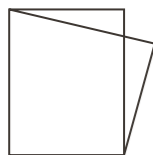


# Pædagogisk professionssprog

– hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles?



Gro Hellesdatter Jacobsen, adjunkt, ph.d., Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet & Leo Komischke-Konnerup, chefkonsulent, ph.d., Forskning og Udvikling, UC SYD

I artiklen diskuteres den antagelse, at de pædagogiske professioner (lærere og pædagoger) mangler et særegent fagsprog, der kan bidrage til professionernes status og faglige autoritet. Med udgangspunkt i begrebet relationskompetence argumenteres for, at et psykologisk sprog har fundet vej til det pædagogiske fagfelt som led i en generel kompetencepolitisk vending, men at et pædagogisk fagsprog i stedet bør bygge på pædagogikkens egen opgave og selvforståelse. Som et bud på, hvordan et professionelt pædagogisk sprog kan genopdages og videreudvikles, introduceres bl.a. den tyske pædagogiske forsker Benners begreber om *Bildsamkeit* og *opfordring til selvvirksomhed* som centrale begreber fra den almene pædagogik.

Det er en tilbagevendende diskussion, hvorvidt de pædagogiske professioner mangler deres eget fagsprog (Bayer & Brinkkjær 2003; Rothuizen 2017; Jørgensen 2018). Med denne artikel ønsker vi at bidrage til denne diskussion. Vi antager, at et fag- eller professionssprog vil kunne bidrage til de pædagogiske professioners faglige autoritet, øge tilliden til de pædagogiske professionelle (dvs. pædagoger og lærere) samt bestemme og afgrænse de pædagogiske professioners arbejds- og fagfelt. Vi antager desuden, at et sådant sprog kan udvikles med udgangspunkt i den pædagogisk-videnskabelige disciplin almen pædagogik. Set i forhold til andre professioner synes pædagogikken imidlertid at stå i et dilemma, idet pædagogikkens sprog placerer sig et

Det er en tilbagevendende diskussion, hvorvidt de pædagogiske professioner mangler deres eget fagsprog.



sted mellem fagterminologi og det mere personlige (Bayer & Brinkkjær 2003) eller hverdagsagtige (Rothuizen 2017). Mens det, at pædagogikkens fagsprog bærer præg af hverdagsagtighed, er en fordel i fx forældresamarbejde, da det bidrager til forældres tillid til pædagoger (Rothuizen 2017), giver et hverdagsagtigt sprog også udfordringer for pædagogikkens faglige autoritet og eksklusivitet, som det antages, at et mere videnskabeligt og særegent fagsprog kan være med til at styrke. De senere årtier har bl.a. en psykologisk faglighed og tænkemåde vundet indpas i det pædagogiske fagfelt (Tanggaard & Brinkmann 2011) i takt med den lærings- og kompetencepolitiske vending (Kristensen 2017a) og uddannelsesvidenskabens indtog i feltet

(Komischke-Konnerup 2018a, 2018b). I artiklen diskuteres, hvordan denne udvikling kommer til udtryk sprogligt, med udgangspunkt i følgende spørgsmål:

*Hvordan kommer en psykologisk faglighed til udtryk i aktuelle bud på et pædagogisk professionssprog, eksemplificeret ved begrebet relationskompetence, og hvordan kan den almene pædagogik, her repræsenteret ved Dietrich Benner, alternativt bidrage til en genopdagelse og videreudvikling af et pædagogisk professionssprog?*

Som aktuelt eksempel på et overvejende psykologisk rundet bidrag til pædagogers professionssprog analyseres begrebet relationskompetence

på baggrund af en samtidsdiagnostisk inspireret (Kristensen 2009, 2017b) læsning af nyere litteratur (både forskning og praksisrettet) herom. Foruden begrebets idéhistoriske og faglige opkomst diskuteres mulige implikationer af et sådant bidrag til et professionssprog for pædagoger og lærere.

Dernæst præsenteres og diskuteres, hvordan den almene pædagogik kan være en indgang til en genopdagelse og videreudvikling af et pædagogisk sprog – et sprog for pædagogisk professionelle. Ud fra en almen pædagogisk betragtning forklares, at pædagogikken ikke blot har sin egen idé- og problemhistorie, men også sine egne konstituerende principper, hvortil der er knyttet bestemte begreber (Benner 2012). At

# Den almene pædagogik kan være en indgang til en genopdagelse og videreudvikling af et pædagogisk sprog.



pædagogiske begreber også flittigt anvendes i hverdags sproget – og derfor også ofte anvendes med en vis uklarhed og manglende systematik – er imidlertid ikke udtryk for, at pædagogikken ikke har sine egne principper og sine egne begreber. Det er mere udtryk for det forhold, at pædagogik er en praksis, som helt grundlæggende hører med til et praktisk, helt og fælles menneskeligt liv (Komischke-Konnerup 2018a; Giesecke 1981).

Målet med artiklen er dels at argumentere for, at antagelsen om et manglende pædagogisk fagsprog bør ses i sammenhæng med den mere generelle uddannelsesvidenskabelige og kompetencepolitiske vending, der præger det pædagogiske felt. Med andre ord argumenterer vi i første del af artiklen for, at pædagogikken har mistet både blikket og interessen for sine egne kernebegreber og i stedet ladet sig overfodre med 'fremmede' begreber fra andre discipliner som fx psykologi, samfundsvidenskab og forskellige former for filosofi. Dels argumenterer vi i artiklens anden del for, at disciplinen

almen pædagogik ikke blot tilbyder pædagogisk praksis et systematisk og kritisk pædagogisk refleksionsrum, men tillige et muligt udgangspunkt for at udvikle et særegent pædagogisk sprog.

## Fra kompetence til relationskompetence

Inden vi til en start vender os mod begrebet relationskompetence, skal der imidlertid ses nærmere på kompetencebegrebets opkomst i det pædagogiske felt og dets implikationer for samme. Det skyldes, at begrebet relationskompetence kan ses som del af det, der kaldes den kompetencepolitiske vending (Kristensen 2014) eller den lærings- og kompetencepolitiske vending (Kristensen 2017a). Ifølge Kristensen (2017a) dækker dette udtryk over udviklingen af den transnationale uddannelses-tænkning, der i forskellige former blev lanceret af EU, OECD og UNESCO i 1990'erne og også hurtigt kom til at gøre sig gældende i det pædagogiske felt i Danmark. Således blev begrebet uddannelse et nyt og tendentielt nivellerende overbegreb for forskellige institutioner og fagligheder, der tidligere havde haft forskellige pædagogiske formål

og betydninger. Det engelske begreb education, der på dansk kan oversættes til så forskellige ord som fx pædagogik, dannelse, uddannelse og opdragelse, blev på en og samme gang i form af udtrykket uddannelse overbegreb for disse, men beholdt samtidig den oprindeligt snævre betydning af det danske begreb om uddannelse som rettet mod kvalificering (eller i dag kompetenceudvikling) til arbejdsmarkedet. Denne sprog- og begrebsmæssige udvikling peger altså på, hvordan uddannelse på paradoksalt vis er blevet et på én gang smallere og bredere begreb (Kristensen 2017a, 2017b). Med andre ord synes det dominerende udtryk for faglighed i feltet – med forbehold for, at både pædagogik og uddannelsesvidenskab er heterogene felter – at have bevæget sig fra pædagogik til uddannelsesvidenskab. For diskussionen om professioners sprog er det særligt relevant, at også de sproglige udtryk som fx 'opdragelse' og 'dannelse' samt de normative spørgsmål, de hænger sammen med, træder i baggrunden til fordel for det generaliserede uddannelsesbegreb (Kristensen 2017a, 2017b).

I centrum for denne udvikling står kompetencebegrebet, der i en dansk sammenhæng bl.a. introduceredes med Kompetencerådet, der blev nedsat af Huset Mandag Morgens Strategiske Forum i 1998, og som annoncerede en ny "kompetencepolitisk dagsorden" (Kompetencerådet 1999). Hvor kompetence tidligere primært blev anvendt i juridiske sammenhænge, blev det fra 1970'erne stadig mere brugt i psykologien og bevægede sig herfra til pædagogikken. I det pædagogiske felt afløste kompetencer som personliggjort kunnen i forskellige situationer således kvalifikationer som det centrale mål med uddannelse. I denne form stammer kompetencebegrebet altså ikke fra pædagogikken selv men fra arbejds- og organisationspsykologi samt moderne human ressource-tænkning (Kristensen 2014, s. 216).

Ligeledes i 1990'erne blev begrebet det kompetente barn lanceret med familierapeuten Jesper Juuls bog *Dit kompetente barn – På vej mod et nyt værdigrundlag for familien* (1995), som fik stor gennemslagskraft blandt især småbørnsforældre og -pædagoger. Grundlaget for dette begreb stammer også fra psykologien, men i dette tilfælde udviklingspsykologien, idet det bygger på bl.a. Daniel Sterns banebrydende studier, der i Juuls bog fører til den centrale pointe, at børns reaktioner altid er meningsfulde, og at det er den voksnes ansvar at aflæse disse.

Generelt kan kompetencebegrebets hurtige udbredelse ses som et symptom på den mere generelle vending mod øget anvendelses-, erhvervs- og markedsorientering, der altså også ligger i den lærings- og kompetencepolitiske

vending. Denne udvikling medfører en nivellering af forskelle internt i det pædagogiske felt, dvs. en nedtoning af de historiske forskelle mellem de pædagogiske professioner og niveauer i uddannelsessektoren. På den måde får alle pædagogiske professionelle nu en enslydende opgave (som de også deler med fx ledere i det offentlige og det private), nemlig at drage omsorg for individets kompetenceudvikling og læringsprocesser, uanset om der er tale om eksempelvis vuggestuepædagoger, folkeskolelærere eller universitetsundervisere (Kristensen 2001). Imidlertid ses denne tendens til nivellering af forskelle ikke kun inden for den pædagogiske faglighed men også mellem forskellige fagligheder som fx den psykologiske og den pædagogiske. En sådan udvikling kan give udfordringer for professionerne, hvad angår deres eksklusivitet. Ikke mindst de pædagogiske fag forekommer udfordrede, idet de risikerer at komme til at stå i et underordnet forhold til bl.a. en psykologisk faglighed, hvormed den tilsyneladende kvalificering af fagsproget, som det psykologiske vokabular skulle tilbyde, måske alligevel ikke kan bidrage med den ønskede status og autoritet til de pædagogiske professioner. Samtidig udgrænses de normative spørgsmål, der traditionelt har præget den pædagogiske faglighed, til fordel for tilsyneladende mere neutrale diskussioner om, hvad der virker. Det er netop de sproglige udtryk for denne udvikling, der diskuteres i denne artikel.

## Et relationelt fagsprog?

I de senere år er begrebet relationskompetence blevet udbredt i forsknings- og faglitteratur rettet mod de pædagogiske professioner (jf. fx Jensen & Juul 2002; Nordenbo m.fl. 2008; Riber 2010; Linder

2010, 2016; Laursen & Nielsen 2015; Skibsted & Christensen 2016; Klinge 2016, 2017, 2018; Laursen 2018). Ifølge Louise Klinge, der er blandt de mest fremtrædende fortalere for udvikling af relationskompetence i skolen, er begrebet en del af et "relationelt fagsprog", der er blevet udviklet inden for pædagogikken i Skandinavien de sidste 20 år (Klinge 2016, s. 16). I det følgende præsenteres udvalgte eksempler på dette "relationelle fagsprog", som det har udviklet sig i forhold til de pædagogiske professioner. Et oplagt sted at starte er med Helle Jensen og Jesper Juuls bog *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed* (2002). Deres definition af 'professionel relationskompetence', som citeres i flere af de nyere publikationer på feltet, lyder:

"Pædagogens evne til at "se" det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten = det pædagogiske håndværk. Og som pædagogens evne og vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet = den pædagogiske etik. Summen af en lærers og pædagogs formidlingskompetence og relationskompetence udgør således hendes eller hans fagpersonlige kompetence." (Jensen & Juul 2002, s. 128, originalens fremhævninger).

Ifølge Jensen og Juul skyldes behovet for dette nye begreb om relationskompetence et opgør med "lydighedskulturens objektgørelse af børn" (2002, s. 125). Et opgør, som forbindes med efterkrigstidens øgede frigørelse og demokratisering samt nyere spædbarns- og udviklingspsykologis påvisning af

trivsels- og udviklingspotentialet ved at se børn som kompetente subjekter, hvilket som nævnt ovenfor også var temaet i Juuls bestseller *Dit kompetente barn* (1995). Således bygger Jensen og Juul deres begreb om relationskompetence på "værdiforestillinger" om, at den voksne skal "se" barnet, vise autenticitet samt påtage sig lederskab og ansvar, jf. ovenstående definition.

Et andet centralt bidrag til udbredelsen af begrebet om relationskompetence er et review udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl. 2008), der på baggrund af effektstudier undersøger, hvilke kompetencer hos det pædagogiske personale der kan bidrage positivt til børns læring. Nordenbo m.fl. konkluderer, at lærerens relationskompetence er forudsætning for en positiv social interaktion med eleverne, hvilket igen kan øge elevernes læring. I dette review konstateres, på linje med det fokus på evidens og målbarhed, der indgår i den uddannelsesvidenskabelige og kompetencepolitiske vending, at relationskompetence 'virker', idet den har effekt på børns læring, men at der også mangler forskning på området.

Et sådant forskningsbidrag findes hos Louise Klinge, der beskriver det nævnte forskningsreview som den direkte anledning til sin ph.d.-afhandling (Klinge 2016). Klinge, som vandt dagbladet Informations Ph.d.-cup for sin formidling af sin ph.d.-afhandling om relationskompetence i 2017, har været central i forhold til at få sat relationskompetencebegrebet på den pædagogiske dagsorden, ikke mindst i forhold til læreruddannelsen og -professionen i det hele taget.

Ifølge Klinge har "[s]progliggørelsen af den professionelle omsorgsgivers relationskompetence" (2017, s. 21) bygget på psykologisk viden, mens hendes afhandling, der "er af pædagogisk karakter" (2016, s. 15), udforsker relationskompetence i praksis via klasserumsforskning med fokus på læreres og elevers handlinger og oplevelser. Dog synes den videnskabelige underbygning mere at være af psykologisk og ikke af egentlig pædagogisk karakter, idet størstedelen af den teori, der trækkes på i afhandlingen, stammer fra forskere tilknyttet disciplinen psykologi, mens egentlige pædagogiske teorier synes fraværende. Angående selve begrebet relationskompetence refererer Klinge både til Jensen og Juuls definition af relationskompetence og til, at Kompetencerådet i 1998 medregnede relationskompetence som én af fire kernekompetencer. Selv definerer hun relationskompetence således:

"Læreren agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, afstemmere og understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Herved etableres og fastholdes relationer til eleverne individuelt og kollektivt, som fremmer klassens læringsfællesskab om et fælles tredje og derigennem hver elevs trivsel og alsidige udvikling. Læreren relationskompetence forudsætter receptiv rettet, at egne psykologiske behov er understøttede samt generel og specifik viden om børn." (Klinge 2016, s. 252).

De teorier, Klinge bruger som grundlag for sin forskning, nemlig selvbestemmelsesteori, omsorgsetik, mentaliseringsteori, neuro- og udviklingspsykologi samt kommunikativ musikalitet

(Klinge 2016, s. 52ff.), har alle deres udspring i psykologisk snarere end pædagogisk faglighed, med undtagelse af omsorgsetikken, der stammer fra filosofen Nel Noddings. I en dansk sammenhæng synes det dog især at være sundhedsprofessionerne, der arbejder med begrebet omsorgsetik.

Det kan ligeledes være vanskeligt at se, hvordan de centrale begreber i Klinges definition af relationskompetence, nemlig omsorgsetik, afstemmere og receptiv rettet, skulle være særligt pædagogiske forstået som eksklusive for pædagogisk praksis eller professionalitet. Det skal understreges, at det ikke her er målet at vurdere, hvorvidt disse begreber og de fænomener, de betegner, kan give mening eller have effekt i forhold til pædagogisk praksis. Her er formålet at diskutere, hvorvidt begreberne kan siges at være pædagogiske, dvs. hvorvidt de kan siges at tilhøre et egentligt pædagogisk vokabular og altså være et pædagogisk meningsfuldt bidrag til et pædagogisk professionsprog. Når Klinges mål bl.a. har været at "udvikle et professionelt sprog om relationen mellem lærer og elever"<sup>1</sup>, er det relevant at stille spørgsmålet, hvilke implikationer det 'relationelle fagsprog' kan få for de pædagogiske professioner og deres selvforståelse.

Det skulle således være tydeligt, at begrebet relationskompetence – uanset det velmente formål om at bidrage til børns trivsel og reducere voksnes skældud og udskamning af børn – kan ses som et symptom på den lærings- og kompetencepolitiske vending i pædagogikken. Med andre ord kan begrebets udbredelse ses som eksempel på, at forskellen mellem en psykologisk og

# Målet med artiklen er dels at argumentere for, at antagelsen om et manglende pædagogisk fagsprog bør ses i sammenhæng med den mere generelle uddannelsesvidenskabelige og kompetencepolitiske vending, der præger det pædagogiske felt.



en pædagogisk faglighed nivelleres, samtidig med at den pædagogiske faglighed ikke blot fremstår uklar, men også underordnet i forhold til psykologien. Ligeledes nivelleres forskellen mellem pædagogiske og sundhedsfaglige professioner, hvilket ses ved, at fx læreren betegnes som "professionel omsorgsgiver" (Klinge 2016, s. 15).

Med denne diskussion af begrebet relationskompetence er det således hensigten at pege på, hvilke udfordringer et pædagogisk fagsprog i dag står over for. Som nævnt i indledningen antages det ofte, at pædagogikken ikke har et eget, eksklusivt fagsprog. Det hænger sammen med en stærk betoning af den professionelles person (Bayer & Brinkkjær 2003) og med pædagogikkens hverdagsagtighed, der betyder, at pædagogik kan udtrykkes i hverdagsprog, hvilket betyder, at:

"[a]lmindelige mennesker ved godt, hvad god pædagogik er for en størrelse. Viden om (god) pædagogik er ikke forbeholdt de uddannede" (Rothuizen 2017). En motivation for at inddrage et begreb som relationskompetence kan således være at bidrage til en eksklusivitet for og videnskabeliggørelse af det pædagogiske professionssprog. Spørgsmålet er dog, om der virkelig ikke ligger et egentligt pædagogisk sprog bag lærere og pædagogers personlige og hverdagsagtige sprog, der forstås af almindelige mennesker? Bl.a. spørger Jørgensen (2018) retorisk, om det virkelig kan være rigtigt, at den mere end 150 år gamle pædagogprofession ikke har et fagsprog. Hun advarer imod at overse den historiske dimension i de pædagogiske begreber, hvormed pædagogers fornemmelse af at være en del af den samme tradition og profession svækkes, og anbefaler, at pædagoger, fremfor at

overtage andre professioners sprog, skal "anerkende og videreudvikle det sprog, de allerede har" (Jørgensen 2018, s. 133). I det følgende skal der gives et bud på, hvordan pædagogikken således kan besinde sig på sin egen tradition og historie i arbejdet med at videreudvikle et pædagogisk professionssprog.

### Pædagogisk hjemløshed

Siden begyndelsen af 1800-tallet har det været diskuteret, om pædagogik også kan betragtes som en videnskab – eller om pædagogik alene må forstås som den praktiske kunst eller handlen, som fx lærere eller pædagoger udøver i deres professionelle virksomhed. Spørger man den aktuelt så dominerende uddannelsesvidenskab, ser det ofte ud, som om pædagogik ikke for alvor anerkendes som et troværdigt videnskabeligt perspektiv (Komsichke-Konnerup 2018a, s. 25-27). Et forhold der måske

# Opgaven for pædagogisk praksis er således ikke at frembringe læring, men at forsøge på at forme læring pædagogisk.



kan skyldes, at pædagogisk praksis her ikke forstås som et selvstændigt og særegent handlingsområde, men snarere som et mere eller mindre teknisk vedhæng til fx politisk eller etisk praksis. Derfor er det i alt væsentligt heller ikke pædagogiske begreber, teorier og antagelser, der bringes i anvendelse, når der skal tales om den praksis, som lærere og andre pædagogisk professionelle udøver men i overvejende grad psykologiske, filosofiske eller samfundsvidenskabelige begreber, teorier og antagelser. Et eksempel herpå er DPU's kandidatuddannelser i hhv. pædagogisk psykologi, filosofi, antropologi og sociologi, der altså sætter disse fags metoder, teorier og begreber i forhold til pædagogiske (praksis-)felt. Uden i øvrigt at betvivle disse uddannelsers kvalitet og relevans kan dette forhold give anledning til at overveje, i hvilken grad kandidater fra disse uddannelser på DPU, der siden bliver undervisere ved professionshøjskolerne lærer- og pædagoguddannelser, har stiftet bekendtskab med egentligt pædagogiske teorier og begreber i deres kandidatuddannelse.

Betragter man skolen og andre pædagogiske institutioner ud fra et samfundsvidenskabeligt perspektiv, træder de ikke først og fremmest frem som steder for en egentlig pædagogisk handling men mere som politiske steder, hvis opgave det er at indfri forventninger og krav fra politisk praksis. I forlængelse af en sådan forståelse risikerer lærere og pædagoger at blive reduceret til kommunalt ansatte relationsarbejdere, hvis opgave det er at etablere netop de relationer, som bedst befordrer netop de læringsprocesser, der antages at gøre det muligt for børnene at tilegne sig netop de kompetencer og kvalifikationer, som samfundet antages at have behov for. Skal man – ud fra en sådan betragtning – forstå og beskrive pædagogisk professionelles praksis, er der derfor heller ikke behov for egentlige pædagogiske begreber. Her kan man nøjes med teorier om socialiserings- og læringsprocesser samt de forskellige modeller eller koncepter for didaktik og relations-dannelse, som knytter sig hertil. Et forhold, der fx yderligere understreges af, at faget pædagogik

nu helt er forsvundet fra læreruddannelsen, og spørgsmålet om menneskets dannelse derfor er henvist til faget KLM, hvorfor denne dannelse i alt væsentligt overlades til religiøse, filosofiske og sociologiske perspektiver. Ligeledes er pædagogik fra 2014 ikke længere et selvstændigt fag på pædagoguddannelsen, men kan blot spores blandt de kompetence-, videns- og færdighedsmål, der udgør "Pædagogens grundfaglighed". I forlængelse heraf giver det naturligvis heller ikke mening at ville tale om et egentligt eller særegent pædagogisk professionssprog, som omfatter pædagogikkens egne begreber eller den forståelse af pædagogisk praksis, som man finder i pædagogikken selv. I takt med de sidste mange års megen snak om lærere og pædagoger som pædagogisk professionelle er de besynderligt nok blevet stadig mere pædagogisk sprogløse og derfor egentlig også stadig mere pædagogisk hjemløse.

## Pædagogik som videnskab

Spørger man i stedet den almene pædagogik om pædagogikkens viden-

skabelighed, får man et andet svar end det, uddannelsesvidenskaben ofte giver. Den almene pædagogik er en både heterogen og kontrovers pædagogisk disciplin, og derfor er det også forbundet med store vanskeligheder kort og præcist at gøre rede for, hvad der kendetegner disciplinen. I denne artikels sammenhæng arbejdes der ud fra den forståelse, at almene pædagogiske teoridannelser tager udgangspunkt i et begreb om pædagogisk praksis som et selvstændigt og særegent handlingsområde, der helt grundlæggende hører til i menneskets dannelsesåbne og selvbestemmende, praktiske og fælles liv (se i øvrigt Komischke-Konnerup 2014, 2016, 2018a). I den almene pædagogik møder man fx den forståelse, at pædagogik ikke blot er en praktisk handlen, en kunst, men tillige videnskaben om denne kunst. En videnskab, som først og fremmest læreren eller pædagogen selv har brug for, hvis man altså følger den tyske filosof, psykolog og pædagog, ny-humanisten J.F. Herbarts forståelse af sagen pædagogik. Herbart (1776-1841) gjorde et af de første forsøg på at formulere konturerne af en moderne pædagogisk videnskab, bl.a. ved at bestemme pædagogikkens grundlæggende og særegne begreber. Sammen med især J.-J. Rousseaus opdragelsesteoretiske og W. von Humboldts dannelsesteoretiske tanker har Herbarts forsøg på at udarbejde skitsen til en videnskabelig pædagogik dannet udgangspunktet for en stærk opdragelses- og dannelsesorienteret linje i moderne pædagogisk forskning gennem de sidste ca. 200 år. En linje, som især træder markant frem i disciplinen almen pædagogik. Selvom almen pædagogik må siges at være en stærkt kontrovers og heterogen pædagogisk disciplin, der omfatter mange

forskellige positioner og teoriudkast, kan det dog med rimelighed siges, at spørgsmålet om, hvordan forholdet mellem opdragelse og dannelse kan forstås, beskrives og udformes, står som et helt centralt omdrejningspunkt i den almene pædagogik.

Det er med udgangspunkt i forsøget på at forstå og beskrive dette forhold mellem opdragelse og dannelse, at de væsentligste almenpædagogiske teoriudkast er blevet udformet som centrale bidrag til en moderne pædagogisk forskning (Komischke-Konnerup 2018a). Det træder især frem hos tyske almenpædagogiske forskere som fx Klaus Prange og Dietrich Benner (Komischke-Konnerup 2019a, 2019b), hvis arbejde kun i mindre grad er kendt af en bredere dansk pædagogisk offentlighed, men som her i denne artikels sammenhæng antages at rumme indgangen til en mulig genopdagelse og videreudvikling af et egentligt pædagogisk sprog, et sprog for pædagogisk professionelle. I nordisk pædagogisk sammenhæng finder man almenpædagogiske teoridannelser præsenteret hos fx Michael Uljens (Åbo Akademi), Merete Wiberg (Aarhus Universitet) samt Alexander von Oettingen og Leo Komischke-Konnerup (UC SYD).

## Genopdagelse af et pædagogisk sprog

Det er således denne artikels grundsynspunkt, at en genopdagelse og udvikling af et egentligt eller pædagogisk meningsfuldt sprog kan ske med udgangspunkt i den almene pædagogiks forsøg på at forstå og beskrive dette forhold mellem opdragelse og dannelse. Formålet her er dog ikke at definere disse begreber, men derimod at argumentere for, at det er sådanne

begreber, snarere end fx et begreb som relationskompetence, der meningsfuldt kan indgå i et pædagogisk professionssprog. Desuden skal det tilføjes, at en sådan genopdagelse ikke blot kan ske ud fra en rent pædagogisk-filosofisk eller idéhistorisk horisont, men tillige må ske i vekselvirkning med konkret og lokal pædagogisk praksis. Et synspunkt, der altså stiller krav til disciplinen almen pædagogik om også at ville og kunne bevæge sig ud af en rent teoretisk-begrebslig tilgang og udvikle pædagogisk meningsfulde undersøgelsesmetoder, der anerkender behovet for og gør det muligt for den almene pædagogik også at involvere sig i og udvikle en empirisk baseret nærhed til de praktisk-pædagogiske problemer og udfordringer, som altid knytter sig til lokal og helt konkret pædagogisk praksis (Komischke-Konnerup 2018a, 2018b).

En af de mest fremtrædende almenpædagogiske forskere, som kan vise sig at være en betydningsfuld inspirationskilde i den forbindelse, er den tyske pædagogiske forsker Dietrich Benner. Benner fremlagde i midten af 1980'erne et omfattende, systematisk og problemhistorisk funderet udkast til en almen pædagogik (Benner 2012). Her fremlægger Benner en handlingsorienteret forståelse af en pædagogisk videnskab, som knytter an til og viderefører den østrigske dannelsesfilosof J. Derbølavs (1912-1987) forsøg på at udvikle en praxeologisk almen pædagogisk position (Krüger 2012; Benner 2001). Pædagogik bliver her både forstået som en praktisk handlen, der bidrager pædagogisk til menneskets dannelse, og som en praktisk videnskab, der ikke blot er om, men også altid for pædagogik som en sådan praktisk handlen. I den

forstand er pædagogisk praksis altid primær og altså forud for pædagogik som videnskab (Komischke-Konnerup 2016, 2018a, 2018b, 2019a).

#### Dannelsesorienteret og

#### handlingsteoretisk pædagogik

Benner's almene pædagogik kan betegnes som en dannelsesorienteret og handlingsteoretisk pædagogik, der placerer pædagogisk praksis som et af seks indbyrdes forskellige, men almene, grundfænomener, dvs. fælles menneskelige handlingsområder eller praksisfællesskaber, der tilsammen både kendetegner og former en hel menneskelig eksistens: arbejde, politik, etik, religion, kunst og altså pædagogik (Benner 2012; Krüger 2012). I forlængelse heraf træder to betydningsfulde almenpædagogiske pointer frem: Dels den pointe, at pædagogisk praksis ikke er noget, der først skal opfindes eller konstrueres videnskabeligt, men i stedet en form for handling, der helt grundlæggende hører med til en hel menneskelig eksistens som et praktisk og fælles menneskeligt liv, og som derfor først og fremmest i hvert enkelt tilfælde må opdages eller genopdages på stadigt nye betingelser. Dels den almenpædagogiske pointe, at pædagogisk praksis på den ene side er en særegen praksis, der lader sig afgrænse fra fx politisk eller etisk praksis – men som på den anden side alligevel også altid må forstås i sin sammenhæng med menneskets andre former for praksis. Pædagogisk praksis er således på én gang en særegen og afgrænset praksis – og samtidig netop også altid del af en hel, fælles og praktisk handlende menneskelig eksistens: Man bliver til som menneske gennem praktisk handlen. Ifølge denne dannelsesorienterede,

handlingsteoretiske almenpædagogiske forståelse er pædagogisk praksis et bidrag til menneskets dannelsesproces. Ikke blot for den person, der handles pædagogisk over for, men også altid for den, der udøver pædagogisk praksis. Det er, ud fra en sådan betragtning, ikke kun barnet, der dannes i mødet med lærerens eller pædagogens pædagogiske handlen – men også altid læreren eller pædagogen selv, der dannes i forbindelse med udøvelsen af deres pædagogiske praksis.

#### Pædagogiske relationer er ikke bare relationer

Almenpædagogisk betragtet er pædagogiske relationer aldrig blot tomme eller rene relationer, der uden videre kan eller skal kvalificeres udefra med det ene eller andet mål eller ideal helt efter, hvad fx politikerne nu synes, at samfundets mange forskellige fællesskaber har brug for. Egentlige pædagogiske relationer er allerede noget på forhånd; de er allerede kvalificerede eller bestemte som pædagogiske, dvs. som dannende relationer, der, ifølge Benner, ikke bør orienteres og begrundes af forestillinger om den ene eller anden politiske, økonomiske, religiøse eller etiske identitet eller ideal. Pædagogiske processer er således set ikke anlagt på forestillingen om at skulle bekræfte den ene eller anden identitet, men på en forestilling om mennesket som et dannelsesåbent væsen, der livet igennem har mulighed for handlende at bestemme sig selv og sit forhold til verdens mennesker, dens ting og sager. Dannelsesprocesser er ikke anlagt på identitet men på differens og vekselvirkning, understreger Benner med en tydelig henvisning til den tyske dannelsesstradition, som man fx finder den hos W. von Humboldt (Benner 2012;

Komischke-Konnerup 2016). Ud fra en sådan almenpædagogisk betragtning kan man sige, at pædagogiske relationer aldrig blot kan have til opgave at udvikle allerede forudbestemte evner, interesser, indstillinger eller kompetencer – men må i stedet forstås som relationer, der må forsøges udformet som interaktioner, der opfordrer til medvirken i et selvbestemmende og fælles liv (Komischke-Konnerup 2014, 2018a).

I forlængelse af ovenstående står fire principper centralt i Benner's almene pædagogik: to konstitutive og to regulative principper. I denne artikels sammenhæng kan der ikke gøres udførligt rede for disse fire principper og deres begreber. Vi må derfor nøjes med en ganske kort og forenklet præsentation og i øvrigt henvise til relevant litteratur for en mere grundig indføring (se fx Komischke-Konnerup 2014, 2016; Oettingen 2001; Benner 2012). Det drejer sig her om 1) princippet om *Bildsamkeit*, der henviser til menneskets evne til at lære og danne sig som den grundlæggende præmis for enhver pædagogisk handling. Altså en evne, der hverken kan eller skal fremkaldes pædagogisk, men i stedet må forudsættes enhver pædagogisk handling som en antropologisk konstant. Opgaven for pædagogisk praksis er således ikke at frembringe læring, men at forsøge på at forme læring pædagogisk. Det drejer sig dernæst om 2) princippet om opfordring til selvvirksomhed, der henviser til menneskets mulighed for at lade sig opfordre til at opdage sin lærings- og dannelsesmulighed og derigennem også opdage muligheden for at medvirke i sine egne og andres lærings- og dannelsesprocesser. Disse to principper udpeger Benner som pædagogikkens

## Som et alternativ argumenterer vi for, at de pædagogiske professioner bør søge at genopdage og videreudvikle et sprog, der tager udgangspunkt i pædagogiske tænkere og begreber.



konstitutive principper, der tilsammen udgør pædagogikkens individuelle side. Som det første regulative princip udpeger Benner 3) princippet om pædagogisk transformation af samfundsmæssige krav og forventninger, altså et princip, der peger på behovet for at kunne udforme pædagogisk meningsfulde handlinger. Politiske, økonomiske, religiøse eller andre udefrakommende krav og forventninger til den pædagogiske praksis kan således ikke uden videre pædagogisk legitimt overføres til denne praksis som fx politisk, økonomisk eller religiøst begrundede diktater til den professionelle om at frembringe bestemte indstillinger eller karaktertræk, men må altså først transformeres til handlinger, der gør det muligt og meningsfuldt for barnet medvirkende at lære om sig selv og verden som et dannelsesåbent og selvbestemmende menneske med henblik på fremtidig selvstændig medvirken i et praktisk og fælles menneskeligt liv. Som det sidste

regulative princip peger Benner på, hvad han betegner som 4) en ikke-hierarkisk ordning af fælles menneskelige praksisområder. Der er tale om et ret uklart og udfoldet princip hos Benner, men han peger her på en moderne forestilling om et samfund, hvor alle menneskelige evner og interesser anerkendes som lige betydningsfulde for dannelsen af et helt, praktisk og fælles menneskeligt liv. Altså en moderne forestilling om humanitet. Disse to regulative principper betegner Benner som pædagogikkens samfundsmæssige side. Benner's pointe er nu, at disse fire principper tilsammen danner en grundlæggende, almen pædagogisk struktur, som både omfatter grundprincipperne for en almen opdragelsesteori og til en almen dannelsesesteori (Benner 2005). Dannelsesesteoriens grundelementer består af principperne 1 og 4 – mens opdragelsesteoriens grundelementer består af principperne 2 og 3. Man bemærker, at Benner her udtrykkeligt fremhæver, at både opdragelsesteori

og dannelsesesteori består af et individuelt (konstitutivt) og et samfundsmæssigt (regulativt) princip. Disse principper er ikke på nogen måde Benner's egen opfindelse, men er baseret på og indskrives sig i pædagogikkens lange idé- og problemhistorie. Når vi her henviser til de fire principper om *Bildsamkeit*, opfordring til selvvirksomhed, pædagogisk transformation af samfundsmæssige forventninger samt ikke-hierarkisk ordning af fællesmenneskelige praksisområder (humanitet) som interessante for genopdagelse og udvikling af et egentligt pædagogisk sprog for lærere og pædagoger, skyldes det, at disse fire principper både kan forstås som en mulig skitse til en helt basal pædagogisk grammatik, der strukturerer forholdet mellem pædagogikkens individuelle og samfundsmæssige side ud fra en opdragelses- og dannelsesesteoretisk forståelse, og som forslag til, hvilke specifikke begreber der må antages at kunne udgøre et muligt fornuftigt udgangs-

punkt for udviklingen af en egentlig pædagogisk sproghorisont. En horisont, som helt overordnet begrundes og orienteres af en pædagogisk forestilling om mennesket som et dannelsesåbent og selvbestemmende væsen, der altså også altid står i verden som pædagogisk handlende og medvirkende og derfor også som et pædagogisk ansvarligt væsen, der gennem sin pædagogiske handlen også altid medvirker i andres dannelsesprocesser. Almenpædagogisk set er mennesket således ikke først og fremmest et resultat af læring, gode relationer eller samfundsmæssige forhold og betingelser men af sin evne til at udøve praksis forstået som en praktisk-eksperimenterende omgang med de permanente praktiske nødvendigheder, som hører til et praktisk og fælles liv: arbejde, politik, etik, kunst, religion og pædagogik. I den forstand er mennesket først og fremmest resultat af sin handlende medvirken i en fælles menneskelig praksis, som muliggøres af menneskets produktivt frie, historiske, sproglige og

legemlige væren i verden (Benner 2012; Komischke-Konnerup 2016). Det er således ikke pædagogikkens opgave at frembringe det gode menneske eller den gode borger – ligesom det heller ikke er pædagogikkens opgave at frembringe det lærende og relations-kompetente menneske.

#### Konklusion

I denne artikel har vi diskuteret, hvorvidt de pædagogiske professioner mangler et særligt fagsprog, der kan bidrage til professionernes status og autoritet. Vi har argumenteret for, at det såkaldt relationelle bud på et pædagogisk professionssprog, der aktuelt er under udvikling med bl.a. begrebet relationskompetence, bygger på en psykologisk snarere end en pædagogisk faglighed. I det en pædagogisk faglighed dermed fremstår utydelig og underordnet psykologien, kan det dermed betvivles, hvorvidt et begreb som relationskompetence i tilstrækkelig grad kan bidrage til at udvikle pædagogiske

professioner med et særegent sprog og faglig autoritet. Som et alternativ argumenterer vi for, at de pædagogiske professioner bør søge at genopdage og videreudvikle et sprog, der tager udgangspunkt i pædagogiske tænkere og begreber. Et muligt bud herpå er Benners almenpædagogiske tænkning, der netop tager højde for, at pædagogikkens opgave er at opfordre børn og unge til – som fremtidige voksne – at ville og kunne medvirke og handle som selvbestemmende mennesker i et helt, praktisk og fælles menneskeligt liv. Det er således vores forslag, at genopdagelsen og udviklingen af et professionelt pædagogisk sprog bør knytte sig til en egentlig pædagogisk forståelse af praksis i institutioner og skoler for børn og unge og derfor også helt grundlæggende bør tage udgangspunkt i, hvad der – i pædagogikkens egen og særegne forståelse – er pædagogikkens egentlige opgave og formål. ♦

## REFERENCER

- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Århus: Klim.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematische problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Giesecke, H. (1981). *Indføring i pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Jensen, H. & Juul, J. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Juul, J. (1995). *Dit kompetente barn: på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*. København: Schönberg.
- Jørgensen, H.H. (2018). Pædagogers fagsprog. I: Jørgensen, H.H. & Tuft, K. (red.). *Pædagogers sprog: professionsviden, fagsprog og forskning* (s. 106-135). København: Akademisk Forlag.
- Klinge, L. (2016). *Lærers relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærers relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* (ph.d.-afhandling), Københavns Universitet.
- Klinge, L. (2017). *Lærers relationskompetence: kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.
- Klinge, L. (2018). Udvikling af relationskompetence i læreruddannelsen. *Kvan*, 38 (111), 17-31.
- Komischke-Konnerup, L. (2014). Mellem individ og samfund – nogle almene pædagogiske synspunkter på skole og ungdomsuddannelse. *Kognition & Pædagogik*, 24 (94), 6-23.
- Komischke-Konnerup, L. (2016). *Menneske eller borger: Skolens pædagogiske grundproblem*. København: Akademisk Forlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2018a): *Gentagelsens pædagogik: En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Komischke-Konnerup, L. (2018b). En pædagogisk efterlysning? Nogle grundlæggende overvejelser over en empirisk arbejdende almen pædagogik. I: Oettingen, A. (red.). *Empirisk dannelsesforskning: Mellem teori, empiri og praksis*, s. 129-153. København: Hans Reitzels Forlag.

Komischke-Konnerup, L. (2019a). Benner og pædagogik – praktisk eksperiment og videnskab. I: Oettingen, A. (red.) (forthcoming). *Pædagogiske tænkere*: København: Hans Reitzels Forlag.

Komischke-Konnerup, L. (2019b). Prange og pædagogik – pædagogisk praksis som håndværk. Oettingen, A. (red.) (forthcoming). *Pædagogiske tænkere*: København: Hans Reitzels Forlag.

Kompetencerådet (1999). *Kompetencerådets rapport 1998*. København: Mandag Morgen Strategisk Forum.

Kristensen, J.E. (2001). Viljen til kompetenceudvikling. *Asterisk* (1). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Kristensen, J.E. (2009). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. *Dansk Sociologi*, 19 (4), 5-32.

Kristensen, J.E. (2014). Kompetencer og kvalifikationer. I: Brønsted, L.B. (red.). *Ny pædagogisk opslagsbog* (s. 215-224). København: Hans Reitzel.

Kristensen, J.E. (2017a). Dannelsens flertydige genkomst i skolen. I: Moos, L. (red.). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzel.

Kristensen, J.E. (2017b). Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik: med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab. I: Ljungdalh, A.K., Lysgaard, J.A. & Tafdrup, O.A. (res.). *Uddannelsesvidenskab: En kritisk introduktion* (s. 15-50). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6. Aufl.). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Laursen, P.F. (2018). Relationskompetence: Et sejrende begreb. *Kvan*, 38 (111), 7-16.

## REFERENCER – FORTSAT

Laursen, P.F. & Nielsen, A.M. (2015). Lærer-elev-relationer. Lærens relationskompetence. I: Skibsted, E. (red.). *Relationsarbejde. Praktik i læreruddannelsen 3*. København: Akademisk Forlag.

Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.

Linder, A. (2016). *Professionel relationskompetence: stjer- nestunder i det relationelle univers*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review udført for Kunnskapsdepartemen- tet, Oslo: teknisk rapport*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelses- forskning.

Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Klim.

Riber, J. (2010). *Relationskompetence*. København: Hans Reitzel.

Rothuizen, J.J.E. (2017). Pædagogikkens fortællinger. I: Rømer, T. Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Uren pædagogik 3*. Århus: Klim.

Skibsted, E. & Christensen, M.V. (2016). Relationskompetence – hvad taler vi om? I: Skibsted, E. & Mathiesen, N. (red.). *Relati- onskompetencer i læreruddannelse og skole* (s. 21-39). Frede- rikshavn: Dafolo.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). Indhold: Til forsvar for en uren pædagogik. I: Rømer, T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Uren pædagogik*. Århus: Klim.

## SLUTNOTE

<sup>1</sup> [www.louiseklinge.dk/louise-klinge](http://www.louiseklinge.dk/louise-klinge) sidst besøgt 11.11.18