriteten og legitimiteten af den viden som undervisere og pædagoger handler på basis af i deres praksis. Dette er altså et spørgsmål om at beskytte den pædagogiske professionalitets fordring om, at hvile på et vidensfelt med en indre antinomisk enhed. Altså kravet om at handle på basis af en specifikt afgrænset kundskab defineret af den nævnte paradoksalitet i modsætningen mellem nærhed og distance.

Men med genbeskrivelsen af *viden som vare*, bl.a. i tilknytning til transnationale organisationsnetværks (OECD, konsulenthuse) styrende kobling ind i uddannelsessektoren afbrydes denne refleksion. Man ser nu en distanceret (statistisk) vidensform dominere og udgrænse de kundskabstyper der traditionelt er blevet udvikle i det nære (situerede, invol-

20 Stephen Ball & C. Junemann. *Networks, New Governance and Education* (Bristol: The policy press, 2012), 129-143.

21 B. Lingard, & S. Rawolle. "New scalar politics: Implications for Educations Policy," *Comparative education* 47, no. 4 (2011): 489-502; B. Lingard & S. Sellar. "Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen Ball and rethinking education policy analysis," *London review of education* 11, no. 3 (2013): 265-280.

verede, praksisnære vidensformer). På distinktionsniveauet vinder med andre ord distancen over nærheden. Dermed nedprioriteres kontekstuelle videnstyper. Et eksempel på dette er OECDs afdemokratiserede *21st century skills*, der i dag bliver didaktiseret via Klafki og ligger til grund for C21 skoler.<sup>22</sup>

## II. Læring (mellem pligt og frisættelse)

### a) PISA og OECD

En organisation som OECD har fået et betydeligt impact på uddannelse globalt set.<sup>23</sup> Med sit rent økonomiske perspektiv adskiller OECD sig fra eks. UNESCO, der baserer sine uddannelses-surveys på en moralsk betoning af solidaritet og menneskerettigheder. OECD består af 34 af de rigeste lande i verden og har ca. 2500 medarbejdere. OECD omsatte for 526 millioner \$ i 2013.<sup>24</sup>

OECDs policyudvikling er forankret et netværk af eksperter, konsulenter, forskere, policyudviklere samt embedsfolk fra medlemslandene.<sup>25</sup> Og den højeste myndighed er det såkaldte *Council* der består af kredsen af medlemslandenes finansministre. Næste led i hierarkiet er en række 'direktorater' for hver af de hovedområder som OECD beskæftiger sig med. Det er bl.a. områder som skat, employment, videnskab, teknologi samt for nylig også *uddannelsesområdet*.<sup>26</sup> Dette område blev opgraderet til et selvstændigt direktorat så sent som i 2013.

OECD går oprindelig tilbage til midten af det 20. århundrede. Men med PISA-programmets igangsættelse i år 2000 nærmest genopstår OECD i en 2.0 udgave. Baggrunden for dette er, at OECD op gennem 1990'erne sætter sig på uddannelsesområdet og dette område eleveres som nævnt til direktorats-højstatus område i 00erne. Udviklingen tager for alvor fart i 2008/09 hvor PISAs aktiviteter ekspanderer voldsomt, i tilknytning til at den globale opmærksomhed omkring PISA pludselig vokser eksponentielt.

Sammenlignet med IEA og UNESCO er OECDs PISA-program den ubestridte *top-dog* inden for global uddannelsesstyring. PISAs sammenligninger interesserer sig for at måle output, ressourceforbrug og effektivitet, for herved at identificere svagheder eller mangler, der efterfølgende kan gøres til genstand for politiske reformer.

Af nedslagspunkter i etableringen af dette paradigme er det vigtigt at se, at EU først iværksætter systematisk indsamling og komparering af uddannelsesdata fra og med PISA-programmet begyndende i 2000. Men allerede med Maastricht traktaten (1993) er EU i gang med at regulere og standardisere forhold omkring medlemslandenes skole og uddannelsesanliggender.

22 Jeppe Bundsgaard. "Er dansk stadig et dannelsesfag?" In *Cursiv*, edited by Krogh & Holgersen (Sammenlignende fagdidaktik 4, nr. 16, Aarhus Universitet 2016), 89-112.

23 Meyer, Strietholt & Epstein, *Three models of global education quality*, 146.

24 *Op.cit.*, 144.

25 *Op.cit.*, 138.

26 *Op.cit.*, 138.

PISA er OECDs statistiske lokomotiv for kvantitativ undermuring af den uddannelses-policy som OECD udvikler og distribuerer nationalt. Andreas Schleicher er leder af OECDs uddannelsesdirektorat og samtidig leder af PISA. Man bearbejder i OECDs PISA-program store mængder statistiske data, hvor ambitionen er at generere et evidensbaseret, videnskabeligt grundlag, hvorpå nationale skolesystemer kan sammenlignes. Man laver målbare indikatorer for enkeltdele i helheden, hvorved komplekse helheder nedbrydes i dele. Disse numeriske værdier kan dernæst sammenlignes i et konkurrenceperspektiv. Skolen objekti-veres her i en målbar 'input – output' logik og instrumentaliseres dermed som leverandør af humane ressourcer til arbejdsmarkedet.

Den definitionsmagt der her erobrer retten til at bestemme uddannelsessektorens kon-ditioner, dens succeskriterier og dens bærende logikker kommer ud af en teknisk, stati-stisk og økonomisk viden. Den viden der her lægges til grund for denne revolutionering af uddannelsessektoren, er altså præget af ikke-pædagogiske vidensformer. EU og OECD-apparatets kontrol og styring af nationale uddannelsessystemer er omfattende,<sup>27</sup> til trods for at skole og uddannelse formelt set altså falder uden for EU's jurisdiktion.

Skolerne bliver imidlertid med Lissabon traktaten (2007) centralt fokuseret af EU. Det er denne traktat der nu giver Europa-kommisionen mandat til at regulere uddannelsesom-rådet.<sup>28</sup> I 2007 undermures tillige unions-tankens, idet man i praksis ophæver de nationale grænser med bestemmelsen om unionsborgerens fri bevægelighed (Schengen traktaten). Samtidig understreges unionens interesse for at bestyrke den europæiske dimension på tværs af skolesystemer med programmer som ESHA (for skoleledere) og ERASMUS (for studentermobilitet). Disse programmer spiller sammen med hele OECDs transnationale uddannelsesdagsorden. Også med Bolognaprocessen (1999)<sup>29</sup> understøtter EU og OECD gensidigt hinanden. Målet med Bologna er at standardisere alle videregående uddannelser i Europa, mhp. at understøtte studentermobilitet og arbejdskraftens fri bevægelighed.

Frem til indgangen af 1990erne var der intet ønske om at komparere uddannelse globalt i OECD. I de tidlige 1990ere blev globale, standardiserede evalueringsformater (som PISA, PIRLS og TIMMS) afvist af OECDs uddannelsesdepartement som værende af "dubious validity".<sup>30</sup> Den transnationale vending indtræffer imidlertid efterfølgende op gennem 1990ernes indløb mod PISA-programmets initiering i 2000.

Med PISA opstartes i 2000 et løbende treårigt, globalt kompareringsprogram. Man udtrækker kvantitative indikatorer som nøgletal for nationale uddannelsessystemer, for at sammenligne disse systemers performativitet i en transnational optik: PISA 2000, 2003, 2006, etc. Dette programs løbende flow af kvantitativt standardiseret materiale der kan sammenlignes, har fået en meget betydelig *politisk* gennemslagskraft.

27 Korsgaard, Kristensen & Siggaard, *Pædagogikkens idehistorie*, 359.

28 Moos, *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*, 55.

29 Bologna er en reformproces for videregående uddannelser, der blev påbegyndt i 1999.

30 OECD citeret i Meyer, Strietholt & Epstein, *Three models of global education quality*, 139.

Et forhold at være opmærksom på her er PISA programmets grundlæggende *policy-orientering*. Det er bemærkelsesværdigt at den i bund og grund økonomiske (dvs. uddannelsesseksterne) organisation OECD får så stor indflydelse på uddannelsessektoren. Ikke bare med PISA men også med de heraf afledte policy analyser som eks. *Education policy analysis* (2002) samt *Review af den danske folkeskole* (2004). I disse nationale reviews følges der op på PISA-runderne med detaljerede anbefalinger fra OECD til de nationale centraladministrationer. PISA leverer dermed data som *feed in* til transnational policy-udvikling. PISA er således ikke en neutral instans, men fungerer som leverandør af data ind i et politiserende styringsprogram orkestreret af OECD (og undermuret af EU).

I et videnskabeligt-kritisk perspektiv er det helt fundamentalt, at OECD med denne policy orientering dermed pådrager sig en legitim skepsis ift. hvorvidt PISA-programmet i dets afrapportering samt i dets metoder og design er farvet af bias, der hidrører fra OECD og EUs uddannelsespolitiske målsætninger med programmet. Dels er det OECD der finansierer PISA og dels har EU og OECD opbygget en indbyrdes afhængighed blandt andet i form af gensidig udveksling af store mængder uddannelsesdata. PISA-data kan her mines og screenes op imod de kulturelle og finansielle data for hver medlemsstat, som EU har adgang til.<sup>31</sup> Et eksempel på denne alliance er Europa-kommissionens publikation *2017 Tilstandsrapport for uddannelse i Danmark*, der baserer sig på OECDs PISA data.

Man kan karakterisere dette som en videnspolitik, hvor ambitionen er at sammensmelte den uddannelsesvidenskabelige forskning med policy og styring. Dvs. PISA selvscenesætter sig på den ene side som en neutral (kvantitativ) videnskabelig uddannelsesevaluering. På den anden side er PISA (som ejet og styret af OECD) dybt involveret i den politiske styring af selvsamme uddannelsesfelt som den evaluerer. De nationale uddannelsesreviews med vidtgående anbefalinger er bygget op på PISA-data. Dette dobbeltbogholderi (af påtaget neutral og kvantitativ (selvdeklareret) objektivitet sammenblandet med politisk regulering) er selvsagt problematisk i et videnskabeligt perspektiv.

Humlen i dette projekt er ideen om et evidensbaseret, videnskabeligt grundlag for policyudvikling. Dvs. man kobler et specifikt videnskabeligt grundlag (statistisk metrik - med de muligheder og begrænsninger denne tilgang har) ind i en allerede eksisterende politisk proces. Eks. i OECD (2007) *Evidence in education – linking research and policy*.

OECDs kvantitativt-statistiske alliance med politikudvikling er som sagt en videnspolitisk hybrid, der samtidig udgør rygraden i det globale brand som OECD er blevet. Det politiske system og medierne har taget OECD til sig som en næsten uimodsigelig *darling*. En nærmest absolut reference for hvad der er god uddannelse og dårlig uddannelse. Hver ny PISA-afrapportering er i Danmark nærmest en national begivenhed.

Gennem sammenligning af statistiske indikatorer for uddannelsessystemers performativitet standardiseres de respektive nationalstaters uddannelsessektorer gennem OECDs

31 Sotiria Grek. "Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe," *Journal of Education Policy* 24, no. 1 (2009): 32.

distribution af statistisk evidensbaseret som policy for uddannelse og forskning. Eks. i OECD (2010) *Evidence informed policy and practice in education in Europe*.

Dermed samtykker man i 'systemet' stiltiende til mindst to implicite betingelser som PISA forudsætter. Dels (i) er evidens uddannelsesviden (som der styres på basis af) lig med privilegering af en kvantitativ, statistisk vidensform (andre vidensformer er udeladt uden nogen forklaring). Dels (ii) er reformer og ændringer i sig selv godt (dvs. det gamle og velafprøvede er i sig selv dårligt, uden der gives nogen yderligere forklaring). I OECD *Governance in Transition. Public management reforms* (1995) lyder den helt generiske anbefaling også, at der i al almindelighed skal implementeres reformer. Det er indikatorerne på en revolution der taler her.

### b) Pædagogiske konsekvenser: handlings-problemet

Den ovenfor beskrevne udvikling har konsekvenser for pædagogikkens konstitutive handlings-problem. Dette problem handler nærmere bestemt om en kantiansk spænding mellem *frisættelse og pligt*. Og dermed om hvordan man kan handle pædagogisk således at man understøtter læringsprocesser.

For megen pligt og topstyring vil skabe autoritære eller uselvstændige pædagoger eller meget monologisk orienterede undervisningsformer. I universitetspædagogisk sammenhæng vil for megen styring tillige skabe uautentiske institutionsrepræsentanter og en sådan ensidig styringslogik vil understøtte en disciplinær type af pædagogisk tilgang med direkte eller indirekte fastlåsning af de studerende eks. (i universitetspædagogisk sammenhæng) via tydelige pensum-restriktioner eller med forelæsningsmarkerede korrekte meninger, som det i realiteten ikke er muligt for de studerende at bryde med, uden at ekskludere sig selv fra 'det gode selskab'.

For megen pædagogisk frisættelse kan omvendt blive udtryk for en falsk tillid til den studerende, der siger 'du kan selv'. Dette risikerer at ende i en pædagogisk ansvarsforflygtigelse og et svigt af det professionelle ansvar. Frisættelse og pligt (styring) hviler med andre ord i et antinomisk modsætningsforhold. Den pædagogiske tilrettelæggelse og vurdering af læringsprocesser forløber inde i dette spændingsfelt. En kantiansk myndighedspædagogik vil på den måde i en (universitets-pædagogisk) undervisningssammenhæng også arbejde i en sådan antinomisk spænding. Dels i den a) styrende indretning af et pensum i form af en kernelitteratur, som den studerende er forpligtet på. Dels b) gennem den samtidige, frisættende opfordring til frie valg af fordybelsesområder hvor den studerende udfolder 'sit eget' perspektiv.

Handlings-problemet handler om, at den pædagogisk professionelle er henvist til, at realisere og virkeliggøre sine pædagogiske intentioner, ud fra ønsket om at kunne påvirke de studerende; uden dog *nødvendigvis* at kunne dette. Enhver effekt af vores handling foreligger først som formidlet gennem den studerendes egen bearbejdning. Dette indebærer at vi i vores handlinger og kommunikation må afspejle antagelsen af, at der skulle være en kausalitet *fra* vores undervisning *til* den studerendes læring; selvom der *i udgangspunktet*

ingen kausalitet er givet. Men man er ikke desto mindre henvist til at handle i tillid til dog at kunne gøre en forskel.

De transnationale organisationers indflydelse på uddannelsessystemet i form af måling af læringsudbytte (PISA) betjener sig af statistisk *komparering*. Dermed veksles den gamle kantianske og frihedsbaserede myndigheds-pædagogik (med sin grundspænding mellem frisættelse og pligt) til en mere global, lighedsbaseret, målrational og teknisk tilgang til læring. Målrational, teknologisk lærings-*styring* dominerer dermed *friheds*-dimensionen på distinktionsniveauet. Et eks. er den læringsmålstyrede folkeskole, der henter sin logik fra den transnationale kompareringsdagsorden.<sup>32</sup> Styringen vinder dermed over frisættelsen, med den effekt at læreprocesserne af-pædagogiseres. Dvs. der sker en teknologisering. Dvs. handlings-problemet mister sin pædagogiske dybde og spændstighed og bliver dermed til procedural metode afledt fra policy (eks. i form af undervisningsvejledninger på den ministerielle EMU portal der indirekte sætter metodefriheden under pres).

### III. Autenticitet (mellem individualisering og standardisering)

#### a) Demokratisk deficit

EU og OECDs standardiseringsdagsorden realiseres under et banner af 'kvalitetssikring'. Denne kvalitet skal (som nævnt) sikres ved - gennem PISA - at evaluere den konkrete skolepraksis på en målbar måde, så denne kan sammenlignes transnationalt. Uddannelseskvalitet er dermed (uden nogen yderligere begrundelse eller refleksion) defineret som det i en pædagogisk proces der a) er fælles med alle andre lande og som b) kan omdefineres til en numerisk værdi. For sådanne indikatorer kan bruges til *styring* (af målopnåelse) og det ved man meget om i OECD. Hvorvidt og i hvilket omfang dette også kan bruges ind i *pædagogisk* meningsfulde processer opholder man sig i mindre grad til.

Her henter man op gennem 00'erne evidens-begrebet ind fra den medicinske sektor til brug i uddannelsessektoren.<sup>33</sup> Dette handler om, hvad det er for metoder der virker og hvilke der ikke virker ift. til læringsopnåelse. Den evidens man ønsker lagt til grund, bestemmes som en erfaringsvidenskabelig information sikret ad eksperimenter-forsknings-metodisk vej. Der gør sig dermed et naturvidenskabeligt forbillede gældende. Iflg. Biesta registreres dermed:

" ... et stærkt ønske om eksperimenter forskning der – iflg. fortalere for evidensbaseret undervisning – er den eneste metode, der er i stand til at tilvejebringe sikker evidens for 'hvad der virker' ..."<sup>34</sup>

32 Keld, Skovmand. *Uden mål og med – forenklede fælles mål?* (København: Hans Reitzel, 2016).

33 Søren Christensen & John Krejsler. *Evidens – kampen om viden der virker* (København: FOA, 2015).

34 Gert Biesta. *God uddannelse i målingens tidsalder* (Århus: Klim, 2011), 41.



Hersessom det første a) at man i transnationalt regi ønsker at ændre uddannelsesforskningen. Man ønsker en af-teoretiseret uddannelsesforskning orienteret efter "positivistiske antagelser".<sup>35</sup> Denne videnskabsteoretiske position flyder ind i OECDs ønske om, at definere uddannelsesforskningen meget snævert som en form for databehandlende myndighedsbetjening. Dvs. hvor policy og forskning tendentielt flyder sammen. Dermed bringes policy-niveau og forskningsniveau ind i en gråzone af uskelnelighed. Denne ambition er beskrevet i OECD (2007) *Evidence in education – linking research and policy*. Aflæggere af dette ses også i forskellige systemteoretiske aftapninger af uddannelsesforskning.

Det andet led i dette er, at man ønsker b) at ændre den pædagogiske praksis, ved også at rykke denne ind på et evidensbaseret grundlag. Dvs. man ønsker at måle sig til, hvad der er *best practice*.<sup>36</sup> Kriteriet for hvilken undervisningspraksis der er 'den bedste' udgøres af effektivisering ift. de standarder der er lagt af PISA. Fokus bliver derfor lagt meget smalt på mål opnåelse af policy- og detailstyrede trinmål og slutmål for læring (orienteret af transnationale standarder som C21).

Man kunne også vælge for skolen at den burde arbejde langt bredere med den helhedsopgave der hedder civilisations-genskabelse. Dette ville handle om at komparere skolen med det omgivende civilsamfund som er en helt anden opgave. Men beslutningskraften flyttes - med de transnationale organisationer - væk fra dette demokratiske niveau nede i den folkelige, kulturelle opinion og rykker i stedet opad mod et globalt niveau (administreret af OECD og EUs statistikere, økonomer og jurister). Dette er iflg. Biesta et demokratisk problem. Og dette demokratiske problem fortsætter ind i de transnationale organisationer.

OECD ledes således ikke på basis af demokratiske principper (som eksempelvis UNESCO gør det) men i stedet af finansielle principper, efter devisen jo rigere et land er, jo mere bestemmer det.<sup>37</sup> Dvs. hvis du er lille og fattig har du intet at skulle have sagt. OECDs beslutningsprocedure er dermed lukket om sig selv. Symptomatisk herfor er medlemslandenes demokratiske offentligheder også afskåret fra indflydelse på OECD.

Selvom OECDs kerneydelse ift. uddannelse bl.a. er at frembringe og distribuere evidens, kvalitetssikring og evaluering, så er OECD ikke selv *accountable*. Dvs. OECD praktiserer ikke selv det som de prædiker. OECD er ikke pligtig til offentligt at dokumentere, at de forvalter deres mandat ansvarligt ift. de nationale skolesystemer de intervenserer i. OECD er mao. ikke *accountable* ift. faglige professionsvurderinger af OECDs uddannelses-bidrag. Nationale aktører som fagdidaktikere, statistikere, embedsfolk har ikke noget mandat overfor OECDs uddannelsesdirektorat.<sup>38</sup> Og OECD er heller ikke *accountable* ift. demokratisk kontrol med karakteren af OECDs nationale anbefalinger. Ikke desto mindre er nogle uddannelsesforskere begejstrede for OECDs kompetence-kataloger.

35 *Op.cit.*, 42.

36 Christensen & Krejsler, *Evidens – kampen om viden der virker*.

37 Meyer, Strietholt & Epstein, *Three models of global education quality*, 139.

38 *Op.cit.*, 146.

Men den demokratiske vinkel bliver alt andet lige utydelig her og erstattes af en økonomisk logik. OECDs tætte parløb med globale konsulentvirksomheder (som Pearson) er veldokumenteret og et godt eksempel på dette demokratisk forfald.<sup>39</sup>

### b) Pearson

Nærmere bestemt er opgaven med at udvikle PISA af OECD givet i kommission til konsulenthuset Pearson. Pearson har ca. 40.000 medarbejdere og omsatte i 2014 for ca. 80 milliarder kroner. Pearson er involveret i OECDs nationale uddannelsesreviews hvor PISA og IEA uddannelsesdata lægges til grund for OECDs interventioner i nationale skolesystemer.<sup>40</sup> Endvidere er Pearson involveret i udviklingen af testværktøjer designet til OECDs PISA-kompetencemål. Gennem sådanne engagementer trækker Pearson via sine software produkter *Big Data* om læring, skole og uddannelses-systemer i 60 forskellige lande på globalt plan.<sup>41</sup> Gennem statistisk bearbejdning af disse enorme mængder uddannelses-data kan der mines empiriske mønstre, der siger noget om forholdet mellem styring og læring globalt. Denne type informationer bearbejdes med den primære ambition for øje, at effektivisere den respektive nations skole og uddannelse. Alt dette videreudvikles løbende af Pearson i form af testværktøjer og læringsprogrammer, der som services kan afsættes globalt. Man kan mene at ejerskabet til sådanne uddannelsesdata måtte ligge i de nationalstater hvis uddannelsessystemer informationerne trækkes fra. Men det er tværtimod Pearson der har ejerskabet til disse data.<sup>42</sup> Denne enorme vidensressource omhandlende uddannelsessystemer i hele verden er dermed på private hænder i en monopollignende tilstand.

Dette er et eksempel på fremkomsten af en global "Education Service Industry" faciliteret af private konsulenter, rådgivere, forskere, sparringspartnere, der profitbelagt sælger policy-løsninger, evalueringer og kvalifikationssystemer, læringsprogrammer til nationalstater over hele verden. Konsulenthusene *brander* sig nu via deres engagement i OECD som "globale læringsvirksomheder".<sup>43</sup> Pearssons konsulenter har endda i nogle lande overtaget opgaven med at eksaminere eleverne.<sup>44</sup> På baggrund af de nationale skoletraditioner som vi har eksempelvis i Danmark, kan det virke besynderligt defensivt, at man politisk i så høj grad de sidste 20 år har afgivet initiativet til disse transnationale organisationer og deres læringsorienterede konsulenter.

Det er vigtigt at se, at konsulenthusene har en interesse i den standardisering af uddannelsessektoren som OECDs PISA-program er udtryk for. For med transnationalt standardiserede uddannelsesprogrammer får konsulenthusene adgang til produkter der profitbelagt kan afsættes overnationalt, dvs. globalt. På en skole i Bagsværd, i Peru eller i Algeriet kan

39 Lingard & Sellar, "Globalization, edu-business".

40 *Op.cit.*, 273.

41 Moos, *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*, 82-84.

42 Moos, *Pædagogisk ledelse*, 83.

43 Meyer, Strietholt & Epstein, *Three models of global education quality*, 140.

44 Moos, *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*, 343.

samme PISA-alignede produkt afsættes. Det lyder som enhver købmands drøm. Dette betegnes i forskningslitteraturen som "Edu Business".<sup>45</sup>

Denne *edu business* er tæt knyttet til en principiel metodologisering, der gør det muligt via koncepter, at overflytte kvalitetssikringsprogrammer på tværs af sammenhænge og nationale kontekster. Dermed får man et salgbart produkt der via *trademarkede koncepter* (eks. herhjemme PALS, CL, Læringsstile, LP) kan markedsføres som færdige pakker, kits eller køreklare prototyper.<sup>46</sup> Risikoen er her igen at pædagogiske processer bliver indsnævret omkring et teknisk-globalt fokus på output og ressource-effektivisering. Og at den egentlige *pædagogiske* forståelse af hvad der er hensigtsmæssigt og menneskeligt ønskværdigt i en konkret pædagogisk proces, dermed bliver overskygget af en managementlogik, hvor fokus mere kommer til at ligge på ledelsens behov for at demonstrere styring, effektivitet og handlekraft gennem partnerskaber med trademarkede aktører fra det private erhvervsliv.

Det der går tabt med disse magtforskydninger er den grundlæggende 'tykke' forståelse af skole og pædagogik, som der hvor vores fælles kulturelle gods bliver genskabt på tværs af generationerne. Denne genskabelse handler om det meget lange træk dybt i den civilisatoriske pædagogiks ubevægede tid, hvor de uløselige spørgsmål om tillid, risiko, dømmekraft, det gode liv, kritik, ydmyghed, demokrati og ansvar (alle de dybe ord der skaber afmagt i os) ligger og rumsterer. Og her kommer de trademarkede læringskabeloners effektmålinger til kort. Fordi de bygger på en standardisering, der renser kulturelle, historiske, moralske, religiøse og politiske sammenhænge ud af den pædagogiske kabale.

Dette fælles kulturelle idegods har traditionelt rakt ind i skolen 1) dels via den professionsfaglighed der skaber skolen i undervisningen; og 2) dels via samfundets løbende demokratiske samtale om 'folkets skole'. Men disse udtryk for national, kulturel selvbestemmelse omkring skolen som kulturinstitution kobles altså ud af ligningen med den transnationalt-komparative vending.

Herhjemme i Danmark kan man også genkende dette demokratiske deficit i form af en mere generel tendens til, at konsulenthuse, private tænketanke og strategisk nedsatte råd vinder frem, medens pædagogiske fagfolk, forskere og interesseorganisationer med rod ned i skolens folkelige undergrund og civilsamfund får sværere og sværere ved at gøre sig gældende i de politiske lovforberende processer hvad angår uddannelsessektoren fra dagtilbud til universitet.<sup>47</sup> Her er der et demokratisk deficit på nationalt niveau centreret omkring Moderniseringsstyrelsen, som ligger under Finansministeriet. Denne styrelse er tæt knyttet til OECD, Europa-kommisionen og *Edu-business* feltet og dermed også de glo-

45 Lingard & Sellar, "Globalization, edu-business"; G. Thompson, G.C. Savage & B. Lingard. "Think tanks, edu-businesses and education policy: issues of evidence, expertise and influence," *The Australian Association for Research in Education* 43 (2016): 1-13.; S. Lewis. "Policy, philanthropy and profit: the OECDs PISA for schools and new modes of heterarchical educational governance," *Comparative Education* 53, no. 4 (2017): 518-537.

46 M.S. Hansen & T. Iskov. "Hvordan kan pædagogiske koncepter blive pædagogiske?," *Unge Pædagoger*, nr. 1 (2013): 6-18.

47 Rumford, "European civil society"; Vesnic-Alucevic & Nacarino, "The EU and its democratic deficit".

bale konsulenthuse.<sup>48</sup> Men dette deficit henviser altså blot til et deficit et niveau højere, på det transnationale plan.

Det er EU's abstrakte globaliserings-principper og OECDs teknisk-statistiske logik der undermurer denne af-demokratisering. Dette demokratiske deficit er symptomatisk for en tendens, hvor pædagogikken gradvist har løsnet sig fra det konkrete og livsnære og er trukket i retning af et mere og mere globalt perspektiv (som en teknisk, cost-benefit evaluering-disciplin). Dermed fremtræder evt. nationalt-folkelige indsigelser og bekymringer i sigende grad som en irrelevant obstruktion af et større globalt sigte. 'Det transnationale' er en ny, hellig vision. Et techno-evangelium der udvikles i overnationale institutionsnetværk med fokus på global markedsøkonomi og vækst – passende indhyllet i en pseudo-religiøs sentimentaliserings af humanisme og rettigheder. Det overstatslige institutionsnetværk er dermed knyttet til et demokratisk deficit.<sup>49</sup>

### c) Pædagogiske konsekvenser: Institutions-problemet

Den ovenfor beskrevne udvikling har konsekvenser for pædagogikkens institutions-problem. Dette problem handler nærmere bestemt om det konstitutive spændingsforhold mellem *individualisering* og *standardisering* i det pædagogiske forhold, – og dermed også om den professionelles mulighed for at fastholde en pædagogisk *autenticitet*.

Uddannelsesinstitutioner fungerer og hænger sammen i kraft af de udmønter et regime, der på forskellige måder ensarter og rationaliserer handlingsanvisende rammer for alle institutions-aktørers adfærd. Heroverfor står den enkelte studerende med sit ikke fikserede læringspotentiale og sit behov for en fri, dannende læreproces. Dette afsætter spørgsmålet om det overhovedet er muligt, at institutionalisere (og dermed standardisere og regelrette) læringsprocesser i deres egenskab af at være individuelt åbnede og dermed ureglerlige? Således kan læreren ikke vide om hendes udlevede plan i undervisningen rent faktisk understøtter de pædagogiske målsætninger hun har. Institutioner der giver undervisning, må gennem didaktik, læreplansteori og gennem iagttagelse af egen formåls- og begrundelses-dimension løbende reflektere denne modsætningsstruktur mellem på den ene side a) institutionens nødvendige regime af standardisering og ensretning af alle aktører ud fra fælles retningslinjer; og på den anden side b) tilgodese den individualiserede og unikke læringsproces og dens iboende behov for frihed og autonomi i udfoldelsen. Dette antinomiske spændingsforhold har den almene pædagogik traditionelt reflekteret som et konstitutivt element i sit eget fundament. Denne refleksion (af en antinomisk modsætning mellem standardisering og individualisering som nødvendige dimensioner i en institutionaliseret ydelse) sætter sig i den professionelles refleksion af sin egen autenticitet som institutions-repræsentant.

48 Se hertil *God arbejds giver adfærd i staten* (Moderniseringsstyrelsen 2015) sammen med McKinsey.

49 Lasch, *Eliternes oprør*, del II; Rumford, "European civil society"; Vesnic-Alucevic & Nacarino, "The EU and its democratic deficit".

Med den ovenfor beskrevne, transnationale komparerings-revolution og top-down styring, da forskubbes imidlertid denne antinomiske balance mellem *standardisering* og *individualisering*, der berører den professionelle institutionsaktørs autenticitet. Dimensionen af *standardisering* vinder dermed (på distinktionsniveauet) over den dimension af unik *individualisering* som læreprocessen også er nødig. Et symptom på dette er, at topstyrede institutioner redefinerer eller direkte reducerer de professionelle institutionsaktørers autenticitet. Et eksempel er effekterne af det oplevede demokratiske deficit de sidste 10-15 år ift. eks. grundskole og universitetsområdet.<sup>50</sup>

#### IV. Dannelse (mellem enhed og pluralisering)

##### a) Human kapital

Hvis mennesket ikke selv er målet med de pædagogiske processer, men mere et middel der indgår målrationelt i forhold til opnåelse af andre målsætninger, så begynder værdigrundlaget for en pædagogisk praksis at skride. For så er formåls- og dannelsesdimensionen ved at svinde ind. Det der oprindeligt var mål, bliver nu et middel. Risikoen for dette er i dag reel, fordi det ikke længere er indlysende, at mennesket i dag er mål og centrum i de moderne samfundsprocesser. I dag gør andre kategorier mao. mennesket rangen stridig som det mål der styrer de samfundsmæssige processer. Det kan eks. være mål som penge, magt, information, natur, territorium, ressourcer, viden, energi, mv.

At pædagogikken som samfundsmæssig delproces også kan overtages af denne logik, ser man i den aktuelle situation, hvor det etisk-humanistiske menneskesyn (fra den klassiske oplysningspædagogiks fase) i dag erstattes af et nyt mere business- og ressourceorienteret ideal om *human kapital*. OECD definerer human kapital som:

“Den viden, de færdigheder, kompetencer og egenskaber kropsliggjort af individer, der faciliterer skabelsen af personlig, social og økonomisk velvære”.<sup>51</sup>

Det enkelte menneske udgør med alt hvad det er, en totalitet bestående af sine kognitive evner, menneskelige egenskaber, sin faglige viden og færdigheder og personlighed. Totaliteten af dette udgør en ressource, der har en markedsverdi. Totaliteten af hvad det hele menneske er blevet til i sit livsløb betragtes dermed af OECD som en antropoid kapitalform. En kapitalform der netop er blevet til de sidste 25 år:

“Sit globale uddannelsespolitiske gennembrud fik begrebet humankapital ... i begyndelsen af 1990'erne. Her blev den oprindelige teori om individuelle investeringsopfattelse udvidet i forhold til de komparative fordele, som virksomheder og nationer har ved øget investering i uddannelse i en global og vidensbaseret økonomi ... / teorien [blev] overtaget af OECD

50 Stephen J. Ball. “Professionalism, managerialism and performativity”. In *Professional development and educational change*, edited by Leif Moos & John Krejsler (København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2003), 23-44.

51 OECD, *Education policy analysis*, 119.

og lagt til grund for organisationens stærkt forøgede uddannelsespolitiske engagement fra midten af 1990'erne og frem".<sup>52</sup>

Man ser her, at den komparative vending bygges op og løber parallelt med et nyt og mere teknisk-kalkulerende menneskesyn. Teorien om human kapital overtages af OECD præcis på det tidspunkt, hvor denne rent økonomiske organisation (for økonomisk samarbejde og udvikling) beslutter sig til at intervenere i uddannelsessektoren. OECDs PISA programmer der måler og komparerer, er altså elementer der indgår i den nationale generering af human kapital til den globale vidensøkonomi, som det eks. ses i OECD (1996) *Measuring what people know. Human capital accounting for the knowledge economy*.<sup>53</sup>

OECDs målsætning om videns-økonomisk vækst installerer dermed en ny menneske-type, der er en mere individualiseret, kalkulerende og opportunistisk markedsaktør, der strategisk forvalter sine ressourcer. Det etisk-humanistiske menneskebillede tilbage fra den oplysningsbaserede pædagogik og den nyhumanistiske dannelsesperiode forekommer her helt udvisket. Dette må også ses på baggrund af EU-installationen af en ny identitetsmæssig overbygning på Europas befolkning. Nemlig "unions-borger"-identiteten. Med Maastricht traktaten (1993) er man nu borger i en union. Den human-kapitaliserede diskurs er blot OECDs policy-udmøntning af EU's identitetspolitik.

Det gamle ideal: mennesket som etisk humanitas-væsen var kulturforankret ind i konkrete steder i verden og var dermed overleveret et tilhør til egne regionale sæder, skikke, traditioner, overleveringer. Dette var en overlevering til moral og vise leveregler, skabt gennem den historik der knyttede sig til konkrete generationers liv et bestemt sted i verden. Dvs. til en moralsk selv-lovgivning. Til en frihed under loven. Og der var en egen historik, der samtidig var fortællingen om loyalitet og tillid til ens verden. Dette var den oplysnings-humanistiske vendings menneskebillede.

Den humane kapitalers individ er i modsætning hertil i dag det ressourcegjorte intetsteds-tilhør for det moderne selv. En ressource er omstillingsparat, fleksibel, mobil. Den hører ikke til. Den er defineret gennem sin flydende omstillingsparathed. Global bevægelighed bliver nøglen til økonomisk velstand og dermed social mobilitet. Den humane kapital er opportunistisk, kalkulerende og entreprenant. Det er den globale markeds-spiller par excellence. Der må dermed insisteres på en klar distinktion mellem den klassiske pædagogiks dannelsesbegreb og EU og OECDs forankring i human kapital.

Dette er samtidig indikativt for fortællingen om hvordan 'det inter-nationale' (relationen mellem nationale regeringer) er blevet erstattet af 'det trans-nationale' (global netværks-

52 Korsgaard, Kristensen & Siggaard, *Pædagogikkens idehistorie*, 377-378.

53 Bolognaprocessen indfører bl.a. standardiseringen af et system af *credit points* der kvantificerer arbejdsmængden tilknyttet et givet uddannelsesforløb. Behovet for kompetitiv human kapital er drivkraften for EU's transnationale edu policy. Derfor må den valorisering der lægges ned i systemet af *credit points* (ECTS) undermures af en standardisering af outputtet; dvs. læringen. Dette gøres med Bolognas kvalifikationsramme, der kompetencebeskriver læringsmål for al videregående uddannelse (viden og færdigheder og kompetence). Da kilden til legitimitet for EU's edu policy er økonomisk *konkurrencedygtighed*, da er outputtet pr. definition genstand for optimering, dvs. læringsmål bliver styrende. På den måde er Bolognas ECTS reform og den mere målrationelle lærings-diskurs knyttet til hinanden. Denne sammenknytning beror på et ideal om sammenlignelighed mhp. ressourceoptimering.



styring). Det 'inter-nationale' handlede om et europæisk samarbejde mellem demokratisk valgte regeringer i suveræne nationalstater, som et samarbejde siden heden-old baseret på de respektive, nationale sindelag. Europa var det territorium, hvor suveræne nationalstater gennem århundreder var forpligtet på hinanden i gensidigt respektfuldt samarbejde på godt og sandelig også på ondt.

Det 'transnationale' optager imidlertid 'det inter-nationale' i sig og omsætter det i en global netværksstyring. Konsekvensen er ønsket om en EU-union uden civilisatoriske markører eller kulturel forankring. Det er en bevægelse "from a cultural to a financial focus" som det direkte hedder.<sup>54</sup> Når EU eks. udnævnte det islamiske Istanbul til at være 'Europas kulturhovedstad' (dvs. som centrum for europæisk kultur) i 2010 er der intet galt i det! Det er blot en markering af, at alle metropoler - også eks. Beijing - kan være kulturhovedstæder i EU. For alt er økonomi. Og EU er som union en markering af et fleksibelt netværk, der ikke levner plads til at der skal være noget kulturelt centrum eller geografisk tilhør. Unionens referent er således ikke Europa i hendes kulturhistoriske hjerte. EU's referent er det globalt-planeteriske marked. Og denne trans-nationalisering er undermuret af en EU og OECD-koordineret global uddannelsesrevolution baseret på et nyt menneskesyn.

### b) Pædagogiske konsekvenser: værdi-problemet

Den ovenfor beskrevne installation af et nyt menneskesyn med fokus på human kapital har konsekvenser for pædagogikkens grundlæggende normproblem. Dette problem handler nærmere bestemt om en antinomisk spænding mellem normativ *pluralisering* eller *normativ enhed*. Pædagogikkens normproblem udspiller sig traditionelt i denne refleksion af forholdet mellem værdimæssig enhed og værdimæssig pluralisering.

Dette problem handler om, at det ikke giver mening samfundsmæssigt at insistere på, at specifikke normer og common-sense forståelser skal fungere som hierarkisk målestok for identifikationen af almene pædagogiske værdier<sup>55</sup> (udover de juridisk givne meget brede minimumsnormer). Men ikke desto mindre *vedbliver* det virkeligt første i pædagogikken med at være umiskendeligt normativt. Ikke mindst har praktikere behov for en følelse af at kunne 'trække på samme hammel' og bidrage til et fælles værdiprojekt. Dette er et paradoksalt behov midt i samfundets eskalerende pluralisering, hvor det bliver sværere og sværere at pege på nogle samlende og stiftende værdier (andet end det som der er dom for ved byretten).

Pædagogiske processer er dog altid normative, fordi det der kendetegner pædagogiske handlinger er, at de er båret af en intention om at påvirke, forme, indvirke, gribe ind, forbedre i en eller anden form. Men hvorfra kommer de værdier der er bærende for de interventioner der definerer handlinger som pædagogiske? Kommer de fra læreren eller

<sup>54</sup> OECD, *Education policy analysis*, 4.

<sup>55</sup> Pædagogikken har med andre ord fået et normativitets-problem. Jf. Kristensen & Laursen, *Gyldendals pædagogik håndbog*, 544; samt Vejleskov, Hans & Thyge Winther-Jensen. *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse* (Århus: Århus Universitetsforlag, 2017).

pædagogens uddannelsessocialisering, fra den professionelle som privatperson, fra institutionen, fra ledelsen, fra de skattebetalende forældre, fra samfundet eller fra forskningen? Med andre ord: er disse værdier vi funderer os på af pædagogisk, etisk eller videnskabelig karakter? Er begrundelsen pædagogisk, så kan refleksionsrammen eks. være lære- eller dannelseseoretisk. Dannelsesemaet er overskriften over ca. 2000 års europæisk åndshistorie. Men som tema er dette begreb udfordret i dag i spændingen mellem en fortidsrettet og fremtidshenvendt dimension. Dette forstået på den måde, at en pædagogisk praksis i et vist omfang har brug for at kunne trække på et fortidsforankret hierarki af *common sense* forståelse, der refererer til former for konsensus, som en fælles kulturel verden må forankre sig i som traditionsoverlevering. Men samtidig bliver denne omverden hver dag mere uoverskuelig, global og polycentrisk. Og i kølvandet på denne pluralisering indtræffer som konsekvens heraf en nødvendig værdi-relativering. Men da normproblemet ikke kan afskaffes, da bliver dannelses teorierne en ressource for pædagogisk professionelles løbende refleksion over det normative grundlag for deres konkrete praksis og den pædagogiske betydning af denne.

Denne antinomiske modsætning i det normative kan beskrives således: For meget værdimæssig *enhed* vil på den ene side resultere i monokulturel pædagogik eller helt homogeniserede, autoritære institutionskulturer. For megen *pluralisering* vil på den anden side gøre pædagogikken til et rent spejlbillede af elevens eller brugerens ønsker. Elevens eget perspektiv bliver dermed styrende for pædagogikken. Den pædagogiske formålsdimension bliver dermed uklar og den egentlig pædagogiske sammenhæng i det der foregår bliver utydelig. For megen værdimæssig pluralisering risikerer også at opløse pædagogikkens indre enhed og reducere den til teknisk metode (af angst for normativ substans).

Man har her at gøre med det pædagogiske grundproblem, at vi er henvist til at handle pædagogisk ud fra, at der er basale, almenmenneskelige værdier der informerer vores pædagogiske handlinger. Det er blot blevet mere prekært at fastholde disse værdier som reelt forpligtende for elever eller studerendes egen proces og ejerskab. I det moderne uddifferentierede samfund er der ikke et entydigt pædagogik-begreb, der kan sikre sådanne specifikke værdier som stiftende og alment forpligtende for alle. Pædagogikken har traditionelt i dannelses teorierne reflekteret dette modsætningsfyldte værdiproblem.

Men med den humane kapital bryder dette antinomiske spændingsforhold mellem værdimæssig enhed og pluralisering sammen. Humanoid kapital er nemlig pluraliseret enhed eller enhedsliggjort pluralisering. Med denne transformation bryder den hidtidige distinktioner sammen. Pluralisering vinder over det enhedslige i distinktionen.

## V. Konklusion

I PISA er det kun indikatorer der genfindes i alle de 72 lande der kan indgå i målingerne og dermed tillægges vægt. Da konkurrence-perspektivet og dermed komparationen er det

bærende i PISA, kan indikatorer der afspejler nationalt unikke forhold ikke indgå i PISA.<sup>56</sup> PISA kommer dermed tendentielt til at modarbejde uddannelsessystemernes kulturelt genskabende funktion og fremmer i stedet med komparations-programmer (som understøttelse af policy) globale, tekniske redskabsfærdigheder som kompetencebeskrevet læring.<sup>57</sup>

Dette er et eksempel på, at vi i den komparative vending er gået fra en oplysnings-humanistisk pædagogik til en OECD-styret non-civilisatorisk uddannelses-styring. Denne aktuelle tilgang har ingen kulturel-normativ kerne og ender derfor i dag som en grå, statistisk topstyring, udøvet af anonyme bureaukrater, der fra Brussel (EU) og Paris (OECD) fordrer Moderniseringsstyrelsen med statistisk undermurede policy-anbefalinger. I tråd hermed er der opbrud i vort fælles vokabular. Ud glider gamle ord som 'opdragelse' og 'dannelse'. Og ind kommer begreber om 'ledelse' og 'statistik' som markører af en ny 'edudiskurs'. I dette lys bliver det på sigt nok nødvendigt at beskytte de civilisatoriske og kulturbærende skolefag mod yderligere reformer fra OECDs side. Dvs. fag der har at gøre med habituerende kundskab som etik, kunst, musik, samfundsfag, historie, og kristendom.

OECDs stærke, økonomiske og standardiserende fokus på de nationale uddannelsessystemer og de tilhørende pædagog- og læreruddannelser udgør en form for deterritorialisering af pædagogikken. I kontrast hertil er den almene pædagogik knyttet til en genskabelse af en civilisatorisk livsform. Denne livsform ligger indbagt i kulturelle praktikker, moralske standarder og historiske sammenhænge. Disse livssammenhænge har siden heden old vævet i de af pædagogikkens konstitutive modsætningsforhold, der er nævnt ovenfor (videns-, institutions-, handlings, og værdi-problemet). Disse for pædagogikken konstitutive grundproblemer aflejrer sig (som vist) i en *common sense* forståelse af pædagogiske begreber som *professionalitet*, *læring*, *autenticitet* og *dannelse*. Disse begreber har traditionelt været knyttet til en dybde (i form af en antinomisk spænding) på den måde, at de har været bærere af den almene pædagogiks ovennævnte, konstitutive grundproblemer. Det er her der som vist, i disse år foregår en transnational udtynding af den antinomiske pædagogik-tænkning, der undermurer de fire ovennævnte pædagogiske kernebegreber. Ift. disse fire begreber sker der en af-pædagogisering, i den forstand, at den modsætningsfyldte grundspænding begreberne er bærere af, bliver afviklet af det statistisk-komparative styringsparadigme. Det er altså en sådan almen pædagogik og dens reproduktion af vor civilisatoriske livsform der bliver udvisket med ambitionen om transnational, statistisk styring af uddannelsessektoren. Det der undergraves her er forståelsen af pædagogik som en livsgenskabende praksis, der sammenføjer hævdelser af kulturel autonomi med territorial suveræniteten. Den aktuelt stærkeste filosofiske undermuring af en sådan kritik af det transnationale projekt finder man hos den senere Peter Sloterdijk<sup>58</sup> gennem hans inspiration

56 Stephan, Hoppmann. "Epilogue." In *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA*, edited by Hoppmann, Brinek & Retzl (Wien: LIT-Verlag, 2007), 363-400.

57 For den danske grundskoles vedkommende se Skovmand, *Uden mål og med*. Samt et mere internationalt perspektiv Lingard & Rawolle, "New Scalar Politics".

58 Peter Sloterdijk. *Zorn und Zeit: politisch-psychologischer Versuch* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2006), 315-352.

fra Heidegger og Nietzsche.<sup>59</sup> Herudover kan der også peges på Rüdiger Safranski.<sup>60</sup> Det vil imidlertid føre for vidt inden for rammerne af nærværende artikel, at redegøre for disse bidrag og deres indbyrdes sammenhæng.

Har den ovenfor skildrede, transnationale uddannelsesrevolution så haft nogen indvirkning over de sidste 20 år i Danmark? Et centralt sted at kigge hen er her til læreruddannelsen og pædagoguddannelsen, fordi det er her fremtidens professionelle i bl.a. skole og dagtilbud bliver uddannet og dermed formet. Her kan man se til de to professorer Hans Vejleskov og Thyge Winther-Jensen, der begge har forsket de sidste 40 år i bl.a. skole, pædagogik og didaktik. De taler i 2017 med bekymring om den "store omskiftelighed" med hensyn til hvad undervisningen i pædagogik i dag rummer på de pædagogiske uddannelser. Og der konkluderes i et tilbageskuende blik på perioden 1995-2015 at:

"... nyuddannede stort set ingen viden har til fælles med kolleger, der er uddannet mindre end 20 år før".<sup>61</sup>

Dette er en klar markering af, at man her ser én konsekvens af det kraftige deficit der angår den almene pædagogiks position og status. De to professorer markerer her en tydelig bekymring over et registreret opbrud i denne 20-årige tidsperiode, hvad angår a) en øget usikkerhed omkring pædagogikkens *teoretiske* status (pædagogikkens videns-problem) samt b) en heraf udløst øget *historieløshed* i det pædagogiske felts aktuelle selvrefleksion (pædagogikkens værdi-problem). Altså en afkobling af *pædagogikkens teoretiske-humanistiske rod ned i en almen, historisk overleveret tradition*. Hele deres bog handler om denne problematik på de pædagogiske professionsuddannelser. Dermed intervenserer de i pædagogikkens institutions-problem.

Dermed bidrager Vejleskov og Winther-Jensens studie til at underbygge den ovenstående analyses centrale påstand: at én specifik effekt af den transnationale uddannelsesrevolution de sidste 25 år er, at almene grundtræk i pædagogikken sættes under pres eller direkte opløses. Under et slør af selvdeklareret neutralitet bidrager denne transnationale uddannelsesstyring til, at udtynde den almene pædagogiks grundbegreber. Dermed bliver det gradvist vanskeligere, at forstå den almene pædagogiks forankring som kulturopgave.

59 Peter Sloterdijk. *Im Weltinnenraum des Kapitals: für eine philosophische Theorie der Globalisierung* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2005), kap. 12, 19.

60 Rüdiger Safranski. *Hvor meget globalisering tåler mennesket?* (København: Akademisk, 2004).

61 Vejleskov & Winther-Jensen, *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*, 11.

Hans Siggaard Jensen

## Pædagogikken i videnskabernes mosaik

Om forskningsformer og teorier inden for pædagogikken

### Abstract

[English Title: Education as a discipline in the mosaic of the sciences]

This paper presents an analysis of the discipline of education as a rigorous and contentious often empirical and/or experience-based activity aiming, in various ways, to be scientific. The analysis is based on examining whether education "works", whether it – like many other sciences – explains, or whether, at a basic level, it is a specific theoretical structure that gives rise to an activity that – such as medicine – is simultaneously applied, scientific and essentially concerned with questions of values. The analysis is based on an attempt to understand what we mean by "theory". Theories can guide actions; they can explain; and they can shape, guide, justify and criticize such essential social activities as education. In the history of education and educational thinking, we have seen all these forms.

### Keywords

Education as practice, education as explanation, education as social use, types of theories, value and discipline, normativity, explanatory power

## 1. Indledning

I denne artikel vil jeg prøve at sætte pædagogikken ind i en forsknings- og teoriramme. Jeg vil også forsøge at give en analyse af pædagogikken, der peger både på dens videnskabelighed og anvendelighed. Jeg vil derfor forsøge at give et overblik over flere typer af forskningsbaseret viden, som spiller en central rolle i den teoretiske disciplin, vi kalder "pædagogik", og dermed for den humane praksis, som opdragelse og uddannelse er. Der er for mig at se tre væsentlige funktioner af forskning og dertil hørende typer af teori – faktisk forsøger jeg en "kortlægning" af betydninger af begrebet 'teori'. Der er ofte i videnskabsteorien et centralt fokus på at søge forståelse af, hvad det vil sige at bruge forskning og videnskab i praksis, og dermed på forskellige former for praksis. I pædagogikken har vi forskellige typer af teorier, nogle mere direkte baseret på videnskabelige resultater og forskning end andre. Videnskabelige resultater og teorier kan have funktion som legitimation af en pædagogisk praksis, de kan inspirere til en sådan praksis og de kan bruges til at forstå og forklare den. Her ligner pædagogikken andre videnskabsbaserede felter i samfundet, som f.eks. landbrug og byggeri, der "anvender" viden fra discipliner som biologi og fysik/kemi. Pædagogik er

---

Hans Siggaard Jensen, Aarhus Universitet, Danmark

E-mail: [hsj@edu.au.dk](mailto:hsj@edu.au.dk)

---

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

---

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 80-94

---

dog netop en disciplin og aktivitet om mennesker og som sådan er det human- og samfundsvidenskabelig viden, der "anvendes". Der er andre forskningsbaserede aktiviteter, der ligner pædagogikken på denne måde. Vi anvender økonomisk viden, viden om ledelse og viden om sprog i forbindelse med centrale aktiviteter i samfundet.

Der er en meget lang videnskabshistorisk tradition for, at videnskab skal være anvendelig. Ofte sammenblandes en videnskab med de fag og professioner, en videnskab er i familie med. Her er pædagogik et rigtig godt eksempel. Jeg mener, at der er i hvert fald tre former for forskning og brug af den, der er tilknyttet en forståelse af, hvad der menes med, at noget er en *teori*, herunder en *pædagogisk teori*. De tre former for forskning, jeg ser på, er, for det første, en form, der søger at begrunde og videnskabeliggøre en praksis med dokumentation for dens "videnskabelighed", her forstået som dens *effektivitet*. Praksis virker. Og den er baseret på en teori og dermed ikke vilkårlig. Dernæst, for det andet, den "klassiske" teoretiske forskning, der søger at forklare observerede forhold, der kræver en *forklaring* – typisk ved en teori om årsagsforhold, der kan begrunde og forklare en praksis. Det karakteristiske er udvikling af teorier og test og diskussion af disse som løsninger af teoretiske problemer, til forskel fra den første form, der har fokus på praktiske problemer. Den teoretiske form for forskning og videnskab giver anledning til en tredje form for forskning, hvor fokus er på anvendelse og tæt *tilknytning til en praksis*, der både kan være forskningsbaseret, men også ofte er en kilde til ny viden, f.eks. netop pædagogisk viden. Dermed opstår et frugtbart samspil imellem teori og praksis. Det foregår i tilknytning til professioner, der baserer sig på anvendelse af videnskabelig viden. Det er der en lang tradition for inden for naturvidenskaberne – ja de er ofte næsten vokset sammen med deres "anvendelse". Langt op i 1700-tallet var det, der blev til de humanvidenskabelige discipliner og fag, forstået mere som "kunster" (arts – artes) end som videnskaber: regeringskunst, opdragelseskunst. Men det har ændret sig. Hvad det betyder for brug af humanvidenskabelig viden, forsøger jeg at give et bud på. Det involverer et samspil imellem de involverede teorier og vore filosofiske anskuelser om menneskets natur og vore værdier.

Pædagogik er en sammensat og kompliceret størrelse. Det er en samfundsmæssig central aktivitet – alle samfund opdrager og uddanner – og det er en aktivitet, der påkalder sig stor politisk og økonomisk interesse. Samtidig er den tæt forbundet med et samfunds og samfundsgruppers grundlæggende moralske og værdimæssige synspunkter og holdninger, herunder de centrale elementer i samfundets menneskeopfattelse. Denne aktivitet skal også i dag i stigende grad være forskningsbaseret, hvor den typisk tidligere ofte var baseret på grundlæggende religiøse opfattelser. Det er også en aktivitet, der er omgærdet og omkranset af en lang og på mange måder hæderkronet idéhistorie og –udvikling.<sup>1</sup> Pædagogik diskuteres i skoler, i parlamentariske organer, i familier og i mange sammenhænge også på arbejdspladser. Og det er et af de helt store uddannelsesområder – både i Danmark og globalt – læreruddannelser, pædagoguddannelser, "schools of education" osv.

1 Se Hans Siggaard Jensen, Ove Korsgaard og Jens E. Kristensen (red.), *Pædagogikkens Idehistorie* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017).



Der er mennesker og værdier involveret i en samfundsmæssig vigtig aktivitet, og der er en meget stor uddannelsesaktivitet på mange niveauer. Men den samme type kompleksitet finder vi også omkring felter som politik og forvaltning – det, der på engelsk hedder "politics" og den tilknyttede disciplin "political science". Tænk f.eks. på diskussioner om "New Public Management". Sådanne fagområder har også typisk professioner tilknyttet, eller forsøger at få det – eksempelvis "management" – sådan som pædagogikken har lærer- og pædagog-professionen tilknyttet. Det er "nye" professioner i forhold til de "klassiske" akademiske professioner, der har deres udspring i de tre af de fire traditionelle middelalderlige universitetsfakulteter: jurist, læge og præst. De nytilkomne er discipliner og fag, der har deres udspring i det middelalderlige Artes-fakultet. Pædagogik er både et universitetsfag, et fag og uddannelse på et "lavere" niveau – professionshøjskole – og en/flere store professioner. Vi kan generelt se, at alle de discipliner, der retter sig imod eller handler om mennesker – det være sig naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige eller humanistiske, finder anvendelse uden for de læreanstalter og forskningsinstitutioner, hvor de dyrkes og udvikles. Og de er stort set alle i mere eller mindre omfattende grad knyttet til forestillinger eller idealer om videnskabelighed. Det går lige fra medicin til psykoterapi, pædagogik og finansiering. Der er selvfølgelig også meget væsentlige discipliner, der ikke retter sig imod mennesker, men hvis resultater *bruges* af mennesker, og som i deres udvikling er baserede på videnskabelige teorier og disses anvendelse. De vigtigste er nok her ingeniørvidenskab og landbrugsvidenskab. Disse fik jo i løbet af 1800-tallet her i Danmark og i mange tilsvarende europæiske lande hver deres videnskabeligt baserede uddannelsesinstitution – den polytekniske læreanstalt og landbohøjskolen. Senere kommer inden for pædagogik og ledelse i Danmark – ligesom i en række tilsvarende lande – Lærerhøjskole og Handelshøjskole til.

## 2. Pædagogik der (kun) virker

Lad os se på de forskningsformer og teorityper, der er i spil, når man arbejder med discipliner, som f.eks. pædagogikken, der retter sig imod anvendelse. Ofte har man en praktisk situation, der er problematisk, fordi den strider imod en række værdier og normer om *optimalitet*. Tingene kunne være bedre og de er "dårlige". Men som professionel har man også en praksis udviklet inden for rammerne af professionen, der siger, hvordan man skal håndtere en sådan situation – det vil sige en *praksis*. Man kan så yderligere hævde, at man har videnskabeligt eller forskningsmæssigt belæg for en sådan praksis, den er forskningsbaseret. Og dermed at man har "evidens". Det drejer sig ofte om viden af typen, hvor vi for at opnå et givet resultat eller udfald hævder, at vi *ved*, at dette kan nås ved at gøre en bestemt handling eller indsats. Vi har altså noget i retning af:

(1) Vi ved: I situation S, hvis vi gør handling H, så får vi resultat R, og resultat R vil udgøre en løsning af det problem, der er i situation S.

Vi handler ved at udføre en handling, som det er praksis at gøre i den slags situationer, og vi har viden, der gør, at vi har tillid til, at vores handling vil løse problemet. Handlingen

er endvidere knyttet til viden om en type af situation, altså at i en type af situation S, hvor vi ønsker R, kan/skal vi gøre H for at opnå resultatet R. Vi har observeret og dokumenteret, at gør vi H, så opnår vi R. Vi begrundet vores viden her alene med erfaring, men ønsker så en bedre slags begrundelse og anvender derfor f.eks. statistiske metoder, og i bedste og yderste fald anvender vi i situationer som denne resultater fra den centrale metode til at fastslå sådanne sammenhænge – den kontrollerede undersøgelse. Der er en række krav til denne om gyldighed; den skal helst skal være både stor, randomiseret og dobbeltblind etc. og de forsøg, der refereres, til skal være relevante i forhold til den problem-situation, hvor vi vil anvende viden. Men den videns-form, vi ser i (1), findes også langt uden for den snævre verden, hvor der kan udføres RCT's [randomized controlled trials], f.eks. inden for design og journalistik. Ofte kalder vi de synspunkter og den viden og normer, der ligger til grund for en given praksis, for en *teori* – f.eks. en design-teori. "Funktionalismen" kunne være et eksempel på en sådan. Mange pædagogiske teorier er også af denne type, og megen pædagogisk forskning, der har karakter af videnskabeliggørelse, baserer sig på at begrunde sådan viden igennem forsøg eller eksperimenter, helst netop RCT's. Jeg vil kalde det forskning af *type 1* og teorier også af teorier af *type 1*, fordi den viden, der udtrykkes, kan bruges til at "forklare", at en given praksis er god, rimelig eller effektiv. Vi ved – hævder vi som et eksempel – at hvis vi i skolen formindsker klassestørrelsen, får vi bedre resultater. Og begrundelsen er, at vi har lavet et eller helst flere forsøg, der netop viser det. Der er typisk fokus på, *hvad der virker* og på dokumentationen for, at det virker – ikke på *hvorfor* det virker eller ikke virker. Inden for en række andre praktiske vidensfelter finder vi samme vidensstype, f.eks. omkring sundhed, ernæring og ledelse. En samling af sådanne "vidensprincipper", der altså *foreskriver* en række handlinger eller tiltag for at opnå et givet resultat bliver så ofte kaldt en *teori*. Jeg vil, som nævnt, kalde dette en teori af *type 1*. Den er videnskabelig, hvis den baserer sig på viden, der er opnået igennem en pålidelig procedure, og der også foreligger gode grunde til at antage, at den faktisk er pålidelig. Der er rigtig mange problemer knyttet til dette, f.eks. om generaliserbarhed og anvendelighed i sammenhænge, der er anderledes end den/de, hvori denne viden er opnået. Erfaringsbaserede discipliner og professioner har altid baseret sig på denne type viden. Det er deri erfaringen består, og der kræves samtidig med denne evnen til at anvende den korrekt i de relevante situationer. Og dermed at kunne skønne over hvad der er relevant, og hvad ikke. Det er typisk det, vi finder i traditionen omkring håndværksmæssig viden – der netop også er en kunnen. Det fører til en opfattelse af pædagogik som en art erfaringsbaseret praksis, hvis gyldighed og effektivitet så skal dokumenteres videnskabeligt.

### 3. Pædagogik der (også) forklarer

Inden for de humane discipliner kan man også søge efter begrundelser eller forklaring på den praksis, der udøves eller burde udøves i disciplinen. Det er en søgen efter viden, der ikke blot dokumenterer, at en praksis virker, men søger at *forklare*, *hvorfor* den virker. Det kræver en anden type viden og forskning, forskning der via teorier søger at forklare og forstå, hvorfor noget er tilfældet eller sker. Det forklares netop typisk ved hjælp af kausal

viden, og denne baserer sig på en teori, der har karakter af en model eller konstruktion, der anskueliggør de kausale sammenhænge via en eller flere "underliggende" lovmæssigheder knyttet til den model, der bliver udviklet til netop at forklare med. Den tætte forbindelse mellem praksis og teori i denne betydning er karakteristisk for de *tunge* videnskabsbaserede professioner. De har udviklet sig via brug af de efterhånden veludviklede videnskaber, der kunne blive relevante for deres vidensområder. Ofte efter lange stridigheder og kontroverser og udvikling af overbevisende "cases". Det er typisk f.eks. for brugen af naturvidenskab i medicin: biologi, fysiologi, biokemi, biofysik – og ingeniørvidenskab: fysik og kemi. I løbet af 1800-tallet blev de to professioner som ingeniør og læge typisk naturvidenskabsbaserede og havde en lang række succeser at vise frem. Broer, maskiner, nye stoffer og nye behandlinger og lægemidler og nye sociale tiltag inden for sundhed og hygiejne. Mængden af kausal viden var konstant stigende – man forstod f.eks. årsagen til sygdomme og kunne gøre noget ved dem, både behandelende og forebyggende. Det blev en model også for de ikke-naturvidenskabeligt orienterede eller funderede humane professioner, hvor man på samme måde ønskede et videnskabeligt grundlag at basere en praksis på. Det gav stødet til en videnskabelig psykologi fra midten af 1800-tallet og til en tilsvarende udvikling inden for sociologi og antropologi. Det var de store drømme hos positivistiske og empiriske som Comte og Mill. De vidensområder, hvor det var – og er – irrelevant, havde andre udviklingsmodeller. Det gjaldt f.eks. historie og på en interessant måde også økonomi – der først blev "videnskabeliggjort" med den neo-klassiske "revolution" i 1871, der muliggjorde en anvendelse af matematik på økonomiske fænomener.<sup>2</sup> Der blev således langsomt lagt teoretisk grund omkring forståelse og forklaring af fænomener, der var centrale at forstå for *pædagogikken*, typisk psykologien. Den måske vigtigste nye teori, der opstod i 1800-tallet, var Darwins evolutionsteori. Det var en ikke-matematisk, men kausalt forklarende teori, og som sådan en teori baseret på kvalitative studier og fremsættelse af dristige hypoteser, der resulterede i en sammenhængende forklaring af en lang række ellers ikke forståede fænomener. En teori, der så endda havde store konsekvenser for forståelsen af mennesket. Denne evolutionistiske teori og forståelse fik afgørende betydning for pædagogikken i slutningen af 1800-tallet.

Jeg vil kalde denne forskning for teoretisk forskning af *type 2*, fordi den søger efter forklarende teorier. Den søger efter disse for at løse teoretiske problemer snarere end praktiske. Typiske teoretiske problemer er problemer, hvor der søges løsning via forklaringer. Det er sådanne, hvor det at finde en årsag netop er løsningen. Men det er ikke den eneste form. Der er også ofte tale om at udvikle og begrunde teoretiske modeller, der kan være forklarende. Det afgørende er, om der teoretisk kan formuleres hypoteser, ud fra hvilke der kan afledes konsekvenser eller forudsigelser. Dette bliver senere kodificeret i den hypotetisk-deduktive

---

2 Jevons, Walras og Menger er de tre økonomer, der skabte den neo-klassiske revolution, hvor det lykkedes at anvende matematisk analyse på sociale fænomener. Se f.eks. Mark Blaug, *Economic Theory in retrospect*, 5th ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 1996) og Deborah A. Redman, *The Rise of Political Economy as a Science* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997).

model for en videnskabelig teori og for den videnskabelige proces. Et teoretisk problem kan ofte formuleres som en *modsigelse*, og en teori skal – så at sige – opløse modsigelsen. Jeg vil kalde søgen efter teoretiske forklaringer og de dertil knyttede teorier for *type 2*, dvs. teorier, der kan *forklare*. Inden for human- og samfundsvidenskab lykkedes det fra slutningen af 1800-tallet at få frembragt flere bud på sådanne teorier og dermed at få grundlagt videnskaber som psykologi, sociologi, antropologi og økonomi, der alle fik stor pædagogisk relevans og anvendelse. Og der fulgte forestillinger og erfaringer med omkring disse teoriområders praktiske relevans, af samme art som man havde set inden for brugen af biologi, fysiologi, kemi og fysik i medicin og ingeniørvidenskab. Der fulgte også en diskussion af, om den model for videnskabelige teorier, man havde set udvikle sig, var universel og dermed gjaldt for alle vidensområder, eller om der var essentielle forskelle. Det var traditionen fra Kant og de efter ham kommende "romantiske" erkendelsesteoretikere, der først og fremmest hævdede, at den menneskelige historie ikke kunne forklares, men at menneskelige handlinger skulle forstås og dermed gøres forståelige snarere end forklares, og på den måde blive forklarlige via deres *mening*, snarere end deres årsag. Og at det empiriske grundlag ikke var observationer og eksperimenter, men snarere tekster og dokumenter, der skulle tolkes for at forstås, specielt netop fordi det drejede sig om menneskets historie og der dermed var en historisk dimension involveret. På denne måde var situationen essentielt forskellig fra de naturlige fænomener – og deres af evolutionen bestemte udvikling og dermed historie. Forklaring baseret på deduktion fra kausale lovmæssigheder var således irrelevant, men måske kunne der findes historiske lovmæssigheder, der havde en ud fra deres mening organiseret struktur. Max Webers tese om en sammenhæng mellem kapitalisme og versioner af protestantisme kan her være et eksempel. Man søgte derfor efter andre teori-former end den kausale, men stadig efter teorier, der kunne løse teoretiske problemer. Det var typisk et opgør med den underliggende naturalisme, som prægede den teoretiske udvikling, også inden for human- og samfundsvidenskab, et opgør som typisk viste sig i forhold til de mere omfattende teorier baseret på fortolkning af Darwins evolutionsteori overført på de sociale og humane videnskaber, der fremkom. Her er netop Herbert Spencer og hans totaliserende evolutionisme et godt eksempel. Spencer og hans pædagogiske teori fik i Danmark meget stor indflydelse inden for kredsen omkring "det moderne gennembrud". Spencer bidrog til at flytte pædagogikken fra at være en næsten a-videnskabelig disciplin og praksis til at være videnskabsbaseret.<sup>3</sup>

Det afgørende ved teorier af type 2 er, at de giver bud på løsning af teoretiske problemer – og derfor giver svar på et "hvorfor". Det er en forskning, der vil give *mere viden* snarere end mere "brugbarhed". Hvor *type 1* søger at løse praktiske problemer, der har karakter af ønske om forandring eller handling, fordi man gerne vil opnå en bedre tilstand – det er derfor den har formen, at hvis man vil opnå resultatet R – der er ønskværdigt – så kan man gøre H, vil man i *type 2* forklare, *hvorfor* noget er tilfældet. Der ligger altså også et klart *nor-*

3 Se f.eks. Herbert Spencer, *Om Opdragelse* (København: Høst og Søns Forlag, 1876).

*mativt* element, snarere end kun et ønske om viden, fordi man jo ønskede netop en forbedring. Den forskning, der søger efter forklaringer – *type 2* forskning – der søger viden i form af en teori, starter som nævnt med et teoretisk problem, der ofte kan udtrykkes som en modsigelse. Der forventes f.eks. på baggrund af eksisterende viden, at man skal observere en tilstand T1, men man observerer noget andet, non-T1, og derfor har man et problem. Løsningen er en teori, der ophæver modsigelsen og viser, at der er en lovmæssig – ja naturlig – ”forklaring” på, at det forholder sig, som det gør. Teorier om børns udvikling kan her være eksempel – måske bedst eksemplificeret med Piagets udviklingsteori, der er mere end rent biologisk, men stadig netop evolutionistisk. Også inden for psykologien kunne diskussionen omkring hypnose og relationen til teorier om eksistensen af det ubevidste være et eksempel, fordi der startes ud med beskrivelse af en række forhold, der er velkendte, såsom søvngænger, hypnose, helbredelse via ”magnetisører” osv., som ikke i sig selv peger i retning af en ”opdagelse” af et helt nyt eksisterende ”fænomen”, der ændrer opfattelsen af, hvad et menneske er, helt afgørende. Den heraf udviklede psykoanalytiske teori fik derimod afgørende betydning for pædagogikken i første halvdel af 1900-tallet. Det var en helt ny type forklaringer af den menneskelige udvikling og handlen.

Udviklingen i løbet af 1800-tallet og videre i 1900-tallet af humanvidenskaberne kan ses som en lang række forsøg på at give sammenhængende og modsigelsesfri beskrivelser af den humane virkelighed, beskrivelser, der også var af en sådan karakter, at de kunne danne basis for forklaringer og forståelse. Et eksempel kunne være gestalt-fænomener, der dannede basis for gestaltpsykologien og en tese om det psykologiskes egenart. Denne fik stor betydning for også andre felter, f.eks. som da Kurt Goldstein overførte den til forståelse af organismer, og dermed gav en anden forståelse af disse end den traditionelle biologisk-fysiologiske. Det fik betydning for f.eks. gestaltterapi og for humanistisk psykologi. Gestalt-fænomener var også centrale i den Københavnske fænomenologiske tradition fra Edgar Rubin og frem, og denne kunne beskrive og ud fra den grundlæggende teori også forklare perceptuelle fænomener, som ville være umulige at forstå ud fra en rent fysiologisk baseret perceptions-forståelse. Et andet meget indflydelsesrigt eksempel er den neo-klassiske økonomiske teori, sådan som den som nævnt udvikledes af de tre ”grundlæggere” Jevons, Menger og Walras. Denne teori bliver ”kodificeret” af Alfred Marshall i hans *Principles of Economics* fra 1890. Heri gør han meget klart, at økonomi som videnskab ikke skal være en række økonomisk-politiske råd og principper, men en beskrivelse og forklaring af de grundlæggende økonomiske fænomener, og afdækning af lovene for disse.<sup>4</sup>

#### 4. Pædagogik der kan anvendes og bliver det

Vi vil nu se på den type forskning og anvendelse af forskning, som netop vedrører denne *praktiske brugbarhed*. I tilfældet økonomi drejer det sig om sammenhængen imellem øko-

<sup>4</sup> Det ses tydeligt i Alfred Marshall, *Principles of Economics*, 1st. ed. (London: Macmillan, 1890), 8. udgave, 1920, Appendix C og D samt især kapitel 4.



nomisk teori og den økonomiske praksis, herunder den økonomiske politik. Det samme forhold finder vi i en række af de øvrige humane videnskaber. Det rejser spørgsmålet, om der så f.eks. findes en *pædagogisk* videnskab, der kan danne basis for en pædagogisk praksis. Ideen om en sådan bliver – så vidt jeg tolker pædagogikkens historie – først formuleret af J.F. Herbart, som en alment omfattende forståelsesramme. Men han sammenblander for mig at se flere af de typer af teori og forskning, som jeg mener må forsøges forstået som adskilte – i hvert fald begrebsmæssigt og metodisk. Der findes nemlig ud over typerne 1 og 2 også en *type 3* teorier, der netop *formulerer og begrundet bestemte former for praksis* – i denne "anvendes" *type 2* teorier. De forskere, som arbejder med *type 3* teorier, udvikler og tester dem, arbejder næsten altid inden for eller tæt knyttet til en profession, som er tæt forbundet til den videnskabelige disciplin, som netop har *type 3*. Den kan – som i pædagogikkens tilfælde – være benævnt enslydende, men det samme gør sig i stigende omfang gældende f.eks. med psykologi og "management". I de humant orienterede discipliner og professioner drejer det sig typisk om viden om og "produktion" af forståelse, opdragelse, samliv og samarbejde – kort sagt "produktion" af civilisation, der jo ikke kun kan være et teoretisk anliggende. Herbart er her et godt eksempel. Han ville have både en videnskabelig pædagogik og en praktisk anvendelig teori. Han fik enorm indflydelse med sine praktiske ideer, der som "herbartianisme" prægede læreruddannelse og lærergerning i årtierne omkring år 1900.<sup>5</sup> Det afgørende teoretiske problem for Herbart var knyttet til det forhold, at opdragelse – dvs. pædagogisk praksis – faktisk forekom at være i modstrid med Kants grundlæggende kritiske filosofi om to domæner: den teoretiske fornufts vidensdomæne, baseret på kausal nødvendighed, og den praktiske (etiske) fornufts domæne, baseret på frihed. To riger, som mennesket lever i: *nødvendighedens* og *frihedens*. Herbart's centrale begreb om "Bildsamkeit" skal netop bygge bro her. Herbart opdeler så pædagogikken i en empirisk-psykologisk del og en normativ-etisk del – en opdeling, der senere får næsten aksiomatisk status. Denne opdeling ville, hvis vi tager et eksempel med en dieselbil, betyde, at denne i sin "kørbarhed", baserer sig på et samspil imellem termodynamik og effektivitet i design. Men det ville netop spalte ingeniørvidenskaben som både disciplin og praksis. Mit bud er, at når der ud over de to førnævnte typer forskning og teori findes en  *tredje*, kan det kun ske, hvis der både er en teori og en praksis, og at denne har den af Herbart skitserede fylde, til både at indeholde anvendelse af viden og videnskabelige teorier, og normative principper. Det drejer sig om at forstå, hvad det vil sige at "anvende" en teori eller viden. Pasteur siges at have sagt noget i retning af: "der findes ikke anvendt videnskab, kun anvendelsen af videnskab". For ham var det at udvikle vaccination eller håndtere øl-brygning netop en praksis baseret på videnskabelige teorier – teorier af *type 2* – og ikke i sig selv en disciplin, en anvendt biologi. Men i hans tilfælde kan vi sige, at han jo skabte en lang række kausale

5 Se f.eks. den omfattende redegørelse i Harold B. Dunkel, *Herbart and Herbartianism – An Educational Ghost Story* (Chicago: Chicago University Press, 1970), samt Pauli Siljander, "Johann Friedrich Herbart: Pædagogikkens grundproblem: Om tvång och frihet i fostran", i *Pædagogikkens mange ansikter: pædagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*, ed. Lars Løvlie & Kjetil Steinsholt (Oslo: Universitetsforlaget, 2005), 247-259.



teorier om sygdom, gæring, og andre biologiske processer, som også netop kunne anvendes i en medicinsk eller teknologisk praksis, hvad enten det var vaccination, ølbrygning eller silkeproduktion – og det var jo ikke "ren" teori. Pasteurs måske mest interessante projekt var knyttet til netop et rent teoretisk projekt: livets opståen. Pasteur var overbevist om, at alt liv kom af liv. Senere biologi ville sige, at alle celler kommer fra andre celler. Han var *vitalist*, og som sådan så han f.eks. gæring, som jo var central i ølbrygning og vinproduktion, som netop en biologisk proces af særlig karakter. Først årtier efter Pasteur viste tyske biokemikere – bemærk ordet, der indeholder "kemi" – at gæring kan foregå uden liv, via enzymer i en kolbe. For Pasteur var der derimod et stort skel mellem den døde og den levende natur, et "metafysisk" skel imellem kemi og biologi. Den moderne genetik, med sin rene naturalisme, går selvfølgelig i rette med Pasteur. Her har jeg nævnt en række forskere og teorier, som indgår i en praksis via deres "rent" videnskabelige indhold, men bliver vigtige i anvendelse via tilknyttede "metafysiske" opfattelser. Det er det samme, vi ser, når pædagogikken udvikler sig som en teoretisk praksis, der netop er praktisk anvendelig og relevant.

## 5. Pædagogik, verdensanskuelse og værdier

Jeg mener således, at der findes anvendelse af viden, der også kan kodificeres i en disciplin, der indeholder både praktiske og teoretiske elementer, altså er værdimæssigt forpligtede, fordi de retter sig imod praktiske situationer, hvor det man på basis af sin viden gør, har menneskelige og moralske konsekvenser. Men det er ikke det samme som, at der eksisterer anvendte discipliner, der er forskellige – rent videnskabsteoretisk – fra, hvad vi finder under type 1 og 2. Teoretisk og anvendt statistik eller økonomi og økonometri er ikke eksempler på i den forstand "anvendte" discipliner eller videnskaber, men snarere faktisk eksempler på to discipliner med hver deres genstandsfelt. Hvordan anvendes viden så? Mit svar vil være, at det kun kan lade sig gøre, hvis vi som *type 3* har en række discipliner med tilknyttet praksis, der baserer sig på *type 2* teorier PLUS *derudover* 1) en række "metafysiske principper og anskuelser", samt 2) en række normative principper – etik. For at "bruge" en fysisk teori i praksis må man antage en *deterministisk* metafysik. Det giver ingen mening at bygge en Storebæltsbro, hvis man ikke antager, at fysikkens love er de samme i dag og i morgen, som de var i går – det er derfor vi taler om *naturlove*. Et af de mest udbredte og indflydelsesrige normative principper er princippet om effektivitet, eller mere skarpt om optimalitet. Vi skal finde og bruge de bedste løsninger og praksisser, og det er et videnskabeligt problem at finde disse, et problem, hvis løsning har stor praktisk relevans. Det gælder i medicin, økonomi, ledelse, pædagogik. I pædagogikken har vi også et normativt spørgsmål om hvilken menneskelig karakter vi skal stile imod. Vi ønsker oprigtighed og sandfærdighed snarere end det modsatte. Eller egentlighed. Men vi kan også diskutere, om det bedste altid eller nødvendigvis er f.eks. det mest effektive og hvad der menes dermed. Vi kan også se på de her involverede metafysiske principper. I de humane discipliner er dette primært knyttet til den implicitte eller eksplicitte filosofiske antropologi, dvs. den menneskeopfattelse, der er involveret, herunder samspillet imellem menneske og natur og menneske og samfund.

De normative principper kan, som nævnt, være knyttet til f.eks. effektivitet, og dermed typisk til en værditeori som er utilitaristisk – effektivitet giver størst nytte – eller til andre værdiopfattelser, der baserer sig på en specifik verdens og værdiopfattelse, som f.eks. inden for pædagogikken den af Rudolf Steiner inspirerede variant – kendt som Waldorf-skoler.

Min hypotese er derfor, at man ikke kan *anvende* viden eller videnskabelige teorier af type 2, uden at man har et minimum af *metafysisk anskuelse* og *normative principper*. For de humane discipliner betyder det som nævnt en filosofisk antropologi og en etik, for de naturvidenskabelige en naturfilosofi og her også en etik, der så er bredere for også at omfatte naturen. Disse tilsammen med de videnskabelige teorier, der skal i anvendelse, udgør elementerne i den praktiske disciplin og danner basis for anvendelsen inden for det praktiske domæne. Disse tre elementer kan have forskellig vægt. I princippet kan man have en praktisk disciplin, der overhovedet ikke indeholder et alment accepteret videnskabeligt element. Vi ville sige, at man anvendte overtro, magi eller rent religiøse eller æstetiske principper – men praktikerne inden for disciplinen kan hævde netop ”videnskabelighed”. Inden for politik finder vi nogle politiske synspunkter, der omsætter sig i praksis, der alene er begrundede eller motiverede på denne måde. Man søger så i øvrigt ofte at finde en videnskabelig begrundelse og kan dermed komme til at trække på ren pseudo-videnskab. Anvendelsen af en type 3 teori – og af en praksis, der totalt savner videnskabelig begrundelse eller indhold, kan selvfølgelig underkastes en undersøgelse af type 1, der så kan vise manglende effektivitet, men også det modsatte. En eventuel effektivitet må ikke forstås om en test af teorien, der viser om den er korrekt, men alene at der rejses et spørgsmål af teoretisk art, der skal forklares. Klassiske eksempler på dette er f.eks. påstande om, at havresuppe en gang om dagen medfører rygestop, eller at åbenbaringer og mystiske oplevelser giver større styrke eller hurtighed – med tilhørende gevinster inden for sport. Tidlige pædagogiske teorier havde nok stort set kun metafysisk og normativt indhold. Kant forstod pædagogik som netop en kunst. Herbart var nok den, der først krævede videnskabelighed, men var handicappet af manglen på relevante videnskabelige resultater i første halvdel af 1800-tallet. Det ændrede sig efterhånden som psykologi og sociologi i løbet af 1800-tallet begyndte at fremlægge teorier, der kunne give et videnskabeligt indhold til pædagogikken. Dermed være ikke sagt at disse teorier var korrekte, men de var videnskabelige i den forstand, at de var baseret på empirisk funderede teorier, der kunne diskuteres og testes. Et godt eksempel er Gustav Fechner, der på den ene side havde et projekt om at vise sjælens udødelighed og på den anden arbejdede eksperimentelt med perceptionspsykologi i et laboratorium og stadig huskes for ”Weber-Fechner” loven. Det er samtidig interessant, at han grundlagde den teoretiske æstetik igennem forsøg med oplevelse af æstetisk værdi. Han ”blander” metafysik – hans anti-materialisme – hans videnskabelige metode – eksperimenter – og forsøg på at begrunde normative synspunkter videnskabeligt – skønhedens metafysik og dens psykologi.<sup>6</sup>

6 For Fechner se f.eks. hans *Lille bog om livet efter døden* (København: Thanning & Appel, 1972, oprindeligt på tysk 1836) eller hans kæmpeværk *Zend-Avesta – oder über die Dinge des Himmels und des Jenseits* i tre bind fra 1851.

Men psykologi og sociologi kan ikke i sig selv give en pædagogik, lige så lidt som f.eks. psykoanalytisk teori kan give en terapeutisk praksis. Praksis kan give inspiration og ideer til teorier. Og disse kan – i en vis forstand – testes i praksis, som jeg senere vil præcisere. I relation til en videnskabelig disciplin er det vigtigt at skelne imellem en praksis, der tilhører disciplinen som netop videnskabelig – typisk eksperimentelle tiltag og procedurer – og så dens anvendelse i en "praktisk" praksis. Det er det sidste, der udgør det anvendte element i f.eks. pædagogik og psykoterapi. Behaviorisme er en psykologisk teori, der kan forklare en række forhold, fænomener og eksperimenter, men også kan udsættes for afgørende kritik, som den f.eks. blev fremsat af Noam Chomsky i hans anmeldelse af B.F. Skinners "Verbal Behavior".<sup>7</sup> Det betyder ikke, at man så holder op med at anvende læringsmetoder, som baserer sig på behaviorismen. Det sker ved, at man dokumenterer deres effektivitet – i modsætning til den underliggende teoris korrekthed – videnskabeligt. Det er type 1 forskning.

Det afgørende for pædagogikken som disciplin og som praksis er, at den, fordi den har opdragelse, dannelse og undervisning som centrale genstands- og aktivitetsområder, og har en given videnskabelig teori, der søges anvendt, så må den muliggøre og retfærdiggøre denne praksis igennem tilslutning til et filosofisk antropologisk synspunkt og til et tilsvarende normativt. Kortere sagt: man må have en ekspliciteret menneskeopfattelse og etik. I megen pædagogisk praksis er disse elementer implicite. I en lang række af de "klassiske" pædagogiske teorier og praksisformer er de helt eksplicite, men der er ikke diskussion eller eksplicitering af et videnskabeligt indhold. Jeg har nævnt Waldorf-pædagogikken, der baserer sig på Rudolf Steiners teorier, der nok kan danne basis for en pædagogisk og/eller terapeutisk praksis, men som "normalt" antages at falde uden for det videnskabelige felt og mere har karakter af den viden, der hævdes i religioners "sandhed". Men det samme gælder for så vidt også filantropismen og den ny-humanistiske pædagogik. Her indgår filosofisk antropologi og etik som helt centrale elementer, ud over en række generaliseringer ud fra pædagogiske erfaringer med opdragelse og undervisning. Det er formentlig sådan, at hovedparten af pædagogiske traditioner, der er knyttede til de store religioner, baserer sig på disses antropologiske og etiske anskuelser, snarere end til de rent teologiske i snævrere forstand. Måske overtager de direkte, som med skolastikken, en tidligere filosofi – aristotelismen. Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Grundtvig var alle eksplicit kristne tænkere og pædagoger.

## 6. Videnskabelig og pædagogisk praksis

Et væsentligt spørgsmål er nu, om man kan minimere det filosofisk-antropologiske og normative indhold i pædagogikken, og hvordan man gør det. Det er ambitionen i en rent videnskabelig pædagogik – forstået i en positivistisk ånd. Men her er mit synspunkt, at man

7 Noam Chomsky, "A Review of B.F. Skinner's *Verbal Behaviour*", *Language* 35, No. 1 (1959): 26-58.

kun kan aflede praktiske og anvendelsesorienterede principper, der kan danne grundlag for pædagogisk praksis, hvis man også har – implicitte eller eksplicitte – filosofisk-antropologiske og normative standpunkter. Det skyldes selvfølgelig den helt forskellige karakter af en videnskabelig og pædagogisk praksis. Den videnskabelige udfolder sig i forskning. Den må som praksis også basere sig på antropologiske og normative syns- og standpunkter. Det udelukker selvfølgelig ikke, at der kan forskes med videnskabelige metoder og ud fra videnskabelige teorier om fænomener og forhold, der vedrører opdragelse og uddannelse – det er uddannelses-forskning og kan indgå i sociologi, psykologi, økonomi, politologi – og gør det. Resultater fra sådan forskning kan indgå i en pædagogisk teori og praksis, men kan ikke alene skabe indhold i en sådan. Der er altså *to sæt forudsætninger*, de der vedrører anvendelse af viden i en pædagogisk praksis, og de, der vedrører den videnskabelige praksis, der leverer teorier der skal anvendes. Vi kan have en behavioristisk læringsteori, der baserer sig på en mekanistisk menneskeopfattelse og en anvendelse af denne, og en pædagogisk anvendelse, der baserer sig på en demokratisk-humanistisk menneskeopfattelse. Det er her vigtigt – som overalt i anvendelsen af videnskabelig viden – at undersøge disse forhold og tage stilling til konsekvens og konsistens.

En given pædagogik forstået som en praksis kan selvfølgelig undersøges eller "testes" ud fra kriterier knyttet til denne praksis – f.eks. at den opnår visse mål eller resultater. Det er det, der karakteriserer forskning af type 1. Formulering af principper, der kan give indhold i en sådan forskning, kan så kaldes "en pædagogik". Hvis disse principper alene baserer sig på metafysiske/antropologiske eller normative synspunkter, har vi en ikke-videnskabsbaseret, men muligvis forskningsbaseret pædagogisk praksis – der er så at sige "evidens" for vores pædagogik. Vi har alene vist, at vores praksis er effektiv – at den virker. Man kan, med en vis brug af ordet, sige at den er blevet testet – testet i praksis. Denne form for test adskiller sig selvfølgelig essentielt fra den type, der er karakteristisk for videnskab og er knyttet til forskning og teorier af type 2.

## 7. Pædagogik som praksisform

Den pædagogiske praksis adskiller sig fra andre praksisser ud fra hvad den vedrører og hvad dens mål er. En teori om praksis og praksisformer kan sige noget om dette. Bud på dette er givet af f.eks. Bourdieu, Giddens og Schatzki.<sup>8</sup> Disse teorier vil så placere pædagogikken som praksisform inden for rammerne af en antropologisk eller sociologisk forståelse af praksis. Her er det videnskabelige element som netop videnskabeligt underordnet eller fraværende. Det, der derimod er væsentligt, er den rent epistemologiske dimension ved en praksis. I den sammenhæng er videnskab som en form for praksis selv genstand for teoretisk overvejelse.

8 For nyere praksis-teori se f.eks. Theodore R. Schatzki, *The Site of the Social* (University Park, PA: University Of Pennsylvania Press, 2002), og Joseph T. Rouse, *How Scientific Practices Matter: Reclaiming Philosophical Naturalism* (Chicago: Chicago University Press, 2002). Karin Knorr-Cetina, Theodore R. Schatzky og Eike von Savigny, *The Practice Turn in Contemporary Theory* (London og New York: Routledge, 2005).

De fleste praksisteorier baserer sig på en mere generaliseret antropologi og en teori om det normative. De indeholder også en analyse af strukturen i praksis – typisk dens hierarkiske ordning. Men også handlingsorienterede principper, der ligner, hvad jeg har kaldt type 1 teorier, som f. eks. “knowing how to do X”, “knowing how to identify X-ings”, og “knowing how to prompt as well as respond to X-ings”.<sup>9</sup> Det er praktisk kunnen, der drejer sig om at kunne fungere i praksis-situationer, hvor man skal vide, hvad man skal gøre og hvilke slags ting og fænomener, der er involverede. Det er en kunnen, der kan underkastes forskning af type 1. Det er praktisk viden i form af erfaring om en praksis’ effektivitet eller ønskværdighed. Men siden Herbart har dette fravær af en videnskabelig dimension af den pædagogiske praksis været naiv og umulig. Ligesom det har været tilfældet siden Claude Bernard og Louis Pasteur inden for den medicinske praksis. En “ren” videnskabeliggørelse – og dermed etablering af et videnskabeligt element i pædagogikken – har været forsøgt, dvs. en forestilling om en type 2 forskning om det pædagogiske felt, dvs. med en “ren” uddannelsesforskning – på engelsk “educational science/research”. Men det er ikke nogen ubetinget succeshistorie som Ellen Lagemann fortæller den i *An Elusive Science – The Troubling History of Educational Research*.<sup>10</sup>

Pædagogikken er og kan derfor ikke blive en selvstændig videnskabelig disciplin og teori i betydningen teori type 2. Dens specificitet er knyttet til det mix af teorier og teori-dele, som samles i faget – ligesom tilfældet er i “management”, jura, medicin, ingeniørvidenskab etc. Et mix af teorier af type 2 og type 1, samt de dele af etik og filosofisk antropologi, der gør pædagogik til en forskningsform af type 3, der netop leverer type 3 teorier. De etisk og antropologiske elementer er selvfølgelig til en fortsat diskussion, og det er ikke sådan, at de kan underkastes enten kriterier på “evidens” eller de “logiske” krav, der stilles til teorier af type 2. Det er klart, at en videnskabsopfattelse som Kuhn’s, der arbejder med et begreb om paradigmer, netop har især metafysiske – i tilfældet humanvidenskabernes “filosofisk antropologiske” – som centrale.

Den pædagogiske praksis kan forstås og muligvis håndteres ud fra en teori om praksis – specifikt den pædagogiske praksis. Men denne må for overhovedet at kunne finde anvendelse indeholde elementer af en filosofisk antropologi og en normativ teori/etik, ligesom den må indeholde viden, der er specifik for anvendelsessituationen. Det kan være viden, der overtages fra helt andre områder. Det ses jo også i andre anvendelsesdiscipliner. Disse elementer af filosofisk antropologi og etik må også være til stede, for at man overhovedet kan “nyttiggøre” al den viden af type 2, som omhandler de fænomener, som pædagogikken beskæftiger sig med. Blandingen af teori-dele fra videnskabelige teorier af type 2, som kan indgå, vil også afhænge af de antropologiske og etiske standpunkter. Hvis man f.eks. er absolut anti-neurofundamentalist i antropologien vil hjerneforskning og teorier fra neurovidenskab ikke indgå, selvom det selvfølgelig ikke betyder, at en sådan forskning eller teori

9 Se her f.eks. Knorr-Cetina, Schatzky og von Savigny, *The Practice Turn in Contemporary Theory*, 51.

10 Ellen C. Lagemann, *An Elusive Science – the Troubling History of Educational Research* (Chicago: Chicago University Press, 2000).



nødvendigvis er uvidenskabelig. Den anses da blot for pædagogisk relevant, for så vidt den kan give nogle konkrete – men relevante – råd og anbefalinger om, hvad man skal gøre eller ikke gøre ud fra forståelsen f.eks. af de i perception involverede hjerneprocesser. Men det er jo netop type 1 teori og viden. Den vil så basere sig på en "overliggende" type 2 viden, som i dette tilfælde vil være knyttet til de for indeværende bedste teorier om de i perceptuelle fænomener involverede hjerneprocesser. Her kan der så selvfølgelig være teoretiske uenigheder af forskellig slags. Det kan være uenigheder, der er helt fundamentale, som f.eks. hvis man indtager et mere holistisk syn på organiske processer – herunder de neurale – sådan som traditionen fra Kurt Goldstein f.eks. mente. Det er så at sige forskellige filosofiske antropologier i videnskabelig forklædning.

## 8. Pædagogik og professionsudøvelse

Den pædagogiske aktivitet – og dermed professionsudøvelse – tager mange former, hvoraf vi har mødt en række. Det drejer sig om undervisning, om vejledning, om aktivering, om coaching, om planlægning og tilrettelæggelse af aktiviteter, om udvikling af undervisningsmateriale etc. etc. Det er også en aktivitet, der "spred" sig meget bredt i samfundet. Fra leg i børnehaver til vejledning af ph.d.-studerende på universiteter. Og denne type aktiviteter går ofte på tværs af sektorer i samfundet, endda i den enkelte pædagogs eget faglige liv. Universitetsundervisning som arbejde, og træning i sportsklubben for unge talenter som fritid. Det er alt sammen eksempler på pædagogisk praksis. Det er også eksempler, hvor der udfolder sig et samspil imellem viden og erfaring, filosofisk antropologi og normativitet. Disse aktivitetsformer kan alle bedrives ud fra en "pædagogik" – eksplicit eller implicit. I nogle tilfælde er denne fastlagt eller rammelagt i forhold til den sammenhæng, hvori pædagogikken udøves. Da jeg for mange år siden blev ansat på Aalborg Universitet var der lagt rammer ud: det var gruppe-orienteret undervisning baseret på vejledning. Og læreren var mere konsulent end "lærer". Læringsteori og praksis var problembaseret. Der kan også være andre typer af rammer, hvor der er mere "pædagogisk" stof i form af et eksplicit menneske- og værdisyn. Det gælder i Danmark for Folkeskolen og dens lov – nogle gange kaldt det danske demokratis "trosbekendelse".<sup>11</sup> Den "nye" danske Dagtilbudslov har på samme måde eksplicitte formuleringer af et "pædagogisk" grundlag. Bredt og åbent i begge tilfælde, men der udgrænses rigtig mange mulige former for pædagogik, og dermed menneskeopfattelser og normativitet, ligesom der med sådanne beslutninger i form af disse formuleringer, sker afgørende udviklinger i forhold til tidligere. Det er altså ikke pædagogisk "tomme" eller neutrale politiske beslutninger. Men de anviser kun sjældent specifikke pædagogikker, forstået som en helhed bestående af de tre elementer viden, antropologi og etik. Der er således et meget bredt spektrum af sociale og politiske sammenhænge, hvori der formuleres pædagogik. Og tilsvarende mange, hvor der undervises i

11 Se Ove Korsgaard, "Samfundets trosbekendelse", *Tidsskriftet Politik* 13, nr. 1 (2010): 44-52. <https://doi.org/10.7146/politik.v13i1.27443>.



det. Det kræver ikke kun at pædagogik er et fag, men at det er en disciplin – i hvert fald nok til i en tysk tradition at være en "Wissenschaft" – et bredt udtryk for en intellektuelt redelig akademisk aktivitet med et tilsvarende indhold. På en vis måde den form som teologi på universiteterne har forsøgt at tage – hvad enten den er katolsk, anglikansk, protestantisk eller reformert. Vi kender det fra Hegels brug i titlen på hans *Wissenschaft der Logik*. Her er også forholdet mellem teologi og religionsvidenskab lærerigt som analogt – men bestemt ikke identisk – til det mellem pædagogik og uddannelsesforskning. Eller mellem hvad man traditionelt har kaldt logik og så Freges grundlæggelse af den "moderne" symbolske logik med sit *Begriffsschrift*. En tilsvarende situation starter næsten samtidig i pædagogikken med John Dewey og hans pædagogiske teori – primært baseret på et evolutionistisk grundstandpunkt, men åbent for "videnskabelighed". Det bliver en ny start for den pædagogiske tænkning og forskning, sådan som det også fremgår af første nummer af tidsskriftet *The Educational Researcher* fra år 1900 i en diskussion mellem den hegelianske filosof Josiah Royce og John Dewey.<sup>12</sup>

En disciplin kan danne basis for en profession. Men i så fald skal den også kunne eksplicite sit grundlag og ståsted, samt argumentere for dette. Det kræver eksplicit formulering af dens vidensgrundlag, filosofiske antropologi og normative standpunkt/etik. Disse kan alle være til diskussion, da selv de videnskabelige teorier, vi har mest tillid til, kan vise sig at være forkerte. Det er et spil, der også udfolder sig inden for de videnskaber, der er mest relevante for pædagogikken. Vi kan se afgørende udviklinger inden for både etik og filosofisk antropologi af pædagogisk relevans. F.eks. fremkomsten af en anerkendelsesetik – som vi ser fra Axel Honneth og Charles Taylor – og f.eks. nyere systemteoretiske antropologier knyttet til Niklas Luhmanns teoretiseren, for at nævne nogle, der haft indflydelse i dansk pædagogik.

---

12 Se referat af denne diskussion i Lagemann, *An Elusive Science*.

## Mindeord

Professor emeritus, dr. philos. Thyge Winther-Jensen, Aarhus Universitet, DPU, er den 28. dec. 2019 død efter kort tids sygdom. Han blev 85 år den 21. december.

Thyge Winther-Jensen voksede op i et landsbylærerhjem i Randbøl i Jylland. Allerede efter femte klasse kom han på Sorø Akademi, som han blev student fra i 1954. Herefter læste han til lærer på Zahles Seminarium og virkede dernæst som lærer ved Københavns kommunale skolevæsen til 1971, mens han i sin fritid studerede pædagogik hos professor Grue-Sørensen på Københavns Universitet. Efter magisterkonferensen blev han ansat ved Institut for teoretisk Pædagogik på Københavns Universitet som lektor, siden som docent, og var i perioder formand for studienævnet og institutbestyrer. Institutet var oprettet af og ledet af Grue-Sørensen, hvem TWJ arbejdede tæt sammen med og hvis bidrag til pædagogik han livet igennem bevarede sin respekt for og udtrykte anerkendelse af. Institutet udsendte i årene 1971-78 tidsskriftet *Pædagogik*, som også gennem TWJs artikler af både original men især formidlende karakter i betydeligt omfang bidrog til åbning af den hjemlige diskussion i forhold til den pædagogiske verden uden for landets grænser. Både den kontinentale og – måske især – den angelsaksiske.

I 1976 udkom TWJs bog *Pædagogik og samfundsvidenskab* med fokus på, hvordan ikke blot samfundet påvirker opdragelsen, men også hvordan det påvirkes af opdragelsen. Det var et vigtigt, distanceret bidrag, også set i forhold til tidens politiske diskussion af uddannelse og social mobilitet.

I 1989 blev han dr.philos. ved Universitet i Oslo på afhandlingen *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. Der var tale om en forbilledlig undersøgelse af fire af de helt store navne i pædagogikkens historie og – som titlen viser og karakteristisk for TWJ – med vægt på menneskesynet bag deres idéer om skole og undervisning. Bogen bruges stadig som grundbog ved universitetsundervisning i pædagogikkens idéhistorie ved DPU.

TWJ arbejdede tillige med voksenpædagogik og skrev herom i 1996 i *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer*. En bog, der giver en fortrinlig almen oversigt over tidens væsentligste pædagogiske retninger og deres forskellige syn på forholdet mellem barn og voksen.

1993-2001 var TWJ fagkonsulent for pædagogik ved *Danmarks Nationalleksikon*, hvor han selv bidrog blandt andet med meget fine encyklopædiske artikler om Dannelse og Pædagogik.

De seneste år frem til pensioneringen i 2004 var TWJ professor i komparativ pædagogik ved DPU. Om dette område udgav han, foruden adskillige artikler, lærebogen *Komparativ Pædagogik – faglig tradition og global udfordring* i 2004. I 1996-2000 var han formand for 'Comparative Education Society in Europe'.

TWJ beskæftigede sig også med almen didaktik; blandt andet var han medredaktør og forfatter til flere kapitler i bogen *Didaktik. Lærerfaglighed, skole og læring* i 2013. Desuden arbejdede han med dansk skolehistorie og var til det sidste i gang med en bog herom. TWJs

interesser inden for det pædagogiske felt spændte i det hele taget vidt. Han vedblev på historisk grund at argumentere for den siden Niels Treschow klassiske treklang i dansk og norsk teoretisk pædagogik af pædagogik, psykologi og filosofi, og leverede i en sen alder kritiske bidrag til den offentlige debat om pædagogik og om læreruddannelse, og som det seneste bidrag om reformationen og pædagogik.

TWJs skriftlige arbejder var altid båret af en sjældent fin sprogforfølelse, en sans for prægnante formuleringer og af en klar, nøgtern og systematisk tænkemåde. Det gav læseren hjælp til at få både et velfunderet overblik og en rigtig forståelse af sammenhængen mellem detaljerne.

TWJ stod som bærer af en kontinuitet i dansk teoretisk pædagogik, der går tilbage til Grue-Sørensen, en kontinuitet i form af en tro på og et mod til at udvikle egentlig pædagogisk teori. På denne baggrund var det naturligt, at han de senere år som professor emeritus på DPU fandt vej til stedets forskningsenheder for henholdsvis pædagogisk filosofi og teoretisk pædagogik, i hvis møder og seminarer han var en aktiv og meget værdsat deltager. I diskussionerne var han altid rede med præcise spørgsmål, givende kommentarer og sit gode selskab. Hans viden, integritet, forstandighed og menneskelige varme vil blive savnet.

Ære være hans minde!

*Hans Vejleskov, Jørgen Huggler & Oliver Kauffmann*

# Anmeldelse

**Michael Rasmussen (red.):**  
**Mennesket og det andet – bidrag til den eksistentielle**  
**fænomenologi.**  
**Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2019. 246 s.**

Denne bog undersøger, hvad eksistentiel fænomenologi er, og hvordan den kan bruges. Bogen består af en indledning og 10 kapitler skrevet af forskere inden for det fænomenologiske felt med hver deres blik for et specifikt perspektiv. Bogen er redigeret af dr.phil. og forhenværende lektor, Michael Rasmussen. Indledningen er også skrevet af Michael Rasmussen. Der gives ingen begrundelse for kapitlernes rækkefølge, men hvis jeg selv skal komme med et bud, så vil jeg sige, at bogen tager afsæt i 3 overordnede temaer og kapitlerne fordeles herefter: *religiøs erfaring, kropserfaring og livserfaring*. Bogen er ambitiøs, idet den forsøger at samle nogle af de væsentligste stemmer inden for den eksistentielle fænomenologi, såsom Søren Kierkegaard, Martin Heidegger, K.E. Løgstrup, Jean-Luc Marion, Jan Patocka og Hermann Schmitz. Bogen er også ambitiøs, da den bestræber sig på at artikulere menneskelig erfaring i en tid, der må siges at reducere sådan erfaring til "nytte" eller "human resources".

Bogens indledning giver en idéhistorisk gennemgang af den eksistentielle fænomenologi. Denne gennemgang tilgodeser nybegynderen såvel som ekspert. Rasmussens skrivestil er både konkret og abstrakt på en gang. Han redegør for den eksistentielle fænomenologi mere som en tradition end som en bestemt skole eller disciplin. Han kommer vidt omkring i løbet af ganske få sider, hvor der henvises til vidt forskellige filosofier, som han argumenterer for hører til traditionen omkring eksistentiel fænomenologi. For at nævne få, inddrager han tanker fra Platon, Luther, Kierkegaard, Merleau-Ponty og Jaspers. På trods af disse filosofers forskellighed, finder Rasmussen træk i deres tankegods, som han anskuer som elementer af en eksistentiel fænomenologi. Det vil sige, at traditionen har været længe undervejs, inden den har nået en form for selvbevidsthed. Selvbevidstheden omkring traditionen ses for alvor hos Martin Heidegger og hans gennemarbejdede form for eksistentiel fænomenologi. Indledningen signalerer, at traditionen omkring den eksistentielle fænomenologi med fordel kan anskues som før-Heidegger og efter-Heidegger. Man kunne lidt vovet foretage en endnu mere præcis opdeling ved at henvise til Heideggers hovedværk, *"Sein und Zeit"* (1927) som skillelinjen for et før og efter. Rasmussen peger på to strømninger efter Heidegger; den tyske tradition som arbejder mere eller mindre praksis-orienteret indenfor Heideggers filosofi, og den franske tradition som tager afsæt i Heidegger, men som forsøger at overskride dennes filosofi. Den franske tradition – som er overvejende fransksproget – kaldes den "nye" fænomenologi. Her møder man fænomenologer såsom Maurice Merleau-Ponty og Jean-Luc Marion, der er fælles i deres anskuelse af subjektet som en forholdsvis passiv instans.

Som passiv instans bliver subjektet "overrumplet" og "ramt" af erfaring. Rasmussen forsøger sig med en definition på eksistentiel fænomenologi, som tenderer mod den "nye" fænomenologi; altså hans definition vægter passiviteten. Han skriver:

*Forenklet sagt tager den eksistentielle fænomenologi afsæt i den påvirkning (afficering), der overrumpler en person, og som afkræver en respons. Denne tilsyneladende blot passive side er dominerende af logiske grunde, for jeg kan ikke efter forgodtbefindende sigte aktivt efter noget, uden at jeg forinden "ved", hvad det er, hvorfor jeg allerede må have modtaget det. Jeg står inde for det, fordi jeg så at sige er faldet over fænomenet. I den eksistentielle fænomenologi opfinder man ikke fænomener endsiges løser problemer eller gåder; man genopdager og opklarer snarere fænomenerne som allerede værende og virkende i subjektiviteten. Men man har så at redegøre i almene vendinger for, hvordan fænomenerne kan bryde frem, og hvordan de kan blive modtaget, dvs. hvordan man kan svare på dem. (s.13).*

Bogens respektive kapitler "genopdager" og "opklarer" bestemte fænomener og deres indbyrdes forhold. I kapitlet, *Eksistens – tro på trods*, beskriver Bjarne Jakobsen tro og trods som forskellige men forbundne eksistentielle "modi". Livet er vilkårligt og uforudsigeligt på en måde som videnskab ikke kan begribe. Hvad stiller man op med denne magtesløshed? Mennesket må enten tro eller etablere en form for trods for at kunne leve videre. Kierkegaards anskuelse af tro inddrages som en mulig løsning – altså at tro uden at vide hvorfor. Der er tale om en relation mellem selvet og noget andet, som et grundlæggende afsæt for at kunne leve videre. I kapitlet, *Forholdet mellem fænomenologi og religion hos K.E. Løgstrup og Herman Schmitz*, skriver Jakob Wolf om en særlig fænomenologisk viden, hvis udgangspunkt er hverdagslivet. De mest betydningsfulde erfaringer i livet er oftest ikke intenderet. Her indgår mennesket som en passiv modtager, der bliver grebet af noget andet, noget som ikke kan forklares med naturvidenskabens entydige begreber. Der åbnes for en religiøs tolkning. Løgstrup og Schmitz bliver inddraget i en diskussion om forholdet mellem livserfaring og religion. Omdrejningspunktet for denne diskussion er "tillid", som fundamental erfaring. Dette tema fortsættes i næste kapitel, *Som en linedanser ... Om Kierkegaard og eksistensens svæven*, af Pia Søtoft. Her fremhæves Kierkegaard for dennes særlige anskuelse af tro uden begrundelser. At være menneske ville sige at leve med en religiøs længsel eller et afsavn efter noget større og noget andet – Gud. Søtoft skriver, at "frihed" indebærer, at mennesket tager denne længsel på sig, hvilket indebærer angst. Her åbnes der for en diskussion mellem Kierkegaard og Sartre omkring forholdet mellem frihed og angst. Udover at åbne for en interessant diskussion om frihed, fungerer kapitlet som en udmærket indføring

i Kierkegaards filosofi. I kapitlet, *Troens fænomenologi*, skelner Mogens Pahuus mellem forskellige måder verbet "at tro" bliver brugt i dagligdagssproget. At tro på nogen (eller noget), at tro at noget er sandt eller usandt. "At tro på" kan være ubetinget i form af den religiøse tro, men kan også være betinget og omskiftelig som f.eks. når man tror på et andet menneske. Den betingede tro og den ubetingede tro er således ikke adskilte men beslægtede fænomener. Pahuus skriver at "kernen i kristendommen" er netop denne forbindelse mellem betinget og ubetinget tro. Det vil sige, at en tidsvarende kristendom må som udgangspunkt vægte det immanente.

I kapitlet, *At lytte til den indre stemme: Kierkegaard, Luther og Hannah Arendt*, skriver Claudia Welz om den indre stemme fra et fænomenologisk hermeneutisk perspektiv. Dvs. at den indre stemme fremtræder som fænomen, men skal tydes hermeneutisk for at nå frem til en forståelse, der kan pege én i retning mod en bestemt form for etik eller religiøs indstilling. Kierkegaard og Luther inddrages med hver deres udlægning af den indre stemme og med henblik på en etisk-religiøs tyding, mens Arendts udlægning af samme inddrages med henblik på en etisk-politisk tyding. I kapitlet, *Sansning – af sig selv*, åbner Henrik Vase Frandsen op for en interessant analyse af den franske fænomenolog Jean-Luc Marion. Marions fænomenologi forholder sig kritisk til Descartes' forståelse af forholdet mellem sansning og tænkning. Man kan ikke distancere sig fra det man sanser. Kroppen sanser sig selv, mens den sanser noget andet, og dette forhold må nødvendigvis være grundlaget for enhver form for erkendelse. Kapitlet slutter af med en diskussion mellem Marion og Løgstrups respektive tilgang til sansning – Marion har blik for "intensiteten" mens Løgstrup har blik for "stemthed". I *Negativ Fænomenologi. Om Jan Patockas sokratiske tilgang til eksistentiel fænomenologi*, skriver Finn Thorbjørn Hansen om "undring" i forhold til det at kunne leve. Temaet om sansning (med Marion) bliver videreudviklet i samspil med Patockas fænomenologi. Her argumenteres for en form for "negativ vished". I det øjeblik man forsøger at begribe et fænomen, så forsvinder det autentiske fænomen. I stedet for at afsløre eller genopdage fænomenet, er man blevet afsporet indenfor "den konstituerende bevidstheds grænser". Undring og den sokratiske dialog er en mulighed for at overskride disse grænser momentært.

I *Fremmedgørelse som eksistentiel grunderfaring i skizofreni. Sartres intersubjektivitet i dialog med den eksistentiafænomenologiske psykiatri* anvender Sofie Boldsen Sartres to værensformer – i-sig-væren og for-sig-væren – til at komme erfaringen af skizofreni nærmere.

Kapitlet tager udgangspunkt i en case om den unge Frederik, der lider af skizofreni. Boldsen skitserer Sartres og Merleau-Pontys respektive forståelser af intersubjektivitet. I *Eksistens i Hermann Schmitz' "nye fænomenologi"* skriver Sune Frølund om subjektiv erfaring og "affektiv ramthed". Der skelnes mellem de subjektive og de objektive kendsgerninger, og der skelnes mellem primitiv og udfoldet nutid. Når man bliver ramt af en erfaring, som man ikke kan sætte sig selv udover, bliver man fastholdt i en form for primitiv nutid. Når man formår at lægge erfaringen fra sig, f.eks. ved hjælp af refleksion, vinder man den udfoldede nutid tilbage. Den udfoldede nutid ligger tæt op af det, vi normalt forstår som frihed. Der er tale om en tilstand, hvor man retter sig mod fremtiden og den mulighedshorizont man har for sig. I bogens sidste kapitel, *Døden og søvnen. Om eksistensens dobbelte sandhed i græsk-romersk og kristen filosofi*, behandler Anders Dræby grænse-fænomenerne søvnen og døden. Kapitlet går idéhistorisk til værks og kaster et bredt sigte ud over den græsk-romerske filosofi, jødedommen og kristendommen. Den fysiske søvn og opvågning, som man kender fra hverdagen, bruges som metafor til at reflektere over den absolutte grænse, døden. I den kristne teologi er der tradition for at tale om "vækkelse" og "genopstandelse" fra døden. Augustin og Kierkegaards refleksioner over omvendelsen til troen som en nødvendig forudsætning for opstandelse inddrages.

Bogen lykkes meget godt med ambitionen om at præsentere "alternative" forståelser for menneskelig subjektivitet og menneskelig eksistens, dvs. alternativer til nytte og human ressource tænkning. I forhold til Pædagogisk Filosofi skal to kapitler fremhæves pga. inspirerende bestræbelser på at artikulere "alternative" tilgange til erkendelse og læring. Her tænker jeg på Henrik Vase Frandsens *Sansning – af sig selv* og Finn Thorbjørn Hansens *Negativ fænomenologi*. Begge kapitler er optaget af at genopdage det prærefleksive og det præverbale ved erkendelsesprocesser; en kærkommen bestræbelse i en tid, hvor uddannelsessystemet ellers er domineret af evidens-tænkning. Uddannelse kan planlægges og udføres på politisk og institutionelt niveau, men der er en meget konkret del af uddannelse, der undviger det teknokratiske sprog. Det at være i en læreproces, det at være i en erfaring, der muligvis fører til en erkendelse, ja det kræver en eller anden form for "negativ visdom".

Bill Cleary  
Københavns Professionshøjskole, Danmark  
BCL@KP.DK





## Studier i Pædagogisk Filosofi

*Studier i pædagogisk filosofi* udkommer to gange årligt og udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifter (NOP-HS). Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

*Studier i pædagogisk filosofi* er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <https://tidsskrift.dk/spf/index>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave.

*Studier i pædagogisk filosofi* publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden. Der henvises i øvrigt til <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/about/submissions#copyrightNotice>.

### Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

### Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)): Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet. Det kræver registrering som forfatter. Se <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/user/register> Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord. Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber. Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.) Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde: Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på [http://www.chicagomanualofstyle.org/tools\\_citationguide.html](http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html) Brug venligst fodnoter. Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote. Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse. Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

### Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen ([spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk](mailto:spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk)).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen. Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

# Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 8 Nummer 2 2019

---

## Indhold

<i>Johannes Adamsen, Carla Birgitte Nielsen, og Merete Wiberg:</i> Indledning til temanummeret Pædagogikkens egenart .....	1
<i>Thyge Winther-Jensen:</i> Teoretisk pædagogik. Egenart og oprindelse .....	2
<i>Jan Jaap Rothuizen:</i> Om og for praksis: pædagogik som handlingsvidenskab .....	20
<i>Henrik Vase Frandsen:</i> Det pædagogiske paradoks – mellem Delfi og Sinai .....	44
<i>Frederik Pio:</i> Den transnationale uddannelsesrevolutions opløsning af pædagogikkens egenart: Om OECDs hvidvask af pædagogikkens begreber om: <i>professionalitet, læring, autenticitet og dannelse</i> .....	58
<i>Hans Siggaard Jensen:</i> Pædagogikken i videnskabernes mosaik: Om forskningsformer og teorier inden for pædagogikken .....	80

## Mindeord

Hans Vejleskov, Jørgen Huggler & Oliver Kauffmann: Mindeord om Thyge Winther-Jensen .....	95
---	----

## Anmeldelse

<i>Bill Cleary:</i> Michael Rasmussen (red.): Mennesket og det andet -bidrag til den eksistentielle fænomenologi .....	98
--	----