



---

PH.D.-AFHANDLING

---

JAN JAAP ROTHUIZEN

---

# **På sporet af pædagogisk faglighed**

Pædagoguddannelsens deltagelse  
i det pædagogiske projekt

---



AARHUS  
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

På sporet af pædagogisk faglighed  
Pædagoguddannelsens deltagelse i det  
pædagogiske projekt



Jan Jaap Rothuizen

## På sporet af pædagogisk faglighed

Pædagoguddannelsens deltagelse i det  
pædagogiske projekt

Ph.d.-afhandling

## In search of what matters educationally

The education of pedagogues as a part of  
modernity's pedagogical project.

Ph.d. thesis

Jan Jaap Rothuizen

På sporet af pædagogisk faglighed.

Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt

Aarhus Universitet  
Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse  
Afdeling for pædagogisk filosofi og generel pædagogik

© Jan Jaap Rothuizen  
Aarhus, 2015

ISBN:

Illustrationerne i denne publikation er public domain billeder.

## Forord

Denne afhandling er blevet til midt-i det hele. Den begyndte ikke med et nøje gennemtænkt og fastlagt forskningsspørgsmål, den begyndte langt før, med en optagethed. Er man optaget af noget, holder man ørene og øjnene åben for at afsøge om der er noget der kan nære den optagethed, og for at afprøve om optagethed kan give en smule retning i alt det kontingente. Hvis man er heldig, er der noget der på ganske uventede måder ”falder på plads” undervejs. Min optagethed gælder hvad man kan forstå ved det pædagogiske, hvad det vil sige at være en god pædagog, og hvad der skal til for at blive det. Jeg er drevet af en nysgerrighed, og har derfor i min arbejdsløbebane ikke været bange for at kaste mig ud i forskelligartede projekter og funktioner. Kombinationen af optagethed og mange forskelligartede input bevirker at man efterhånden stykker forskelligt sammen, man bliver det der på fransk hedder en ”bricoleur”. Lévi-Strauss beskriver forskellen mellem ingeniøren/videnskabsmanden og ”bricoleuren” sådan: *“den ene (videnskabsmanden) skaber hændelser (for at forandre verden) ved hjælp af strukturer, medens den anden (bricoleuren) skaber strukturer ved hjælp af hændelser ”*(Lévi-Strauss, 1994, s. 33). Sådan blev afhandlingen til. Afhandlingen bærer et vist præg af at strukturer skrives frem undervejs, og at læseren tages med i konstruktionsprocessen. Jeg er klar over at det ikke er den gængse måde at skrive en afhandling på, men jeg mener den passer til mit emne og mit ærinde. Vil man fra starten af have overblik over strukturen, kan man begynde med at læse resumé-et. Tesaerne der er sat ind før selve afhandlingen udgør også nogle af de bærende søjler i afhandlingens struktur. Det passer til emnet at afhandlingen ikke slutter med at det sidste ord nu er sagt. Fortsættelsen følger forhåbentlig.

På min vej har jeg mødt mange der har holdt ilden brændende, såvel privat som i arbejdssammenhæng. I arbejdssammenhæng er jeg taknemmelig for de samarbejder jeg har haft og fortsat har. I kronologisk rækkefølge vil jeg nævne Willy van Stegeren (1926-2009), som jeg studerende hos og var assistent af, og Lars Møller (1944-1994), der var min ’mentor’ og kammerat i mit første danske job i pædagoguddannelsen.

Tak også til Torben Fjord Larsen, Jan Nielsen, Kirsten Kjær Poulsen, Kirsten Petersen, Preben Frederiksen og Birthe Bager, der sammen med mig udgjorde ”Koordinationsgruppe for Socialpsykiatri i Randers” da jeg først i 90-erne var projektleder dér. Vores faste sang var Grundtvigs ”Er lyset for de lærde blot”, og den gælder fortsat. Tak til Knud Erik Jensen, Susanne Holm, Torben Bjerre, Agnete Andreasen, Anne Zimmer, Lis-Emma Trangbæk og Helle Krogh Hansen, der for knap 10 år siden sammen med mig udgjorde kernen i SPiDO teamet, hvor vi med succes udviklede og implementerede en socialpædagogiske indsats i demensomsorg. Tak til Lisbeth Dybro der gennem årene har holdt interessen for arbejdet med fortællinger levende. Tak til Jakob Bøje, Line Togsverd, Nanna Skaarup, Mette Sørensen, Steen Juul Hansen for et inspirerende samarbejde i et af BUPL finansieret projekt, hvor vi undersøgte hvordan pædagoger uddannes. Tak til kolleger fra VIA’s Pædagoguddannelse, fra FOU afdelingen og fra DPU’s Århusafdeling for interesse og opmuntring. VIA har finansieret størstedelen af ph.d. studiet, jeg takker for tilliden.

En stor tak til forskerkollegerne Karsten Tuft, altid vidende, skarp og inspirerende, og Line Togsverd, altid dedikeret, kreativ og præcis; uden mit samarbejde med jer kunne jeg ikke have skrevet denne afhandling.

Min tak gælder også to af mine ledere, Søren K. Lauridsen, der som én af de første så behovet for vidensbaseret af pædagoguddannelsen, handlede derefter og havde mod til at satse på *pædagogisk* viden, og Peter Møller Pedersen, der midt i en management-tid holder den pædagogiske faglighed højt.

Indtil Finn Thorbjørn Hansen fik et professorat i Aalborg var han min vejleder, og både før og efter har vi haft forskellige inspirerende og udfordrende samarbejder. Tak for det, og også tak til Thomas Aastrup Rømer, der ikke havde brug for betænkningstid da jeg spurgte om han ville være min vejleder; tak for din tiltro til at jeg nok skulle få skrevet den afhandling, tak for små tilskyndelser og for et skeptisk blik i ny og næ.

Gunvor Løkken, Solveig Østrem og Mari Pettersvold og fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold har ikke kun været gode samtalepartnere, men har også givet mig mulighed for at undervise på masteruddannelsen i

'Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap', hvor jeg kunne utvikle og afprøve tanker og ræsonnementer. Tak for det.

Ido de Vries og Rafael Aliena har gennem mange år været våbenbrødre og venner, på afstand, men ikke langt væk.

En sidste tak af en hel anden kaliber går til min familie, og især til Marianne, min kone.

Jan Jaap Rothuizen  
Skanderborg, november 2015





## Indhold

Forord.....	v
Teser.....	1
1. Om ph.d.-afhandlingen.....	5
1.1. Afhandlingens sigte .....	6
1.1.1. Det pædagogiske projekt .....	6
1.1.2. Hvad gør reformer ved pædagoguddannelsen .....	7
1.1.3. Spørgsmålet om ”det pædagogiske” .....	8
1.2. Afhandlingens tre dele .....	9
1.2.1. Pædagoguddannelsen i reformprocessen.....	9
1.2.2. På jagt efter vurderingskriterier, på sporet af det pædagogiske projekt.....	10
1.2.3. Refleksioner over mulige uddannelsestiltag.....	11
1.3. Om undersøgelsen.....	12
1.3.1. Undersøgelsens tilblivelse .....	12
1.3.2. Undersøgelsens karakter .....	14
2. Pædagoguddannelsen: fra civilsamfundets initiativer til et statsligt projekt?.....	19
2.1. Indledning .....	20
2.1.1. Hvad er der på spil.....	23
2.1.2. Afsættet for den aktuelle undersøgelse .....	26
2.1.3. Den aktuelle undersøgelse .....	27
2.2. Pædagoguddannelsen i perioden 2000-2015: hvad sker der i forhold til uddannelsens pædagogiske projekt? .....	30
2.2.1. Et nedslag .....	30
2.2.2. Kompetencebegrebet vinder frem .....	34

2.2.3. Kompetencebegrebets resonans .....	36
2.2.4. Kompetencebegrebets opkomst i en international kontekst..	38
2.2.5. Faglighed og kompetence i konteksten af pædagoguddannelsen.....	49
2.3. Pædagoguddannelsen bliver klemmt.....	72
2.3.1. Et resumé: dynamikken mellem diskursiv praksis, resonans og uopmærksomhedsskabelse.....	73
2.3.2. Hvordan faget pædagogik blev til en pædagogisk kultur .....	75
2.3.3. Sammenbrud og ny begyndelse .....	80
3. Det pædagogiske projekt.....	85
3.1. Mennesket har muligheder .....	93
3.1.1. Indledning .....	93
3.1.2. Pico: en tale der blev aflyst.....	95
3.1.3. John Locke: en ubeskreven tavle .....	97
3.1.4. Jean Jacques Rousseau: civilisationskritik .....	101
3.1.5. Immanuel Kant: hvordan kultivere frihed hvor der er tvang? .....	105
3.1.6. En opsamling: tre figureringer.....	112
3.1.7. Teori-praksis forholdet i en pædagogik der regner med selvopdragelse. ....	114
3.2. To typer fornuft?.....	120
3.2.1. Indledning .....	120
3.2.2. Fra moralsk dannelse til autonomi.....	122
3.2.3. Kritik, mod til at sige fra overfor ufornuften, og myndighed. .....	127
3.2.4. Habermas: kan man komme til fornuft igen? .....	130
3.2.5. Et opgør med forestillingen om fornuften .....	133
3.2.6. Status og perspektiv.....	137
3.3. Vi er altid allerede midt i .....	140
3.3.1. Indledning .....	140

3.3.2. Heidegger: der er ikke noget udenfor. ....	144
3.3.3. Gadamer: "sich einhausen" mellem tradition og andethed	148
3.3.4. Foucault: sandhedsspil, magtrelationer og menneskers indbyrdes- og selvforhold. ....	157
3.3.5. Habermas: den intersubjektive reproduktion af samfund, kultur og subjekt. ....	165
3.3.6. En foreløbig status. ....	171
3.4. Status og perspektivering: det ufuldendte projekt. ....	183
Fra filosofi til pædagogik. ....	186
4. Hvordan uddannes pædagoger? Et bidrag. ....	191
4.1. Inledning. ....	192
4.1.1. Fra undren over et nedslag til en indkredsning af det pædagogiske projekt. ....	192
4.1.2. Pædagogikkens ballader sætter dagsorden for dette kapitel	196
4.2. Subjektivisering i pædagoguddannelsen: kundskabsværkstedet	201
4.2.1. Kundskabsværkstedet: at finde sin fortælling. ....	202
4.2.2. Subjektivisering. ....	204
4.2.3. Essayet og pejlemærker. ....	208
4.3 Fra erfarings- til handlingsvidenskab. ....	210
4.3.1. Erfaringsvidenskabelig viden og praktisk viden. ....	210
4.3.2. Der er plads til en handlingsvidenskabelig tilgang. ....	211
4.3.3. Fra erfaringsvidenskab til handlingsvidenskab –en case. ....	213
4.3.4. Et pædagogisk forsknings- og udviklingsprojektprojekt? ..	218
4.4. Pædagogikkens integritet. ....	221
4.4.1. Hvorfor stille spørgsmålet om integritet? ..	221
4.4.2. På sporet af pædagogikkens integritet: Professionel autonomi .....	224
4.4.3. På sporet af pædagogikkens integritet : Den åndsvideenskabelige pædagogiks forestilling om autonomi .....	230

4.4.4. På sporet af pædagogikkens integritet: et pædagogisk ideal	234
4.4.5. Hvor leder sporene hen?	239
4.4.6. Pædagogikkens integritet	244
Resumé / Summary	247
Resumé	249
Summary	253
Litteratur	257





## Teser



Paul Klee: Abstrakt mit Bezug auf einen blühenden Baum,





# Teser

- I. Den diskursive praksis der kendetegner uddannelsesreformerne kan ikke undvære en resonans af det den marginaliserer.
- II. Pædagogik i pædagoguddannelsen har været båret af en kulturel selvforståelse, der ikke i særlig høj grad er udmøntet i en faglig selvforståelse.
- III. Forståelsen af pædagogik som sammensat af tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse må tilskrives Immanuel Kant og gælder fortsat.
- IV. Kendskab til Det Pædagogiske Projekts figureringer øger beredskabet til at fremlægge pædagogiske ræsonnementer.
- V. Viden og færdigheder er ikke et tilstrækkelig grundlag for udvikling af et praktiske verdensforhold.
- VI. Ekstern tilpasning og intern integration er ikke et tilstrækkeligt grundlag for udvikling af pædagogiske institutioner, herunder uddannelsesinstitutioner.
- VII. Den praktiske fornuft har frihed som forudsætning.
- VIII. Subjektificering indebærer altid en befriende selvbegrænsning.
- IX. Disciplinen pædagogik forholder sig til arbejdsfeltet pædagogik som en handlingsvidenskab; de to varetager samme interesse.
- X. Da pædagogikkens umistelige opgave ikke kan instrumentaliseres må pædagoger være pædagogiske – det kræver både mod og generøsitet.



# 1. Om ph.d.-afhandlingen



Street art på Kreta

# 1. Om Ph.d. afhandlingen

## 1.1. Afhandlingens sigte

Afhandlingen er skrevet med afsæt i mit mangeårige virke indenfor den danske Pædagoguddannelse. Pædagoguddannelsen er en pædagogisk praksis der uddanner til pædagogisk praksis. Når uddannelsespraksis og professionspraksis begge er pædagogiske praksisser, er der grund til at være særlig opmærksom på uddannelsespraksis som pædagogisk praksis, da de studerende ikke blot lærer *om* pædagogisk praksis, men også *af* den pædagogiske praksis, de selv er en del af. De væsentligste kundskaber og værdier de studerende forventes at tage med til deres profession må også karakterisere uddannelsespraksis. Uddannelsen og profession tager del i det samme pædagogiske projekt.<sup>1</sup> Det giver uddannelsen et særligt ansvar.<sup>2</sup> Mit engagement i uddannelsen er derfor lig med et engagement i det pædagogiske projekt. Mit sigte er at styrke pædagogikkens stemme i uddannelsen.

### 1.1.1. Det pædagogiske projekt

Det pædagogiske projekt er ikke en konstant størrelse –hvad der opfattes og praktiseres som ”god opdragelse”, ”god pædagogik” og ”god uddannelse” er bundet til tid og sted. Det konstante er, at hvad der gælder og praktiseres som god opdragelse og uddannelse skal tematiseres, netop fordi det ikke er givet. Afhandlingen har som ambition at bidrage til en sådan tematisering. Med afsæt i en systematisk gennemgang af forestillinger om og begrundelser for det pædagogiske projekt i tredje kapitel, vil jeg skitsere og begrunde aspekter af hvad der kan indgå i ”god pædagogik” her og nu. I fjerde kapitel forholder jeg mig derudover eksplicit til spørgsmålet om pædagogikkens integritet, dvs. til spørgsmålet om der er noget der er ”umisteligt”, som har betydning for vores pædagogiske idealer. Ved at gøre pædagogik til et projekt, tager jeg

---

<sup>1</sup> I perioden 2001 -2004 bruges formuleringen ”*udveksling af kundskaber og værdier mellem professionspraksis og uddannelsespraksis*” af undervisningsministeren samt i styringsdokumenter der markerer overgangen fra ”mellemlange videregående uddannelser” til ”professionsbacheloruddannelser”. Formuleringen vidner om at man anser uddannelsespraksis og professionspraksis som nært beslægtede. Mere herom i 2.2.3.

<sup>2</sup> Enhver professionsuddannelse bør have en uddannelsestænkning hvori forholdet mellem undervisningsform- og indhold relateres til de kompetencer den færdiguddannede skal være i besiddelse af. Det særlige ved pædagoguddannelsen er at uddannelsespraksis og professionspraksis er del af samme *métier*, således at uddannelsens socialiserende funktion må tillægges særlig stor betydning.

afstand fra de opfattelser hvor pædagogik først og fremmest bliver til et redskab, og ikke regnes for en selvstændig stemme i forhold til målbestemmelse. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt fordrer at pædagogikken har en stemme i uddannelsestænkning og-organisering. Aktuelt er der risiko for at pædagoguddannelsen gestaltes i en dynamik mellem ekstern tilpasning og intern integration der ikke bringer pædagogikken i spil. Mit ærinde er, at påpege det, og at skyde pædagogikken ind som tredje led i dynamikken. Mit afsæt er et kendskab til pædagoguddannelsen og en analyse af aspekter af den reformproces som uddannelsen har været en del af de sidste 15 år.

### **1.1.2. Hvad gør reformer ved pædagoguddannelsen**

Da jeg i 1983 flyttede til Danmark og skulle finde et arbejde, blev jeg ansat på Odense Socialpædagogisk Seminarium. Stedet –et forhenværende børnehjem - var meget anderledes end de universitære uddannelsessteder jeg selv havde frekventeret i henholdsvis Amsterdam og Aarhus. I det hele taget var der noget fascinerende ved den danske pædagogik, sådan som jeg lærte den at kende, både på det sted og på praktikstederne. Pædagogikken var på mange måder mere dialogisk og mere rettet mod alsidighed end den pædagogik jeg ellers kendte til. Tiden har ændret sig. Pædagoguddannelsen er blevet reformeret adskillige gange, først i 1992, hvor de tre hidtidige pædagoguddannelser blev slået sammen i en generalistuddannelse, og derefter i rask tempo i de 21. århundrede, hvor uddannelsen blev en professionsbachelor-uddannelse, organiseret i en professionshøjskole. Mens uddannelsen i 1983 var en ”blindgyde”, idet den eneste mulighed for videreuddannelse der var, var et årskursus, er den i dag en integreret del af ”The European Higher Education Area”, et fælles område for videregående uddannelser som de nu 49 medlemslande af Bologna-processen har etableret og nu konsoliderer.<sup>3</sup>

Hvad gør reformerne ved uddannelsen? Hvad betyder reformprocessen for uddannelsen, for implicite eller eksplicite forestillinger om god uddannelse og god pædagogik der gør sig gældende? Hvordan håndterer underviserne –som udøvere af uddannelse/pædagogik- ændringen i vilkår og styring? Hvordan skal ændringerne vurderes?

---

<sup>3</sup> Se 2.2.2. for en nærmere forklaring af Bologna-processen, se også den officielle hjemmeside for processen: [www.ehea.info](http://www.ehea.info)

Der er såvel empiriske spørgsmål som vurderingsspørgsmål, og de to slags spørgsmål kan være svære at skille ad. Kan man beskrive hvad reformerne gør ved uddannelsen uden at der i beskrivelsen allerede ligger en vurdering? I enhver uddannelses- og reformpraksis ligger der en forestilling om at netop denne uddannelse eller denne reform gør praksis pædagogisk på den rigtige måde. Vil man beskæftige sig systematisk med at beskrive og vurdere uddannelses- og reformpraksis, må man reflektere over hvad det vil sige at noget er pædagogisk. Min analyse af aspekter af reformprocessen vil derfor være koblet til spørgsmålet om ”det pædagogiske”.

### **1.1.3. Spørgsmålet om ”det pædagogiske”.**

Som projektleder af et forskningsprojekt, der blev afrapporteret under titlen *”Hvordan uddannes pædagoger”* (Rothuizen et al., 2013), blev jeg opmærksom på, at svar på det empiriske spørgsmål om hvordan pædagoger uddannes, altid gives på et bagtæppe af en besvarelse af det normative spørgsmål om hvordan pædagoger uddannes bedst. Enhver besvarelse af det empiriske spørgsmål refererer til en normativitet.<sup>4</sup> Enhver besvarelse af det empiriske spørgsmål er en tematisering af det pædagogiske projekt.<sup>5</sup> Kendsgerninger træder frem, fremstilles og ses i lyset af hvad der betragtes og praktiseres som ønskeligt eller uønskeligt. Kendsgerninger kan –og bør– derfor altid give anledning til diskussion. Det er et af denne afhandlings sigtemål at bidrage til en kvalificering af diskussionen om pædagoguddannelsens pædagogiske projekt.

Hvordan kvalificeres diskussionen om det pædagogiske projekt? Jo mere man kan indkredse og formulere sig omkring hvad det er, der gør projektet ”pædagogisk”, desto mere kvalificeret bliver diskussionen.

---

<sup>4</sup> Rambølls evaluering af pædagoguddannelsen i 2012 viser eksemplarisk at en empirisk besvarelse af hvad ”faglighed” er for en størrelse ender med at være normativ, idet bagtæppet er en bestemt forståelse af forholdet mellem teori og praksis, se s. 63

<sup>5</sup> To fagpersoner, der har spillet en ikke ubetydelig rolle i udarbejdelsen af den seneste uddannelsesbekendtgørelse synes i en artikel i VERA, tidsskrift for pædagoger, at bagatellisere den normative dimension af reformerne under henvisningen til kendsgerninger, når de konstaterer at det nu en gang er sådan, at fag ikke er universelle, at de kommer og går, at de opstår på baggrund af forandringer af den samfundsmæssige arbejdsdeling (Bayer & Pedersen, 2014). De bruger således ikke anledningen til at diskutere det pædagogiske projekt på pædagogikkens præmisser. De tematiserer det pædagogiske projekt som et projekt der altovervejende defineres ”udefra”: af *”forandringer af den samfundsmæssige arbejdsdeling”*. Når denne sociologiske analyse bringes i en pædagogisk kontekst bliver den nemt normativ, dvs. at den implicerer, at det skal være sådan, og at det ikke kan være anderledes.

Faget pædagogik er en øvelse i at indkredse det pædagogiske, i at betvivle det pædagogiske i teori og praksis, og i at argumentere for hvad der *kunne* være pædagogisk. I afhandlingen vil jeg netop gøre det, og dermed bidrage til fagets udvikling.<sup>6</sup>

## 1.2. Afhandlingens tre dele

I afhandlingen følger jeg den rækkefølge som ovenfor er skitseret. Først ser jeg på uddannelsesreformer og deres betydning for pædagoguddannelsen. Derefter beskæftiger jeg mig med det pædagogiske projekt, for at kunne komme nærmere vurderingskriterier for hvad der er pædagogisk, og derfor bør fremmes. Hele dette store afsnit indeholder stof der kan indgå i faget pædagogik, således at det kan bidrage til studerendes kvalificering til at vurdere det pædagogiske. Til sidst identificerer jeg tre måder hvorpå det pædagogiske projekt kan sætte sit præg på pædagoguddannelsen: arbejdsformer der fremmer (1) subjektivering, (2) forståelse af, og øvelse i, at praktisere pædagogik som en handlingsvidenskab og (3) forståelse af pædagogikkens integritet. Disse arbejdsformer kan desuden bidrage til at de studerende lærer at ræsonnere pædagogisk.

### 1.2.1. Pædagoguddannelsen i reformprocessen

Jeg begynder med at se på hvad der sker med pædagoguddannelsen i reformprocessen, og stiller spørgsmål om hvordan det skal vurderes. Jeg forstår reformerne som svar på det normative spørgsmål om hvordan pædagoger uddannes bedst. Hvad er det for forestillinger om uddannels og om god uddannelse, der gør sig gældende? Sådanne forestillinger er altid sammensatte, aldrig helt entydige. De bliver til i det jeg, med et begreb lånt af Foucault, vil kalde en *diskursiv praksis*. En diskursiv praksis bringer en bestemt måde at forstå og agere i verden i spil, på et bagtæppe af en tradition hvori andre forståelser og måder at agere på gør sig gældende. Jeg fletter her den Foucaultske tanke, om hvordan sandhed/magt figureringen på bestemte tidspunkter slår igennem, sammen med en Gadamer sk tanke om traditionens autoritet.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Afhandlingen er således også et –om end noget forsinket- bidrag til *den betydelige afklaring og tydeliggørelse af faget pædagogik* som Evalueringsinstituttet efterlyste i 2002, (se s. 53 f). Afhandlingen er hermed også en reaktion eller opfølgning på min egen analyse af *det tavse pædagogikfag* i forskningsprojektet "Hvordan uddannes pædagoger" (Rothuizen et al., 2013, s. 127 ff).

<sup>7</sup> I 3.3. er der en mere udførlig behandling af hvordan hhv. Foucault og Gadamer gør sig forestillinger om hvordan mennesker altid er "midt-i" noget de ikke selv har valgt, og



Traditionens autoritet er bagtæppet, den *resonans* som den diskursive praksis ikke kan undvære, selvom den også kommer på tværs.<sup>8</sup> Jeg lokaliserer resonansen i kompetence-begrebet, sådan som det bruges både i Bologna-sammenhæng og i konteksten af reformen af pædagoguddannelsen. I min analyse af hvad der sker med pædagoguddannelsen i reformprocessen opererer jeg desuden med en forestilling om at der opstår *uopmærksomhed*. Uopmærksomheden medvirker til at resonans og diskurs kobles fra hinanden, eller kobles tilfældigt. Uopmærksomheden skaber den sprække, som pædagogikken siver ud af. Uopmærksomhed opstår af mange grunde. Væsentlige faktorer i skabelsen af uopmærksomhed i pædagoguddannelsen er (1) uddannelsens svage forankring i faget pædagogik og (2) et implementeringspres, der ikke giver meget plads til udfoldelse af metaperspektiver. Analysen af reformprocessen afsluttes med en efterlysning af opmærksomhed for spørgsmålet hvad god uddannelse og god pædagogik er for størrelser. Den opmærksomhed kan øge spændingen mellem resonans og diskursiv praksis, og derved kan der skabes handlerum.

### **1.2.2. På jagt efter vurderingskriterier, på sporet af det pædagogiske projekt**

For at finde vurderingskriterier behandler jeg i tredje kapitel forskellige måder det pædagogiske projekt er tænkt på. Pædagogik og pædagogisk refleksion bliver der brug for på det tidspunkt hvor man finder frem til, at mennesker har muligheder, og at opdragelse ikke kun handler om at præsentere barnet for verden, men også om at give det mulighed for at forholde sig til verden. Min gennemgang viser forskellige grundformer af det pædagogiske projekt. I den første grundform er det opdrageren der styrer projektet, der går ud på at installere noget bestemt hos barnet, således at barnet konformerer sig til 'det-eksisterende-i-udvikling'. Figuren findes hos John Locke, men også i moderne pædagogisk tænkning, hvor barnet ses som en ressource, der skal blive et aktiv i et samfund hvori den globale konkurrence sætter dagsordenen. I den anden grundform er det barnet der styrer projektet: pædagogik giver plads til barnets egen

---

hvordan de derudfra alligevel kan gøre sig til subjekter. Her redegør jeg også for, hvordan de to efter min mening ikke udelukker hinanden.

<sup>8</sup> I resonansbegrebet, som jeg bruger det, er der også en resonans af prof. Knud Grue Sørensens formuleringer om at opdragelse er genklang, resonans. Se (Oettingen, 2001, 2006, s. 170).

udvikling for at undgå at det eksisterendes begrænsninger former barnet. Figuren findes hos Jean Jacques Rousseau, og man hører genklang i reformpædagogikken, der tager afsæt i barnet, og som gennem figurer som Maria Montessori, Friedrich Fröbel, Johan Heinrich Pestalozzi og Herman Nohl har sat sit præg på såvel børnehavepædagogik som socialpædagogik. I den tredje grundform er det opdragerens opfordring til selvvirksomhed, der skal gives på det rigtige tidspunkt og på den rigtige måde, der er grundlæggende. Pædagogik bliver her en sammensat aktivitet, der indeholder såvel tvang som (civilisations- og selvkritisk) refleksion og moralsk dannelse, eller ”subjektificering”. Pædagogikkens sammensathed af de tre elementer: tvang, civilisationskritik og subjektificering, træder for første gang frem hos filosofen Immanuel Kant.

Den første grundform viser vigtigheden af socialisering og kvalificering, den anden grundform viser faldgruberne i socialisering og kvalificering, og dermed nødvendigheden af at pædagogik også altid indeholder civilisationskritik, den tredje grundform viser at subjektificering er pædagogikkens bestemmende moment, der samtidigt lader udfaldet stå åben. Subjektificering er en vanskelig størrelse. Koblingen af subjektificering til fornuft viser sig at medføre ufornuft. Det er derfor nødvendigt at gentænke menneskets praktiske verdensforhold, og derefter kan der gives bud på subjektificering som en form for praktisk fornuft, der kan bære det modernes (politiske og pædagogiske) projekt. Jeg undersøger derfor hvordan denne figur gestaltes af tre filosoffer, der indbyrdes er ret forskellige, men samtidig – i min optik – står i samme tradition: Gadamer, Foucault og Habermas. Jeg fokuserer især på hvordan de forstår mulighederne for ”moralisk dannelse” eller ”subjektificering”, i en verden hvori vi aldrig kan begynde forfra, en verden som vi er ”midt-i”.

### **1.2.3. Refleksioner over mulige uddannelsestiltag**

Efter denne refleksion over det pædagogiske projekt vender jeg i fjerde kapitel atter tilbage til pædagoguddannelsen, for at se nærmere på tre måder hvorpå pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt kan tage form. Jeg sætter fokus på tre centrale områder: subjektificering, forholdet mellem forskning, uddannelse og praksis og pædagogik som fag. Først angiver jeg en arbejdsform der fremmer subjektificering, og trækker på mit kendskab til og erfaringer med arbejdet med

praksisfortællinger i et 'kundskabsværksted'. Spørgsmålet om forholdet mellem forskning, uddannelse og praksis behandles gennem en fortælling om et projekt, hvori pædagogik træder frem som en handlingsvidenskab. Efterfølgende angives, hvordan faget pædagogik kan og bør spille en central rolle i uddannelsen, da faget både skal give de studerende viden om og indsigt i pædagogikkens integritet og en øvelse i at ræsonnere pædagogisk. Én af pædagogikkens opgaver er at tematisere mulige pædagogiske idealer –hvad pædagogik er til for. Her behandler jeg det ideal om voksendom som uddannelsesfilosoffen Gert Biesta udvikler.

Kundskabsværksteder, en undersøgende tilgang der kan informere pædagogikkens udøvere når de deltager i det pædagogiske projekt, samt pædagogisk refleksion der muliggøres af kendskab til pædagogikkens begreber og til figureringer af det pædagogiske projekt, kan indgå i uddannelsen, modvirke uopmærksomhed, træne øret i at høre resonans, og bidrage til at uddannelsen fortsat deltager i det pædagogiske projekt.

De tre tiltag er en del af det pædagogiske projekt, de er også en del af en mulig uddannelsestænkning, der kan indgå i uddannelsens udvikling, i det spil, hvor også eksternt tilpasning og intern integration skal håndteres. De tre tiltag udgør ikke en udtømmende liste, de er mest af alt til inspiration.

### **1.3. Om undersøgelsen**

Efter nogle ord om hvordan undersøgelsen fandt den form den har nu, følger et afsnit, hvor jeg reflekterer over hvad det er for en slags undersøgelse jeg foretager.

#### **1.3.1. Undersøgelsens tilblivelse**

Forskningsprojektet har været på beddingen i mange år, men har først fundet sin form i forbindelse med afrapporteringen. En lang proces af spørgsmål der stilles, svar der findes, nye spørgsmål, nye svar, finder i afhandlingen en foreløbig afslutning.

Projektet er drevet af en interesse i at finde ud af hvordan man kan tænke og arbejde med pædagogisk faglighed. Den interesse har jeg haft længe (se fx Rothuizen, 2001). I 2011, da jeg søgte om at blive optaget som ph.d. studerende, var min tilgang: pædagogen er én der indgår i samspil, og derfor kan hun ikke bare udføre en på forhånd lagt plan. Hun kan ikke nøjes med at forudse og kontrollere, men må også kunne improvisere, og

have sans for situationen. For at forstå hvad det vil sige ”at have sans for situationen” brugte jeg Aristoteles begreb om praktisk viden (*fronesis*). Det implicerer et bredt vidensbegreb, dvs. at viden ligger i handling, i den *retning* som handlingen tager: praktisk viden er knyttet til en retningssans, til dyder, og dermed til hvem man er. Faglighed er også: at kunne træffe gode valg –en evne der kaldes på i pædagogik, fordi pædagogik også handler om at den anden er og bliver én der kan træffe gode valg. I mit ph.d. arbejde ville jeg undersøge hvordan man kunne understøtte og stimulere integrationen af faglig viden og det jeg betegnede som omgangsviden. Jeg ville især se på hvad der sker når studerende og praktikere laver praksisfortællinger –en tilgang jeg havde været optaget af længe. Arbejdet med praksisfortællinger resulterer på forunderlig vis ikke kun i nye propositioner, men også i nye dispositioner<sup>9</sup>: det er epiphanisk, dvs. at det kan ændre ens måde at være i verden på (Dunne & Pendlebury, 2003; Dunne, 1999; Mason, 2007; Rothuizen, 2004a, 2004b, 2010, 2013). I den aktuelle undersøgelse forfølger jeg også sammenhængen mellem faglighed og dyder. Nu går det under betegnelsen ”subjektificering”, og denne faglige subjektificering ses som et særtilfælde af den subjektificering som er den ene af pædagogikkens tre dimensioner, dvs. noget der altid (også) sigtes mod i pædagogik.

To impulser gav anledning til en ændring og udvidelse af mit design. Den ene impuls kom af at en ansøgning om forskningsmidler, til et projekt om ”uddannelsens betydning for dannelse af aspekter af professionsidentitet”, blev honoreret, og at jeg blev projektleder på dette projekt. Foruden de impulser der kom fra samarbejdet i forskningsteamet, fik vi oparbejdet et rigt empirisk materiale om ”hvordan pædagoger uddannes”. Den anden impuls var min deltagelse i en summerschool om ”Traditions of theorising in doctoral research in education” i Scotland, ledet af den mand, hvis artikler i mange år havde inspireret mig: Gert Biesta. Biesta forlod Nederlandene i 1990-erne, da den kvantitativt forklarende tilgang fortrængte den kvalitativ-forstående, og den teoretiske og filosofiske tradition blev marginaliseret indenfor pædagogikken (Gert Biesta, 2014a). I Storbritannien skabte han sig en niche, hvor han i en dialog med den angelsaksiske ”educational science” kunne forfølge og udbygge en kontinental inspireret pædagogik, der endda lader sig

---

<sup>9</sup> Med et Aristotelisk begreb kan man kalde disse dispositioner for *dyder*.

formulere elegant på engelsk. Én af hans elegante formuleringer er den om pædagogikkens tre dimensioner: socialisering, kvalificering og subjektificering. Den kom til at spille en rolle i vores undersøgelse af pædagoguddannelsen. En anden fascinerende formulering er spørgsmålet om ”det pædagogiske” (se Saeverot, 2013), som også spiller en stor rolle i denne afhandling. Biesta’s teoridannelse er en kilde jeg drikker af, den sætter sit præg på hele afhandlingen, og jeg tøver ikke med at kalde mig elev i hans klasse. Klassen findes på ”den kontinentalpædagogiske skole”, som igennem de sidste 40 år har været lukningstruet.<sup>10</sup>

### 1.3.2. Undersøgelsens karakter

Der er ikke tale om et velafgrænset projekt der er styret af et stramt design. Designet har konstant været under revision, og mere end én gang har jeg oplevet at være i gang med noget der kunne vokse til et systematisk arbejde, uden at jeg havde planlagt at det var det jeg skulle. Jeg har dog i hele perioden holdt fast ved at arbejde simultant på tre dimensioner: *den empiriske*, hvor jeg har undersøgt forhold der vedrører pædagogers uddannelse, *den filosofisk-pædagogiske*, hvor jeg har undersøgt forståelser og begrebsliggørelser af ”det pædagogiske” og *den eksperimentelle*, hvor jeg har gennemført og dokumenteret kundskabsværksteder og et handlingsvidenskabelig projekt.

De tre dimensioner griber på mange måder ind i hinanden. Et enkelt eksempel. Interessen for filosofen Hans-Georg Gadammers filosofiske

---

<sup>10</sup> Det er bemærkelsesværdigt, at man, på det tidspunkt hvor pædagogisk forskning og teoridannelse blev opprioriteret i Danmark – ved etableringen af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i 2000-, valgte en overvejende angelsaksisk model, hvor pædagogik ikke er et selvstændigt fag der inddrager andre discipliner, men hvor andre discipliner belyser problemstillinger i det pædagogiske felt. Fire af Institutterne og studieretningerne på DPU får navn efter hhv. sociologi, psykologi, antropologi og filosofi, der får et ”pædagogisk twist” – og for at der ikke skal være tvivl om den angelsaksiske orientering, skrives dette i artiklen om institutstrukturen ved DPU endda på engelsk: ”*With a twist*” (L.-H. Schmidt, 2002). Det femte institut er institut for curriculumforskning; også her er der valgt et angelsaksisk begreb fremfor det kontinentale ”didaktik”. Efter indfusioneringen i Aarhus Universitet blev instituttets navn ”Institut for Uddannelse og Læring”, men efter protest fra medarbejderne og en navnekonkurrence kom pædagogikbegrebet tilbage: ”Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)”, og i 2015 i form af ”Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse”- således at forkortelsen DPU atter giver mening. På dette Institut er didaktikbegrebet atter kommet i front, idet der er fire kandidatuddannelser i didaktik. Foruden de fire ”twistede” kandidatuddannelser er der nu også kandidatuddannelser i uddannelsesvidenskab og i generel pædagogik. I den sidstnævnte kandidatuddannelse beskæftiger man sig med *pædagogiske* teorier, begreber og metoder. Her er atter en åbning mod den kontinentalpædagogiske skole!

hermeneutik blev for alvor vakt, da den giver en plausibel model for forståelse af det fænomen, der fascinerede mig allermost ved praksisfortællingerne: at de kan flytte én. Gadamer sætter ord på: at forstå er altid at forstå anderledes, ligesom det altid er selvforståelse, derfor er at forstå anderledes at forstå sig selv anderledes, dvs. ikke være den samme som før. Med Gadamer i bagagen meldte resonansbegrebet sig. Resonans er et begrebs virkningshistorie, begrebet som vi lever det, fordi det er en del af vores kulturelle viden. Gadamer bruger for så vidt jeg ved ikke selv begrebet ”resonans”<sup>11</sup>, men taler om *traditionens autoritet* og om *sagens gøren*. Den figur var kærkommen i min analyse af reformprocessens betydning for pædagoguddannelsen.

Jeg kunne have afgrænset mit projekt meget mere. Kundskabsværkstedet kunne have været et forskningsprojekt i sig selv, ligesom det handlingsvidenskabelige projekt, hvor vi udarbejdede et screeningsværktøj for organisationers recovery-orientering. I den mere filosofisk-pædagogiske boldgade kunne jeg have koncentreret mig om en Kant-tolkning hvori pædagogik er sammensat af tvang, civilisationskritik og moralsk opdragelse, eller jeg kunne have koncentreret mig om Biesta’s subjektificeringsbegreb. I det uddannelsesvidenskabelige hjørne ligger der et projekt om hvordan kompetencebegrebet bliver brugt i Bologna-sammenhæng, ligesom jeg kunne have suppleret de empiriske undersøgelser af pædagoguddannelsen. At jeg ikke har begrænset mig til nogen af disse eller lignende emner betyder, at jeg i forhold til dem mister noget dybde og mangler mange detaljer.

Jeg har valgt at være eksplorativ og at favne bredt, fordi jeg vil praktisere *pædagogisk forskning som en engageret og interesseret videnskaben*. Pædagogik er ikke en videnskab med et objekt der ligger ”ud i verden” og kan studeres, men en videnskab der har en interesse; den vil fremme noget: god pædagogik. Det følger af, at det der kunne blive opfattet som pædagogikkens objekt: barnet, eller barnets opdragelse, ikke er et objekt. Barnet selv er den vigtigste faktor i opdragelsen, ikke som noget der bliver produceret, men som nogen der bliver til. Opdragelse og pædagogik er derfor grundlæggende et samspil, og ikke en intervention. Pædagogikken som praksis vil barnets bedste. Pædagogikken som

---

<sup>11</sup> | Wahrheit und Methode bruger han dog begrebet genklang, fx her: ”Was unser geschichtliches Bewusstsein erfüllt, ist immer eine Vielzahl von Stimmen, in denen die Vergangenheit wiederklingt“ (Gadamer, 1999h, s. 289).

disciplin beskæftiger sig med hvordan man reflekterer over ”barnets bedste” og over de valg og dilemmaer man kan stå i, når man vil barnets bedste. Pædagogikkens interesse er ”god pædagogik”, ikke som en forskrift men som en refleksionsmulighed, der kan bidrage til at pædagogen forstår den situation hun står i, forstår sig selv, forstår sig selv anderledes. Min pædagogiske interesse er at give pædagoguddannelsen en refleksionsmulighed, og en anledning til at tænke at det er muligt at gøre andet.<sup>12</sup> Derfor den brede og eksplorative tilgang. Samtidigt er mit arbejde et eksempel på hvordan pædagogisk forskning kan gennemføres som handlingsvidenskab.

Dernæst har jeg ønsket at samle et materiale der kan bidrage til en revitalisering af faget pædagogik i uddannelsen. I min analyse finder jeg frem til at pædagogik i pædagoguddannelsen i den sidste kvart af det 20. århundrede primært har været kulturelt forankret, og at det er en af grundene til at en anden kultur uden stor modstand kunne gøre krav på den plads der tilkommer pædagogik<sup>13</sup>. Et forholdsvis elementært kendskab til nogle af de væsentligste figureringer af det pædagogiske projekt kan ruste såvel undervisere som studerende til at orientere sig i det pædagogiske landskab og i deres egen pædagogiske praksis. Afhandlingen indeholder i kapitel 3 materiale der i en lettere bearbejdet form vil kunne tjene den funktion.

Den filosofiske dimension er dominerende i det meste af afhandlingen. Jeg forsøger at praktisere filosofi ud fra deviserne ”*filosofi er opdragelse til filosofi*”<sup>14</sup> og ”*man lærer ikke filosofi, man lærer at filosofere*”.<sup>15</sup> Det

---

<sup>12</sup> Et kendetegne af den postmoderne tilstand er at ”sandheden”, videnskaben, ikke længere kan betragtes som et neutralt sted der qua sin uafhængighed kan være vejviser, enten mod (den teknologibaserede) perfektionering, mod det fornuftige samfund eller mod frigørelsen fra al undertrykkelse. Jeg forestiller mig derfor ikke at min undersøgelse vil føre frem til at vi en gang for alle kan finde vejen mod ”god pædagogik”. God pædagogik er et åbent og derfor også fallibilistisk projekt. Biesta fletter åbenhed og fallibilisme sammen når han angiver at pædagogik kendetegnes af en vidunderlig risiko (’beautiful risk’). Pædagogik er fortsat knyttet til praktisk viden, dvs. en løbende aftjekning af, om man mon er på rette vej, hvori selve vurderingskriteriet (eller kriterierne) også står til diskussion.

<sup>13</sup> At det handler om at ændre kulturen, og at det ikke kun gælder pædagoguddannelsen men hele det pædagogiske område, kommer tydeligt til udtryk i publikationer fra myndigheder, fx i KL’s pjece fra 2010: ”*Evalueringskultur – en ny dansk tradition*” og i Ministeriet for Børn og Undervisnings udgivelse ”*Fremtidens Dagtilbud*”, hvori ”*en stærk evalueringskultur med fokus på kvalitetsudvikling*” står central (Kommunernes Landsforening, 2005; Task Force for Fremtidens Dagtilbud, 2012).

<sup>14</sup> Hans-Georg Gadamer griber tilbage til Platons udsagn om at *filosofi er opdragelse til filosofi* (Gadamer, 1999d, p. 219 citeret i Tuft, 2003, s. 29), og giver udtryk for at

filosofiske i denne afhandling er ikke fagfilosofi, men et forsøg på at skrive ind i en tradition<sup>16</sup>, hvori det handler om at forstå tekster –uanset datering!- med henblik på en forståelse af en aktuel situation<sup>17</sup>, som ikke lader den forstående uberørt<sup>18</sup>, og derfor kan være fronetisk. Den tradition gør filosofi til en ressource for teoretisk og praktisk forskning i pædagogik. Den kontinentalpædagogiske skole er kendetegnet af at den dyrker og bruger den ressource.<sup>19</sup>

---

*'Philosophie ein sich gleichbleibendes Widerfahrnis des Menschen ist, das ihn als Menschen auszeichnet, und dass es darin keinen Fortschritt gibt, sondern nur Teilhabe'* (Gadamer, citeret i Cesare, 2009, s. 156)

<sup>15</sup> Den franske pædagog Philippe Meirieu sætter i sin første seance af kurset i "Philosophie de l' éducation Kants dictum op (Meirieu, 2015) og giver en tekst af Jean Luc Nancy der handler om "enseignement philosophique et formation philosophique" (filosofisk uddannelse og filosofisk dannelse). Meirieu vender jeg tilbage til i 4.4.4. Kant fremstår i denne afhandling som den der figurerer en pædagogisk figur der fortsat har gyldighed (se 3.1.5 og 3.1.6.). Citatet stammer fra (KANT, Immanuel: Vorkritische Schriften (1747-1777). Kapitel: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765 - 1766. Basis-Ausgabe: Akad. (1905ff.), S. II:306 f.). I teksten argumenterer Kant, at filosofi ikke kan læres, da den ikke er forhånden; derfor må man lære selv at komme til indsigt når det handler om "Weltweisheit". ".....bedrager man derimod sine studerende med færdiggjort livsklogskab (fertigen Weltweisheit), som andre på deres vegne har udtænkt, så lægger man kimen til et videnskabeligt blændværk, som kun på visse steder og i et vist selskab gælder som courant mønt, men som alle andre steder bliver diskrediteret" (min oversættelse). Man gør sine studerende en bjørnetjeneste og er decideret upædagogisk.

<sup>16</sup> Richard Rorty giver os valget mellem at betragte filosofien som et fag, som der dog overhovedet ikke er enighed om hvad indeholder, og som et navn for "a sector of culture" hvor det handler om at "skrive indenfor en vis tradition, som en slags slægtsroman, fx far Parmenides, den ærlige gamle onkel Kant og den uartige bror Derrida" (Rorty, 1978)

<sup>17</sup> *"Der Interpret will vielmehr gar nichts anderes, als dies Allgemeine –den Text– verstehen, d.h. verstehen was die Überlieferung sagt, was Sinn und Bedeutung des Textes ausmacht. Um das zu verstehen, darf er aber nicht von sich selbst und der konkreten hermeneutischen Situation, in der er sich befindet, absehen wollen. Er muss den text auf diese Situation beziehen, wenn er überhaupt verstehen will."* (H.-G. Gadamer, 1999e, s. 329)

<sup>18</sup> *'understanding a text involves applying its meaning to the reader's own situation , just as moral principles are never understood entirely apart from the case that they govern.'* (Fairfield, 2011)

<sup>19</sup> For en udredning af filosofiens rolle i forhold til pædagogik og uddannelse i hhv. den kontinentale (og især Tyske) og den angelsaksiske tradition, se (Gert Biesta, 2013b, 2014b). Biesta argumenterer for at pædagogisk teoretisk og empirisk forskning, der trækker på filosofien for at belyse pædagogiske spørgsmål, skal vurderes ud fra pædagogikkens standarder.





## 2. Pædagoguddannelsen: fra civilsamfundets initiativer til et statsligt projekt?



## 2. Pædagoguddannelsen: fra civilsamfundets initiativer til et statsligt projekt?

### 2.1. Indledning

Karsten Tuft (Tuft & Thomsen, 2015; Tuft, 2012) deler pædagoguddannelsens historie op i tre perioder. Perioden fra 1885 til 1945 er karakteriseret af civilsamfundets private initiativer. I de knap halvtreds år herefter får uddannelserne med- og modspil fra bekendtgørelser og lovgivning og bliver samlet i to spor, hvorefter lovgivningen bliver mere dominerende. Fra omkring år 2000 afvikles civilsamfundets initiativer med henblik på etablering af professionshøjskoler og University-Colleges. Pædagoguddannelsen bliver med tiden et statsligt anliggende.<sup>20</sup> Det har betydning for den måde uddannelsen organisatorisk og indholdsmæssigt tilrettelægges på.

Er det, kan man spørge, det samme ”pædagogiske projekt” der står på dagsorden, eller ændrer det sig med denne overgang? Og hvis det ændrer sig, hvordan ændrer det sig? Hvordan skal det vurderes? Hvilke udfordringer og muligheder giver det?

Jeg interesserer mig for spørgsmålet om hvad det er for et pædagogisk projekt / forskellige pædagogiske projekter der er i spil, fordi jeg til daglig arbejder i pædagoguddannelsen; jeg er midt i den, og skal agere i den. Jeg må tænke mig om: hvad er det jeg er en del af, og hvordan agerer jeg i det?

Jeg savner en tematisering af spørgsmålet om hvad det er for et pædagogisk projekt der står på den aktuelle dagsorden. Når professionsbacheloruddannelserne i disse år omorganiseres, sker det som følge af beslutninger på et uddannelsespolitisk niveau. Ændringerne formidles på et organisatorisk niveau i University-Colleges, hvor organisationen griber de uddannelsespolitiske udmeldinger, omsætter dem til egne strategier, og giver de enkelte uddannelser mulighed for at

---

<sup>20</sup> Man kan diskutere hvad man skal lægge i begrebet ”statsliggørelse”. Tuft får øje på skiftet fra civilsamfundsrationaler til statsrationaler: uddannelsen mister autonomi, og underlægges i langt højere grad regulering der fastlægges i statslige forordninger. Vi ser at forholdet mellem forskellige styringsrationaler transformeres, og at dette forhold nu karakteriseres af en kombination af statslig regulering, markedstænkning og vidensbasering. Denne cocktail vil jeg i dette kapitel betragte som en *diskursiv praksis*, dvs. som noget der er mere kompleks end bare skiftet fra ét styringsrationale (civilsamfundets) til et andet (statens).

formulere delstrategier, der refererer til den overordnede strategi. Kommer vi endelig i slutningen af beslutningskæden, der hvor uddannelsespolitikken og strategierne skal omsættes til uddannelsespraksis, så fremstår opgaven primært som en teknisk-organisatorisk opgave. Den pædagogik-faglige diskussion af hvilket pædagogisk / hvilke pædagogiske projekter uddannelsen skal forpligtige sig på, er stort set fraværende. Det er som om uddannelsespolitik og professionel ledelse har tilsidesat en faglig diskussion og afklaring. Faglighed underordnes, så man først kalder på den når man skal optimere uddannelsen i forhold til de uddannelsespolitiske og organisatoriske vilkår og strategier.

Den pædagogiske tænkning –faget pædagogik- regnes i denne sammenhæng i bedste fald for en slags hjælpedisciplin, der kan bidrage til omsætningen af politiske og forvaltningsmæssige strategier. Det står i modsætning til den opfattelse jeg hylder: at pædagogikfaget har en egen integritet.<sup>21</sup> Her undersøges og diskuteres pædagogiske forhold på fagets præmisser. Pædagogik er ikke en disciplin der har et ”objekt” ud i virkeligheden som det gradvis afdækker mere og mere. Pædagogik er ikke en disciplin, der gennem viden om sit objekt opbygger et potentiale til at forudse og til at beherske det.<sup>22</sup> Pædagogik er en disciplin der er

---

<sup>21</sup> Se især afsnit 4.4. for en nærmere redegørelse for pædagogikkens integritet. Spørgsmålet om fagets integritet er beslægtet med spørgsmålet om professioners autonomi: har man gennem uddannelse fået adgang til særlig faglig viden er man i den klassiske professionsforståelse også berettiget til at have autoritet og til at tage selvstændige beslutninger på ens fagområde -hvor man så skal kunne stå til ansvar i sin professionsgruppe. Aktuelt gør politik og forvaltning professionerne i højere grad til udførende funktioner eller ”leverandører” af de ” ydelser” som de bestiller. Den viden professionerne tager i brug er instrumentel viden, dvs. viden om hvordan ydelsen produceres mest effektivt. Professionerne dekobles fra de interesser eller goder de er opstået omkring og var eksperter i, og bliver velfærdstatens teknikere. Se for en mere udførlig behandling af disse sammenhænge (Togsverd & Rothuizen, 2015b).

<sup>22</sup> Auguste Comte (1798-1857) formulerede sig omkring sociologi som en positiv videnskab, dvs. en videnskab der ikke beskæftiger sig med det der er skjult, men kun med det vi kan iagttage: måden forskellige fænomener er koblet til hinanden. Positiv viden gør det muligt at *forudse*, og muligheden for at forudse sætter én i stand til at *kontrollere og styre*, eller sagt med Comtes egne ord: *Savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir*. Karsten Tuft har rekonstrueret hvordan oplysningstidens nye begreb *pædagogik* ved sin fremkomst annonceres som teoretisk og anvendt videnskab om formning af det menneskelige (Tuft, 2014). Såvel denne annoncering som Comtes positive videnskab er bestræbelser på at overføre den naturvidenskabelige model på studiet af menneske og samfund. Pædagogik som disciplin har således altid været splittet i en del der lod sig forme i analogi med den naturvidenskabelige (science) tilgang og en del der lod sig forme som en åndsvidenskabelig (humanity) tilgang. Mens det tekniske hvordan-spørgsmål står central i den første tilgang, står det etiske hvortil-spørgsmål central i den anden.

baseret på en interesse, nemlig interessen i ”god pædagogik” , ”god opdragelse” , ”god uddannelse”. Det er noget andet at behandle spørgsmålet om ”god uddannelse” end at behandle spørgsmålet om ”god politik” eller ”god strategi”.<sup>23</sup> Jeg plæderer ikke for en ”pædagogisk provins” eller en ”autonom sektor”, men jeg plæderer for at pædagogiske spørgsmål skal behandles pædagogisk, således at pædagogik, politik og organisation kan gå i dialog.

Umiddelbart virker det måske lidt besynderligt at pædagogikken ikke har mere at skulle have sagt i reformprocessen af netop pædagoguddannelsen –man kunne endda være fristet til at spørge, hvordan det mon er lykkedes at bringe pædagogikken til tavshed, da den netop i pædagoguddannelsen måtte have stået stærkt. Desværre er det sidste ikke tilfældet.

Pædagogikken i pædagoguddannelsen har haft svært ved at finde sin faglige stemme, og det er en medvirkende årsag til at politik og organisation i den grad kan være dagsordensættende.

Spørgsmålet om hvad det er for et pædagogisk projekt, eller hvad det er for forskellige pædagogiske projekter, der er sat på dagsorden og praktiseres, får ekstra vægt når det handler om pædagoguddannelsen. Pædagoguddannelsen har ikke bare selv et pædagogisk sigte, den uddanner også sine studerende til at have og forvalte et pædagogisk sigte. Den pædagogik pædagoguddannelsen praktiserer er en model de studerende socialiseres ind i: den formidler det pædagogiske projekt gennem sin egen praksis, og det må antages at have betydning for de færdiguddannedes professionelle praksis. Der står mere på spil end blot pædagoguddannelsen. Hvis underviserne ikke i tilstrækkelig grad tager vare på ”fagets integritet” –hvad enten det er, fordi man ikke formår det, eller fordi den bliver udgrænset– vil de færdiguddannede formentlig ikke have meget begreb om den, når de er færdiguddannede. Derved er der stor risiko for at de også bare bliver et sidste led i en beslutningskæde, hvor deres opgave blot er at omsætte politiske og forvaltningsmæssig-organisatoriske strategier. Svinger vi så ikke faget? Sætter vi så ikke en livgivende vekselvirkning mellem politik og pædagogik ud af kraft?

Jeg vil ikke argumentere imod at uddannelsen skal have en relevans i forhold til de pædagogiske udfordringer der identificeres af dem, der

---

<sup>23</sup> i kap. 3 redegøres der for, at der indenfor pædagogikken er en lang tradition for civilisationskritik, fordi ”god opdragelse” ikke låser barnet fast på det bestående.

organiserer uddannelsen. Sådan var det da pædagoguddannelsen startede, og sådan er det nu. Men gennem den faglighed som uddannelsen også har sin rod i, bør den også sætte sit præg på, hvilke pædagogiske udfordringer der identificeres, og hvordan de tages op.

I det følgende afsnit af denne indledning vil jeg først uddybe min motivation for at undersøge aspekter af reformprocessens betydning for pædagoguddannelsen: der står noget på spil. Inden jeg angiver hvad min undersøgelse især vil have fokus på, introducerer jeg det forskningsprojekt som danner afsættet for undersøgelsen. Det dataindsamlings- og analysearbejde hele projektgruppen har lavet i projektet har forsynet mig med en viden om, og sans for, hvad der konkret er på spil i uddannelsen. Det afsæt har gjort det muligt for mig at stille nye spørgsmål og at udvikle en ny analysemodel. Herefter introduceres den aktuelle undersøgelse.

### **2.1.1. Hvad er der på spil**

Der er gode grunde til at se nærmere på hvad der sker med pædagoguddannelsen i reformprocessen. Det er relevant at vide mere om hvad der foregår, hvordan det kan forstås, og hvor der er grund til og mulighed for at ruste op.

Jeg har allerede angivet at det er besynderligt at pædagogikken, dvs. den viden der ligger i disciplinen, ikke spiller en større rolle i afklaringen af hvad det er for et pædagogisk projekt uddannelsen er en del af og formidler videre til kommende udøvere af faget. Jeg vil nu redegøre nærmere for hvorfor en marginalisering af pædagogikkens egen stemme –dens integritet– i min optik er foruroligende.<sup>24</sup>

Det der står på spil, er etikken. Etik er at træffe gode valg. Det kræver sin mand, eller, i fagsprog, sit ”subjekt”. Subjektivisering, det at få mulighed

---

<sup>24</sup>Jeg skriver mig ind i en åndsvidenskabelig pædagogisk tradition. I den åndsvidenskabelige tradition er pædagogik en handlingsvidenskab (se også afsnit 4.3.) Som handlingsvidenskab tager pædagogik udgangspunkt i vanskeligheder der viser sig i praksis; når man ikke kan klare sig med den forståelse man har fået overleveret. I en handlingsvidenskab er formålet med den pædagogiske undersøgelse at opnå forståelser og indsigter, der bidrager til at den der er i praksis kan forholde sig ansvarligt. Pædagogik som handlingsvidenskab er ikke forskrivende, men oplysende: det er den handlende selv der må formidle mellem teori og praksis (Oettingen, 2006, s. 325). Det sidste afspejler at den åndsvidenskabelige pædagogik har en interesse i at subjektet selv foretager gode valg –det er dens opdragelsesmål. Indtil for ca. 50 år siden var det mål også koblet til en forestilling om perfektibilitet. Mit arbejde kan ses i som et forsøg på at revitalisere denne pædagogiske tradition, men nu uden forestillingen om perfektibilitet.

for at træde frem som subjekt, er derfor en væsentlig pædagogisk interesse. Læser jeg tendenserne ret, så bliver etikken, opmærksomheden for og arbejdet med subjektificering, fortrængt i den proces hvori pædagogikken bliver statsliggjort. Statsliggørelsen ændrer pædagoguddannelsens pædagogiske projekt. Det gælder ikke bare pædagoguddannelsen, det gælder over en bred kam i den aktuelle uddannelsespolitik, der har fokus på tilegnelse af kvalifikationer gennem læring. Det pædagogiske projekt der søges fremmet i den statsliggjorte pædagogik har hverken 'pædagogik' eller 'opdragelse' som nøgleord, men 'læring'.

I den pædagogiske teori og forskning kan man identificere to hovedtendenser. Den ene understøtter det "nye" pædagogiske projekt, der træder frem i den statsliggjorte pædagogik, den anden problematiserer det. Jeg hører til dem, der problematiserer den form det pædagogiske projekt antager, når pædagogik bliver reduceret til en slags (selv)produktionsproces, hvori produktionsmidlet er 'læring'.<sup>25</sup> Meget kan læres gennem læring, det kan beskrives i læringsmål, og under læringsledelse<sup>26</sup> kan eleven selv arbejde med det. Læringsbegrebets udbredelse og dominans fortæller ikke bare om de fantastiske muligheder for læring, det fortæller samtidigt at det, der ikke kan læres gennem læring, bliver usynlig, overset, og udgrænset.

---

<sup>25</sup> Kapitel 3 handler om de forskellige figureringer af pædagogik. Der er en løbende kritik af pædagogik der reduceres til læring gennem skitsering af hvad pædagogik også er. Internationalt vil jeg pege på Gert Biesta der i en lang række artikler og bøger gør op med det reducerede blik på pædagogik, og byder ind med en moderne helhedsforståelse der også (og netop) dyrker dannelsesdimensionen. Især trilogien "Beyond learning", "Good education in an age of measurement" og "The beautiful risk of education", kan fremhæves – alle tre bøger findes også på dansk. Nationalt er der i bøgerne "Uren pædagogik I og II" diskussioner af det pædagogiske projekt, og ikke mindst én af redaktørerne af disse bøger, Thomas Rømer, kaster sig også på de sociale medier ud i kritik, diskussion og en insisteren på at dannelsesbegrebet fortsat kan spille en rolle i uddannelse og pædagogik. Jeg har også selv tidligere blandet mig i debatten. (Gert Biesta, 2006, 2010, 2014d; Rothuizen, 2001, 2004c, 2009a; T. A. Rømer, Tanggaard, Brinkmann, & (red), 2011; T. A. Rømer, 2015a, 2015b; Tangaard, Rømer, Brinkmann, & (red), 2014; Togsverd & Rothuizen, 2015c)

<sup>26</sup> A.P. Møller fonden har i 2014 bevilget 21 millioner kroner til udviklingsprogrammet "Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling", i daglig tale "Program for læringsledelse", der gennemføres under ledelse af prof. Lars Quortrup i et samarbejde mellem 12 kommuner, Center for Offentlig Kompetenceudvikling og Aalborg Universitet. Læringsledelse er også i højsædet i Ny Nordisk Skole, ligesom folkeskolereformen præsenteres af undervisningsminister Christine Antorini i 2014 som en læringsreform (Christensen, 2014) –hun kan i øvrigt godt selv abonnere på navnet "læringsministerium" (J. V. Olsen, 2015a)

Er der noget der ikke kan læres, er der grænser for læring der styres af mål og ledelse? Det korte svar er, at etik ikke kan læres gennem læring.<sup>27</sup> Det adskiller sig også fra det der kan læres ved at etik –en måde at orientere sig på i tilværelsen– ikke kan glemmes, da det er forbundet med hvem vi er.

I pædagoguddannelsen har den dimension i perioden fra 1885 til 2014 været tilgodeset i uddannelsens styringsdokumenter, under betegnelsen *personlig udvikling* (Tuft, 2012). Jeg hører til dem, der problematiserer at denne dimension nu ikke længere adresseres direkte i styringsdokumenterne. Det betyder, at man ikke længere opererer med et selvstændigt pædagogisk begreb, der fortæller at pædagogik er mere end læring. Gennem tiden, og næsten uden at tænke over det, har man også brugt begrebet *dannelse* for at angive at pædagogik er andet end læring. Selvom dannelsesbegrebet ikke er forsvundet fra styringsdokumenterne har det dog ikke nogen tydelig og fremtrædende plads. I Uddannelsesbekendtgørelsens bilag, hvori uddannelsens 24 kompetencemål, 150 vidensmål og 150 færdighedsmål beskrives, optræder dannelsesbegrebet 24 gange (BEK nr 211, 2014). I min forståelse er det sådan, at den dimension der gik under betegnelsen ”personlig udvikling” og som Biesta kalder for ”subjektificering” skrives ud af den dominerende diskurs, men at den fortsat giver genklang. Selvom jeg trækker skillelinjen mellem de to forståelser af pædagogik hårdt op, så leder jeg også efter –og finder– spor af den marginaliserede diskurs, og er jeg overbevist om at dens stemme kan blive klarere og få mere gennemslagskraft.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> I Platons dialog ’Menon’ er spørgsmålet netop ”kan godhed læres”? Aristoteles stiller spørgsmålet også, og knytter en særlig vidensform, fronesis, til etikken. Etik bliver praktisk viden, der kan behandles og diskuteres sprogligt, men der er ingen opskrifter på hvordan man kan blive en ”fronimos”, én der i særlig grad er i besiddelse af praktisk viden. Se fx Rothuizen, 2008; Tuft, 2014

<sup>28</sup> Der er tendenser til at de to forståelser ses som hinanden udelukkende. Reitemeyer beskriver det sådan: ’*Set ud fra det perspektiv hvor det kun handler om en livløs funktional målrationelitet, er dannelsesbegrebet blevet lige så overflødig som ideen om en historisk virksom subjektiv eller objektiv fornuft*’ (min oversættelse) (Reitemeyer, 2001, s. 145). Også herhjemme tegnes der et enten-eller forhold, fx i bogtitlen ”Uren pædagogik”, hvor den udtalte modsætning er den ”rene pædagogik”. Videnskabsteoretisk er det rigtigt at de to er væsensforskellige. I det levede liv har alt sin historie, og historien er altid broget, for livet er foranderligt og ikke til at bringe på en klar formel. I det levede liv er der både det jeg før har kaldt en dominerende diskurs, og der er resonans af praksisser, viden og indsigter som er anderledes. Som jeg vil vise senere, ser det ud til at den dominerende uddannelsesdiskurs –eller diskursive praksis– ikke kan undvære den resonans. Derfor er der også åbninger i den dominerende diskurs



### 2.1.2. Afsættet for den aktuelle undersøgelse

I 2009 søgte vi midler fra BUPL's forskningsfond for at undersøge pædagoguddannelsen.<sup>29</sup> Anledning for denne undersøgelse var bl.a. den reform der var trådt i kraft i 2007. I en række formuleringer i Love og Bekendtgørelsen fandt vi antydninger af en tænkning, der kunne lægge op til en styrkelse af pædagogernes faglige råderum: udviklingsbaseret, udveksling af kundskaber og værdier mellem uddannelsen og professionen, styrkelse af pædagogikfaget så det blev uddannelsens centrale fag (BEK nr 113, 2001; BEK nr 220, 2007; LBK nr 207, 2008). Vi ville se på, hvilken betydning dette i praksis havde for en styrkelse af de aspekter af professionsidentitet der har at gøre med 'evnen til at skifte mellem rollerne som udøver, undersøger og udvikler af praksis' og med 'at have et fagsprog der gør forpligtigende kritik mulig'. Vi fik midlerne, og i løbet af de år der fulgte undersøgte vi uddannelsen gennem en række nedslag på Pædagoguddannelsen Peter Sabroe i Århus. Afrapporteringen kaldte vi "Hvordan uddannes pædagoger?" (Rothuizen et al., 2013). Med den titel kunne vi dække de to aspekter vi havde forsøgt at arbejde med: vi viser både noget om hvordan pædagoger uddannes, og vi holder fast ved spørgsmålet som et åbent, normativt, værdiorienteret spørgsmål. Hvordan pædagoger uddannes er ikke bare et spørgsmål der kan besvares med et: *sådan*. Der er ikke én måde, der er den rigtige, én måde at gøre der på der "virker". *Hvordan uddannes pædagoger?* er derfor også et spørgsmål til eftertanke: hvad skal de, der skal opdrage, uddanne, lære, drage omsorg for, løfte, oplyse og støtte små og store børn, udsatte vokse, ældre med funktionsnedsættelser, forældre, beboere i udsatte boligområder og andre<sup>30</sup> igennem, for at vi vil tiltro dem de opgaver?

Vi kunne konstatere spændingsfelter, kræfter der trækker i forskellige retninger. Mellem dannelse og uddannelse, mellem erfaringsvidenskab og en forståelsesorienteret tilgang, mellem målrationalitet og

---

for en forstærkning af resonansen. Den rene pædagogik er mindre ren end både protagonisten og opponenterne synes at mene.

<sup>29</sup> Projektleder Jan Jaap Rothuizen, projektmedarbejdere: ph.d. Jakob Bøje (RUC, nu SDU), prof. Katrin Hjort (SDU), lektor Line Togsverd, projektmedarbejder Mette B. Sørensen, lektor Nanna Skaarup, ph.d. Steen Juul Hansen (alle VIA).

<sup>30</sup> Følgegruppen for pædagoguddannelsen, der blev etableret i forbindelse med den reform af uddannelsen der blev gennemført i 2014, beskrev sine anbefalinger i en rapport, hvori man fastslår: "Som følge af de alsidige samfundsopgaver, pædagoger skal bidrage til løsning af, udvides arbejdsmarkedet for pædagoger i stadig flere retninger" (Mommensen, 2012, s. 3)

værdirationalitet, mellem en professionsteoretisk og en organisationsteoretisk professionsforståelse.

### **2.1.3. Den aktuelle undersøgelse**

I dette kapitel vil jeg undersøge hvad der skete med pædagoguddannelsen i de første 15 år af dette årtusind. Mere præcis: hvad skete der med pædagoguddannelsens pædagogiske projekt. Jeg relaterer det både til uddannelsens historie og til de aktuelle styringstiltag der er initieret på Europæisk plan (Bologna), i EU regi (fokus på læringsudbytte) og på nationalt plan.

Jeg begynder med en begivenhed, et ”eksperiment” vi lavede som et led i det tidligere omtalte forskningsprojekt. I eksperimentet ser en gruppe studerende en pædagogisk praksis på video, og samtaler efterfølgende om denne praksis. Eksperimentet viser noget om hvordan de studerende forholder sig til den pædagogiske praksis. Efterfølgende bad vi underviserne om at forholde sig til de studerendes forholdene sig.

Eksperimentet gav anledning til mange spørgsmål og spekulationer. Jeg er interesseret i at forstå både de studerendes og underviserens forholdene. For at opbygge en forståelse der ikke bare peger på de involverede personers habitus, sætter jeg den samlede begivenhed i konteksten af en række styringsmæssige tiltag, der foregår i perioden fra 2000 – 2015. Derfor gennemgår jeg hvad det er for tiltag, og hvilken betydning de får. Det centrale begreb i styringstiltagene, som også er relevant i forhold til forståelsen af eksperimentet og begivenheden, er ”kompetence”.

I min behandling af styringstiltagene opbygger jeg en model for forståelsen af styringsdynamik. Modellen blev udviklet i analysearbejdet, det vil sige: jeg havde ikke på forhånd bestemt mig for en model. Men modellen kommer selvfølgelig ikke helt ud af den blå luft. Jeg kombinerer forskellige tilgange, der forekommer mig fornuftige og passende. Den første er en hermeneutisk tilgang, der siger at ethvert begreb har en virkningshistorie vi ikke sådan lige kan sætte til side. Den tilgang hjælper mig med at forstå hvorfor et begreb der introduceres for at løse et problem –kompetencebegrebet– kommer til at volde nye problemer, og alligevel bibeholdes. Dernæst bruger jeg en Foucauldiansk tilgang, der gør at jeg kan pege på en diskursiv praksis. En diskursiv praksis er ”viden på arbejde”, det der sker når bestemte sandheder bliver ført ind i evalueringer, institutioner, styringsdokumenter, hvor de så

skaber måder at være subjekt på, sandheder, viden og praksisser. Jeg har ladet mig inspirere af Bacchi & Bonham, 2014. Jeg vælger her at se den diskursive praksis som en intervention: det der kommer og vil ommøblere på subjektiviteter, sandheder, praksisser. Den diskursive praksis er knyttet til neo-liberalismen og elementer af new public management. Den diskursive praksis forstyrres af begrebers virkningshistorie, som ikke uden videre lader sig fortrænge. I dette sammenstød opstår der ind imellem forvirring, der på én gang sørger for at den diskursive praksis ikke bliver lukket og monolitisk, og at der skabes uopmærksomhed. Figuren ”at der skabes uopmærksomhed” har jeg lånt af Knudsen (Knudsen, 2011a, 2011b).<sup>31</sup>

Analysemodellen er først blevet til efter jeg havde udarbejdet første udkast af kapitlet om ”det pædagogiske projekt” (kapitel 3), hvori jeg behandler både Gadamer og Foucault, og hvor jeg opbygger en forståelse af, at de ikke udelukker hinanden<sup>32</sup>.

Jeg lægger mærke til at styringen ikke får et reelt modspil fra en uddannelsestænkning eller en pædagogisk tænkning. Det skyldes dels at der skabes uopmærksomhed, men det er ikke hele forklaringen, for i princippet er der pædagogiske begreber nok til at de, med deres virkningshistorie, ville kunne forstyrre styringen, og give mere plads til det jeg før har benævnt som ”fagets integritet”. Forklaringen på at de studerende i eksperimentet i undervisernes (og også min) forståelse retter sig efter en indskrænket kompetenceforståelse, er også, at underviserne ikke er opmærksomme på, at det pædagogiske mål om subjektivering af de studerende ikke længere understøttes af deres praksis.

Uopmærksomhed skabes, og det skal man ikke altid klandres for. I dette tilfælde kan den også skabes, fordi undervisernes fortolkningsberedskab i forhold til hvad det er, der gør uddannelsens pædagogisk, er begrænset;

---

<sup>31</sup> Man vil sikkert kunne argumentere for at både virkningshistorien og uopmærksomhedsskabelsen er en del af den diskursive praksis, ligesom man formentlig kan argumentere for at den diskursive praksis og uopmærksomhedsskabelsen er en del af virkningshistorien. Ved at holde fast i de forskellige benævnelser angiver jeg ikke kun en pragmatisk tilgang til mine analyseredskaber, men også et forsøg på at afbalancere en Gadamerisk tilgang, der vægter ”traditionens kontinuitet”, og en Foucauldiansk tilgang, der i højere grad er opmærksom på brud og muligheder for grænseoverskridelser. Diskussionen om forholdet mellem en Gadamerisk og en Foucauldiansk tilgang vender jeg tilbage til i 3.3.6 og 3.4.

<sup>32</sup> En tidligere version af modellen, hvori den Gadameriske dimension endnu ikke var så velartikuleret, blev udviklet i mit samarbejde med Line Togsverdt; vi skrev et paper om ”unattentiveness at play in an educational reform process”.

deres faglige forankring er ikke så stærk at den kan modstå den uopmærksomhed, der skabes.

Ud af denne analyse af hvad der skete med uddannelsen de sidste 15 år, trækker jeg to arbejds punkter. Det ene er en styrkelse af faget pædagogik, der kan bevirke at både undervisere og studerende bliver bedre til at lave pædagogiske ræsonnementer, der kan modificere den dominerende diskursive praksis, og give dem mod på at hævde fagets integritet. Det andet er vægtning af de studerendes subjektivering, samt spørgsmålet om hvordan uddannelsen kan arbejde med det. Når jeg præsenterer de to særskilt, er det fordi den første lægger vægt på ræsonnementet og dermed at *sige* det rigtige, mens den anden lægger vægt på transformation og det at *gøre* det rigtige. De to dimensioner er hverken adskilte eller sammenfaldende.

Disse arbejds punkter vil jeg tage med ind i fjerde kapitel. Inden jeg når dertil vil jeg dog i tredje kapitel oparbejde en bedre forståelse af ”det pædagogiske projekt”. Det kan hjælpe mig med at identificere og vurdere forskellige varianter. Vigtigere er, at jeg gennem en begrænset, men systematisk undersøgelse af det pædagogiske projekt håber at finde de forståelser og begreber, der kan være centrale i en tidssvarende pædagogik på en pædagoguddannelse. Væbnet med nye indsigter og begreber vil jeg i fjerde kapitel kunne blive mere præcis omkring hvordan faget pædagogik kan vinde i styrke.

## 2.2. Pædagoguddannelsen i perioden 2000-2015: hvad sker der i forhold til uddannelsens pædagogiske projekt?

### 2.2.1. Et nedslag

Ét af de nedslag vi lavede i ”Hvordan uddannes pædagoger” tog afsæt i at vi viste en mindre gruppe studerende et klip fra DR udsendelsen ”Kæft trit og knus” fra 2009, om døgninstitutionen Schuberts Minde. Det var et nedslag, som vi ikke havde planlagt i vores projektbeskrivelse. Vi havde et eksplorativt design, hvor vi ville blive klogere på uddannelsens betydning i forhold til ”udøve-undersøge-udvikle” og ”fagsprog”, uden at vi på forhånd havde en præcis viden om hvordan de to parametre så ud. En dag, da vi gennemgik vores design, kom vi til at tale om at det også kunne være interessant at se på uddannelsens ”effekt” i et forløbsperspektiv. I et traditionelt effektstudie har man på forhånd identificeret de afhængige variabler: det som (man formoder) ændrer sig som følge af en intervention. Det var klart for os, at der var en modsætning mellem et eksplorativt design på den ene side og forestillingen om at lave før- og efter målinger på den anden. Det eksplorative design forudsætter en vis åbenhed og nysgerrighed i forhold til hvad der i det hele taget er værd at måle, mens effektstudiet forudsætter operationaliserbare parametre. Alligevel var ideen om at registrere ”ændringer” i de studerendes måde at vurdere konkret pædagogisk arbejde på besnærende. Vi besluttede os for at lave en survey-undersøgelse der skulle besvares efter 1. semester og på 6. semester. Dernæst fandt vi på ”eksperimentet” hvor 3-4 studerende fra hhv. 1. og 7. semester skulle samtale om et filmklip. Klippet viser modtagelsen af Marc, en pubertetsdreng, der anbringes på institutionen. Samtalerne blev struktureret af spørgsmål<sup>33</sup> de studerende selv skulle trække og læse op, ligesom de selv bestemte hvornår de var færdige med et spørgsmål og ville gå videre til det næste. Gennem lydoptagelse og transskribering regnede vi med at kunne studere hvordan de studerende ræsonnerer omkring pædagogiske problemstillinger. Ved at sammenligne samtalerne på hhv. 1 og 7 semester kunne vi også få et indtryk af hvordan

---

<sup>33</sup> Spørgsmål var bl.a. ”Hvordan kan I som kommende pædagoger forstå, hvad der foregår her?” ”Hvorfor tror I pædagogen handler som hun gør, hvad kunne hendes begrundelser være?” ”Hvad fortæller hendes handlinger om hvordan hun forstå Marc og hvordan hun forstå samspillet med Marc?”, ”Hvad fortæller hendes handlinger om hvordan hun forstå den pædagogiske opgave?”, ”Hvad tænker I om Marcs oplevelse i situationen og hvad mon han lærte i dette samspil med pædagogen?”

ræsonnementerne evt. forandrer sig i løbet af uddannelsen.<sup>34</sup> Da der kort tid efter skulle starte et nyt hold besluttede vi os for ikke at vente, men at iværksætte eksperimentet med det samme. For at afprøve om teknikken (video, optagelse af samtalerne) nu også virkede, bad vi nogle studerende, der lige var vendt tilbage fra 6. semesters praktik, om at være forsøgskaniner, hvilket de indvilgede i. Båndet fra deres samtale skulle komme til at spille en væsentlig rolle for hele vores projekt.<sup>35 36</sup>

Studerende på sidste semester gjorde en indsats for at fortolke det sete indenfor rammerne af de værdimæssige orienteringer, som både de og uddannelsen lagde vægt på. Selvom der kunne have været anledning til en grundigere undersøgelse af forholdet mellem det sete og de værdimæssige orienteringer, forholdt de sig ikke ret undersøgende. Den unge fyr i filmklippet måtte aflevere både mobiltelefon, øringer og hængerøvsbukser, og var tydeligvis ikke glad for det. Da det kom til øringene meldt han spagt, at han ikke ville aflevere dem, hvorpå han fik at vide, at de på institutionen var tålmodige mennesker. Budskabet var klart: før eller siden ville han nok gøre det, han skulle ikke regne med de ville slække på deres krav. I overensstemmelse med deres værdimæssige orientering spurgte de studerende sig selv og hinanden, om det nu også var *en anerkendende* tilgang. De fandt frem til, at det faktum, at afdelingslederen, der stod for modtagelsen, bemærkede at den unge ikke var glad for at skulle af med sine ting, var et udtryk for anerkendelse. De

---

<sup>34</sup> Der er udarbejdet et metodisk design, der blev gennemført tre forløb med studerende på 6/7 semester og tre forløb med helt nye 1. års studerende. Samtalerne blev båndet og transskriberet, og der blev lavet en datasortering på transskriptionerne fra de 1. semester studerende. Der blev udarbejdet et notat med metodiske refleksioner efter afholdelse af samtalerne. Materialet har hjulpet os med at stille nye spørgsmål, og har således haft betydning for design og analyse af andre nedslag. Pga. uforudsete omstændigheder blev en samlet afrapportering først forsinket og senere aflyst. Der findes således ikke nogen særskilt afrapportering.

<sup>35</sup> Fænomenet hvor man finder noget uden at søge det, og erkender værdien af det, går i videnskabshistorien under navnet "serendipitet".

<sup>36</sup> Vi hverken kan eller vil påstå at den bandede samtale er repræsentativ. Designet i vores undersøgelse var eksplorativ, dvs. vi var interesserede i at blive sat på sporet af noget interessant, som vi så kunne forfølge, blandt andet for at afprøve om det nu også var så interessant. Theodor W. Adorno (se også 3.2.3) skrev i 1959 om "halvdannelse", et fænomen han er på vagt overfor. I sit essay imødegår han selv den kritik der går ud på, at det måske nok ikke står så slemt til alligevel: "*Javist, hvis vi blot ser på situationen her og nu, så er påstanden om halvdannelsens universalitet udifferentieret og overdreven. Men det er heller ikke meningen at den påstand skal tjene til at stemple alle mennesker og alle befolkningsgrupper. Det handler om at bruge den til at konstruere en tendens, til at skitsere fysiognomien af en tidsånd, uanset hvor begrænset dens gyldighedsområde kvalitativ og kvantitativ måtte være.*" (Adorno, 1971b, s. 102) (min oversættelse)

studerende arbejdede sig relativt hurtigt frem til en konsensus, der i det store og hele bekræftede den praksis de så. De handlinger, de som kommende pædagoger identificerede sig med, blev vurderet som værende i overensstemmelse med deres værdimæssige orienteringer, selvom det nødvendiggjorde nogle krumspring. For at fjerne den sidste rest af eventuel dissonans blev der argumenteret med, at de professionelle på stedet jo måtte have erfaring for, at det var bedst på den måde.

Optagelsen fortalte os at de studerende bruger fagsprog i et begrænset omfang og på en begrænset måde: faglige begreber bruges pragmatisk for at legitimere det der foregår. Mere positiv formuleret kan man også sige, at fagbegreber bringes i spil for at forstå praktikerne på klippet. Da repertoire af fagbegreber ikke er stor, og en mere undersøgende tilgang hurtigt bremses af tendensen til at søge konsensus, får forståelsen dog en lidt hjemmestrikket karakter. Vi lægger også mærke til, at de studerende ser sig selv som udøvere, men ikke i særlig høj grad som undersøgere, i hvert fald ikke når de skal forholde sig til en situation, hvori en mere erfaren kollega med en vis myndighed tager føringen

Tendensen til konsensus og til at tilskrive stedet professionalisme (de ved sikkert hvad de gør) var større her, end hos de helt nye studerende.

Vi viste klippet samt et udsnit af de studerendes dialog til underviserne på stedet, ligesom vi også lod dem diskutere klippet gruppevis. Én af underviserne kaldte det for et ”wake up call”, og mange undrede sig over den manglende kritiske holdning og den manglende brug af fagbegreber blandt de studerende. Mange hæftede sig ved at det var meget tydeligt, at afdelingslederen i klippet havde en magtfuld rolle, som hun udfyldte til fulde, og at de studerende tilsyneladende ikke hæftede sig ved det. Det blev aldrig et tema der blev undersøgt af de studerende. Én af underviserne bemærker:

*’Jeg kender den praksis: det kender jeg, det her: ”nu styrer vi din hverdag, så får vi noget godt ud af det i den anden ende”. Den gode pædagog er den der kan styre børnene. Så kommer man hurtig til at legitimere magten. Det andet tager bare meget længere tid, og det er mere uklart hvordan men egentlig er på vej?’*

I gruppearbejdet efter en første diskussion kom bl.a. følgende spørgsmål frem:

- *Arbejder vi nok med de studerendes kritiske stillingtagen til pædagogisk praksis? Får vi dem til at undre sig (nok). Lærer vi dem at undersøge, tænke i dilemmaer?*
- *Tager vi nok højde for det uddannelsesrum, der er i praktikerne? Og det skæve magtforhold i praktikerne? (de studerende skal bedømmes af praktikstedet -svært at udvikle kritisk distance samtidig med)*
- *Skal vi afmontere (dele af) professionsforståelsen for at undgå "hønseskården", altså at man ureflekteret gør som "man" gør, eller den første, stærke (?) rolle bestemmer?*
- *Hvordan kan vi undervise så de studerende får lært at analysere med fagbegreber i spil?*
- *Hvordan kan vi undervise så de studerende får øje for paradokser, fx mellem anerkendelse og magt. (Bruge dømmekraft i at handle)*
- *Gør vi for lidt ud af at insistere på begreber/fagsprog?*
- *Hvordan lærer vi de studerende at bruge faglige begreber -uden at det bliver "opskrift" og skoleridt?*

I mine feltnoter fra sessionen skriver jeg

*" Gennemgående en oplevelse af at det er pinligt, det her, ikke mindst for 'os', der har undervist (...) 'Lærer vi dem bare at indtage passende roller i forskellige rum?' Blev der spurgt, for 'når jeg har dem er de enige med mig.' "*

Jeg hæfter mig særlig ved et af gruppearbejderne, hvor underviserne tematiserer om der er noget i formen og organiseringen af uddannelsen der bidrager til at de studerende ikke er mere kritiske: *"Vi kommer nemt til at undervise dem ihjel. Når vi vil for meget. "*

Når man prøver at forstå hvordan det nu kan hænge sammen, at de studerende siger som de gør, og underviserne reagerer som de gør, kan man pege på træk ved dem eller på specifikke interaktionsmønstre mellem dem. Her er jeg mere interesseret i at finde ud af, om denne situation fortæller noget om den tid og det samfund den hører til. Jeg får brug for det som Wright Mills kaldte "sociologisk fantasi" (Wright-Mills, 2002).<sup>37</sup> Den sociologiske fantasi hjælper én med at se sammenhængen

---

<sup>37</sup> Wright Mills er som Amerikaner en uortodox venstre-orienteret intellektuel. Der er ikke meget dogmatik i hans marxistisk inspirerede tænkning, hvilket også brug af begrebet "fantasi" vidner om. Mens dele af Europæiske kritiske og marxistiske tradition var mere overbevist om at der måtte findes en sandhed, der kunne sætte magtudøvelsen på plads –om nødvendigt i form af proletariatets diktatur- var Wright



mellem *personlige bekymringer* og *offentlige spørgsmål der vedrører magt og social struktur*. Dermed vil Wright Mills sige at de problemer mennesker møder i deres hverdag, og som de oftest opfatter som personlige og knyttet til den specifikke sociale sammenhæng de går rundt i, ofte har deres udspring i at der er forskellige samfundsmæssige kræfter der trækker. Hvis man vil omgås sådanne bekymringer og problemer, er det hensigtsmæssigt at se dem i det samfundsmæssige perspektiv, og at løfte dem ind i en offentlig debat om hvordan man ønsker sig samfundets udvikling.

Jeg knytter derfor nedslaget til spørgsmålet om statsliggørelsen af uddannelsen, og mere specifikt til fremkomsten af kompetence-begrebet i uddannelsesdiskursen. De studerende har en forestilling om kompetence/faglighed/professionalitet som ikke svarer til undervisernes, og undervisernes forestilling har af én eller anden grund ikke så stor et gennemslag. Udsagnet *'Vi kommer nemt til at undervise dem ihjel. Når vi vil for meget.'* er både en forklaring og en anledning for en række nye spørgsmål: hvad vil det sige at "undervise dem ihjel"? Hvorfor "vil vi for meget"? Hvad kan det være at 'vi' ikke har set det før nu?

I et forsøg på at optrevle hvordan det kan hænge sammen, vil jeg undersøge den centrale placering som kompetencebegrebet har i de regier hvor man beskæftiger sig med, og planlægger uddannelsesreformer. Hvad er det for en uddannelsestænkning der udvikles, hvordan udvikles den, og hvilken betydning får det for pædagoguddannelsen, med den historie den har?

### **2.2.2. Kompetencebegrebet vinder frem**

Kompetencebegrebet er et centralt begreb i den aktuelle uddannelsespolitik, ikke bare i Danmark men i hele Europa. I Danmark dukkede begrebet op i uddannelsessammenhænge midt i 1990-erne, angiveligt importeret fra Human Ressource management (Herman, 2003; Salling Olesen, 2013; Winterton, 2009), hvor det fungerede som et psykologisk begreb, for i løbet af kun tyve år at blive et begreb der står

---

Mills mere ud på at sætte mennesker fri til at tænke anderledes om deres egen situation, for derudfra at kunne handle anderledes. Hans "sociologiske fantasi" er således efter min mening beslægtet med Foucaults "eventalization", der bryder med det selvindlysende, der lader det kendte træde frem som noget fremmed, ikke for at hævde en ny sandhed, men for at åbne feltet: andre valg er mulige (Foucault, 1991), (se også note 191). Foucaults eventalization resulterer i det han kalder "an ontology of the present".

for det Salling Olsen kalder et ”governing regime”.<sup>38</sup> Begrebet knyttes dermed til ”styring”. I dette afsnit skal det handle om hvordan det kommer til at styre, men også om hvordan det modsætter sig styring.

Kompetencebegrebet er et centralt begreb i den åbne koordinering af uddannelsespolitikker der foregår mellem de Europæiske lande siden den såkaldte Bologna-erklæring fra 1999 (European Ministers of Education, 1999). Det er dog på ingen måde et nyt begreb, og derfor opstår der, hver gang begrebet bruges, resonanser – gammelkendte men ikke intenderende betydninger blander sig.<sup>39</sup> Det gør på den ene side begrebet spiseligt for mange, da begrebet ikke er fremmed, men det gør det også svært at ”disciplinere” begrebet, så det bliver entydigt.

I dette afsnit vil jeg lægge en vinkel på begrebet der gør det muligt a) at fremhæve de betydningssammenhænge der klinger med, og som man mere eller mindre bevidst stemmer i, b) at notere de mange ”disciplineringsforsøg”, dvs. forsøg på at lave en entydig definition af begrebet, der gør det operationaliserbar til noget der kan måles, c) at bemærke hvordan styringstiltag bevirker, at mulighedsrummet for at der sker fortolkninger af begrebet indskrænkes og d) at bemærke, at der er en historisk uundgåelig paradoksalitet i, at styringstiltag må benytte sig af et åbent begreb i deres forsøg på at lukke det. Mit ærinde er at identificere det betydningsfelt som kompetencebegrebet bevæger sig i, som et felt hvor der kan kæmpes om betydninger, og dermed om styring af hvad der gælder som pædagogisk.

Før jeg går over til en behandling af den rolle begrebet spiller i den Europæiske åbne koordinering af uddannelsespolitikken og i de danske uddannelsespolitiske tiltag gennem de sidste 15 år, der har berørt

---

<sup>38</sup> Salling Olsen bygger på en kritisk videnskabstradition og forholder sig kritisk til dette styringsregime. Andre med udgangspunkt i Foucauldiansk tradition identificerer ligeledes regimet og forholder sig også kritisk til det, (fx Masschelein & Simons, 2007, 2008; Pongratz, 2006)

<sup>39</sup> Hans-Georg Gadamer ville i denne situation nok sige at begrebet har en virkningshistorie, og at vores forståelse er rundet af den virkningshistorie -det er i krydsfeltet mellem den resonans der i det hele taget gør det muligt for os at forstå og vores egen situation der afkræver os en fortolkning, at noget sker –’noget sker’ som har stor betydning for os og vores måde at være i verden på. Vi er aldrig herre over denne ’skeen’, vi deltager i den. Se også kap. 3 afsnit 3.3. samt (H.-G. Gadamer, 1999e, II.1.b); Malpas, 2005). Med mit forsøg på at lytte til resonansen bevæger jeg mig ind i hermeneutikken, som Gadamer bestemmer som *”to let what seems to be far and alienated speak again”* (Gadamer, 1980)

pædagoguddannelsen, vil jeg dog give en indledning til kompetencebegrebets resonans.

### 2.2.3. Kompetencebegrebets resonans

Den bedste indledning til resonanstemaet er måske den læseren selv kan foretage, ved at svare på spørgsmålet: 'hvad er det for noget som du selv forbinder med *kompetence*? I selve vores sprog og sprogbrug ligger der en viden, der kommer af at ord gennem tiden forbinder sig med andre ord, indgår i betydningssammenhænge, i udtryk, der bruges i bestemte sammenhænge. På den måde lagrer der sig gennem tiden betydninger i ord og sprogbrug, ligesom den enkeltes levede erfaring, i situationer hvor ord, vendinger og udtryk bruges, giver sproget fylde og resonans.<sup>40</sup>

Nettet, herunder Wikipedia på flere sprog, er også en god kilde til at få et indtryk af de forskellige betydningssammenhænge begrebet kan indgå i. Der er fx betydningssammenhængen "at have kompetencer", men også "at være kompetent". De to har forskellige resonanser, endda så forskellige, at en sætning som: 'han havde mange kompetencer men var ikke ret kompetent' kan give god mening.

Jeg kan her kun give en begrænset introduktion til begrebets virkningshistorie, og min introduktion begrænser sig til de aspekter, der forekommer mig særlig relevante. *Kompetence* er afledt af det latinske 'competere', der betyder "at være i overensstemmelse med". Den kompetente er "i overensstemmelse med", dvs. der er et match mellem den kompetente og det felt eller område hun bevæger sig på, hun er "egnet". Begrebet deler sig i flere retninger, fx betyder "compéter" i det 14 århundredes Frankrig 'at rivalisere', og derfra har vi "competition", hvor man "går efter noget der skal (op)nås" (Harper, 2015); en "competition" er en konkurrence i "egnethed"

Max Weber bruger kompetencebegrebet i sin redegørelse for den bureaukratiske organisationsform, for at angive at der er positioner i

---

<sup>40</sup> I 3.3.3. behandler jeg Hans Georg Gadamers filosofiske hermeneutik, der tager udgangspunkt i hermeneutikken universelle aspekt, dvs. at vi altid allerede forstår med afsæt i en forforståelse, som vi ikke selv har fundet på: det sprog vi forstår med, var der før os og tager os med i sin fortælling. Ord har en "virkningshistorie". Vores 'opgave' er, at forstå anderledes når forståelsen ikke slår til. At forstå anderledes indebærer ikke at man finder på et nyt sprog, men at man trækker på andre aspekter af den viden der er lagret i kulturen, som man finder ved at lytte efter resonans. At forstå anderledes bunder i, at man selv bringer en (unik) erfaring i verden, der stiller spørgsmål ved det der syntes selvfølgelig, der afbryder selvfølgeligheden. I 4.2. bruges dette fornyende aspekt af den hermeneutiske tilgang i arbejdet med praksisfortællinger.

organisationen, der har en bestemt jurisdiktion: den position (og dermed indehaveren af positionen) har ansvar for noget bestemt, og dette ansvar legitimerer den magt, der kan udøves for at varetage området. Weber bryder dermed med det ældre princip om at magtudøvelse er koblet til afstamning. Vi bruger fortsat begrebet ”kompetent” i denne betydning, når vi fx spørger hvem, eller hvilket organ i en organisation, der har kompetencen til at beslutte eller afgøre en sag. Mens det for Weber især handlede om kompetencen til at anvende de regler bureaukratiet administrerer, bliver begrebet senere også koblet til de erhverv hvor adgang til positioner fås gennem uddannelse: professionerne. I den klassiske forståelse af professioner (fx læge, jurist) er det uddannelsen, dvs. adgang til ekspertviden og evnen til at anvende denne ekspertviden i konkrete situationer, der giver kompetence, dvs. både jurisdiktion og evnen til at løse (uforudsete) problemer indenfor ens felt. Kompetencen er således ikke knyttet til afstamning, heller ikke bare til positionen, men til den kombination af uddannelse og position (som kan være bureaukratisk fastlagt eller opnået på anden vis) der gør positionsindehaveren egnet, og den indebærer en betydelig autonomi.

Linguisten Noam Chomsky taler om lingvistisk kompetence som den viden et menneske har (tilegnet sig) om sproget, der gør ham i stand til at bruge det korrekt. Det er karakteristisk at *kompetencen* er skjult, også i den forstand at den enkelte sprogudøver ikke går rundt med en eksplicit viden om sproget, og at vi kun kan iagttage sprogudøverens *performance*. Her skelnes altså mellem evnen og udførelsen, hvor kompetencen er benævnelsen for evnen.

I den danske pædagogiske sammenhæng har vi set hvordan Jesper Juuls ”Dit kompetente barn” blev en national og senere også international storsælger.<sup>41</sup> Titlen må have en stor appel. For Juul er det væsentligt at børn ikke undervurderes, og at de betragtes som mennesker der i stand til at indgå i dialog: hvis de tages alvorlig, er de i stand til at tage vare på deres egen integritet og på deres deltagelse i (familie)fællesskabet.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> På hjemmesiden <http://familylabassociation.com/> angives 30-5-2015 at der er solgt 515.248 eksemplarer . På hovedsprogene fransk, engelsk, tysk og spansk bruges ”kompetent” (hhv. compétent, competent, kompetentes, competent) i titlen af bogen, på Hollandsk bruges ”capabele”.

<sup>42</sup> ”Titlen *Dit kompetente barn* blev i sin tid valgt både som et modsvar til, hvad traditionel udviklingspsykologi mente om børns eksistens og som udtryk for, at det

Crick sammenfatter den resonans begrebet har på følgende måde: ” *A competence refers to a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world, in a particular domain. One’s achievement at work, in personal relationships or in civil society is not based simply on the accumulation of second-hand knowledge stored as data, but as a combination of this knowledge with skills, values, attitudes, desires and motivation and its application in a particular human setting at a particular point in a trajectory in time. Competence implies a sense of agency, action and value*”.(Crick, 2008, s. 313)

#### **2.2.4. Kompetencebegrebets opkomst i en international kontekst**

På et helt generelt plan kan man spørge: Hvad kan det være, at man på et tidspunkt sidst i det 20. århundrede tilsyneladende får brug for et nyt begreb i uddannelsesverden. Hvad er det, der ændrer sig? Ændringen viser sig, for så vidt jeg kan se, først i England, hvor man fx ændrer læreruddannelsen fra at være en akademisk uddannelse til en slags erhvervsuddannelse, der orienterer sig mod *kompetencer*. I Tyskland og Danmark, lande hvor man har lang tradition for at bruge hhv. ”Bildung” og ”dannelse” til at angive mål og processer i uddannelsen, fortrænger kompetence-begrebet disse.<sup>43</sup> Reitemeyer beskriver hvordan ideen om en perfektionering gennem oplyste, selvstændigt tænkende og deltagende borgere i et posttraditionelt samfund afløses af en forestilling om et samfund der udvikler sig som et velfungerende system; her er ikke længere brug for Bildung, kun for en refleksivitet der kan perfektionere målrational handlen indenfor systemets præmisser.(Reitemeyer, 2001, Kapitel IV.3).<sup>44</sup> Der er brug for et nyt begreb, og her byder

---

*betaler sig at satse betydeligt mere på dialog, gensidighed og inddragelse end på opdragelse i gammeldags forstand for begge parter skyld.’ (Juul, 2012)*

<sup>43</sup> Kompetencebegrebet bibeholder i forskellige lande de specifikke konnotationer som nu engang er gængse i uddannelsessystemet, og i forståelsen af, hvad uddannelse er godt for. Således er forståelsen i UK meget instrumentel og adfærdsrelateret, forståelsen i Tyskland er knyttet til ”Handlungskompetenz” og ”Berufliche Handlungsfähigkeit”, i Frankrig knyttet til såvel savoir, savoir-faire og savoir-être (Brockmann, Clarke, & Winch, 2009; Westerhuis, 2011)

<sup>44</sup> Denne ”diagnose” af at vi ikke er på vej til et universelt (moralisk og politisk) fælleskab kom tydeligt frem i vores kulturkreds i den sidste del af det 20. århundrede. Lyortards postmodernisme, Foucaults anti-humanisme, MacIntyres kommunautarisme -alle bryder de med ”den ene store fortælling” om det sande og det gode, der både er grundlag for og resultat af vores perfektionering gennem Bildung. Oplysningstidens projekt skal revideres. (se også 3.2.5. Et opgør med forestillingen om fornuften ).

kompetencebegrebet sig til. Med den virkningshistorie begrebet har, kan man nærmest tale om at det byder sig til som en trojansk hest. Måske er det sådan at begrebet vinder indpas, ikke på trods af at det i denne sammenhæng er en trojansk hest, men netop fordi det er en trojansk hest. Det hentes ind fordi ”det taler over sig”, dvs. fordi det der skal bringes til tavshed fortsat skal have en stemme.

I afsnit 2.2.4.1. viser jeg hvordan David Carr allerede i 1993 gør opmærksom på, hvordan kompetencebegrebet blev amputeret, da den skotske læreruddannelse blev kompetence-orienteret. Han redegør for hvordan kompetencebegrebet kan forstås som et begreb der favner mere end ”færdigheder”. I afsnit 2.2.4.2. ser jeg på hvordan kompetencebegrebet i Bologna-processen ydede modstand mod en simpel operationalisering, og derfor blev suppleret af begrebet ”learning-outcomes”, der nu står side om side med kompetencebegrebet. Derved bibeholdes en form for tvetydighed, uanset at den ikke præsenteres som sådan. I slutningen af afsnit 2.2.5.2 vil jeg vise hvordan man også i en dansk kontekst gør krumspring for at tæmme denne tvetydighed.

#### ***2.2.4.1. Den Skotske læreruddannelse i 1990-erne: 'skills' eller 'practice'***

David Carr fra Edinburgh bliver i begyndelsen af 1990-erne konfronteret med at den skotske læreruddannelse går fra at være en akademisk uddannelse til at være en kompetence-rettet uddannelse. Han skriver to artikler artikel (Carr, 1993a, 1993b), den ene som et indlæg i debatten om netop denne reform, den anden mere generel om forholdet mellem uddannelsespraksis og kompetencebegrebet. I den første artikel skriver han, at ”*the Scottish guidelines for initial teacher training*” følger den ”*competency-model*” som i England og Wales har været den politiske trend, og han lægger mærke til at disse guidelines vægter dén forståelse af *competence*, der går på, at den består af *skills*. Interessen for færdigheder (skills) hænger sammen med det som man, i nutidens terminologi, kan kalde interessen for hvad der virker, dvs. at ’færdigheder’ er et svar på spørgsmålet om effektivitet. Derved, siger han, adskiller man de moralske, værdimæssige og motivationsmæssige aspekter af uddannelse fra de tekniske, på en sådan måde at man ødelægger de logiske,

normative og psykologiske relationer mellem dem. (1993a s. 18).<sup>45</sup> Desuden bygger modellen, siger Carr, på en grundlæggende forfejlet forestilling om forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen. Han præsenterer derefter en forståelse af uddannelse, som tager udgangspunkt i at det er en praksis i Aristotelisk forstand. Her er praksis ikke anvendelse af færdigheder for at producere et på forhånd bestemt resultat. Praksis er altid rette mod ”et gode”, som man nok kan sætte ord på, men som ikke giver udøveren en opskrift på hvordan det kan opnås: den konkrete situation kræver et valg som passer til netop den situation. For Aristoteles er det overordnede gode ”det gode liv”, hvilket indebærer at man gør det, som mennesker udmærker sig ved, herunder: at træffe gode valg. Gode valg hænger for Aristoteles sammen med, at man i konkrete situationer realiserer almene værdier, fx retfærdighed, mod, mådehold. Hvad det konkret vil sige, kan man ikke ”regne ud”, det kræver karakter og vilje til at vurdere sine valg. Udøvelsen af praksis bliver et moralsk anliggende, der kræver praktisk viden, som Aristoteles kalder *fronesis*. Den praktiske undersøgelse og overvejelse ledes af ønsket om at fremme det gode, og er derfor værdi-drevet (1993 b s. 263) og på en anden måde knyttet til personen der foretager den, end den tekniske undersøgelse. Carr giver et nærliggende eksempel fra lærerpraksis: *’et afgørende element af lærerkompetencen er at stå for, og at vise, bestemte moralske værdier, fx respekt for personer; men hvis jeg undlader at vise respekt for et barn er det ikke en tekniske færdighed jeg mangler. (op.cit. s. 264) (...); der er noget i vejen med min moralske tilgang og mine værdier. Derfor er det ikke udslag af en manglende færdighed hvis en lærer ikke er i stand til at se sin egen undervisning i en breder kontekst af pædagogiske overvejelser, men der er noget i vejen med hans forståelse’ (op. cit s. 267, min oversættelse).*

Praktisk viden repræsenterer ikke en metode der kan fortælle én hvordan man skal gøre noget, det repræsenterer en aktivitet der bevirker at man finder ud af hvad man bør gøre.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Det udtrykkes meget fint i denne formulering: *“every aspect of education and teaching conduct is, whether we like it or not, shaped by essentially contestable conceptions of human benefit and flourishing so that it is not just conceptually possible to identify or characterize competences as value-neutral basic skills independently of normative considerations”*(Carr, 1993a, s. 24).

<sup>46</sup> *‘The knowledge and understanding which should properly inform the professional consciousness of the competent teacher is thus primarily neither the knowledge that of*

Carr taler for at lærerfaget kræver en særlig opmærksomhed og omtænksomhed.<sup>47</sup> Han afviser således ikke kompetencebegrebet, han afviser heller ikke at færdigheder er nyttige, men han knytter kompetence og færdigheder til *capacities*, der vedrører forståelse og dømmekraft (judgment).<sup>48</sup> Senere tager han spørgsmålet om pædagogik (education) som en praksis atter op (Carr, 2003) i en diskussion med Alasdair McIntyre, der har argumenteret for at pædagogik ikke er en særskilt praksis, dvs. en aktivitet der har et intrinsik mål. Spørgsmålet om ”praksis eller ej” vedrører to forhold: for det første spørgsmålet om uddannelse er andet end en samfundsmæssig funktion der skal varetages, for det andet, om det er en aktivitet der kan klares med færdigheder og teoretisk viden, eller om der skal andet til også. Det handler altså om spørgsmålet om pædagogik har en ”egenart”, der ikke kan reduceres til at den er godt for noget andet.<sup>49</sup> Ligesom jura er til for retfærdighed, medicin for sundhed og kunst for skønhed, så kan man argumentere for at pædagogik er til for en god opvækst. Det kræver at man specificerer de værdier der kan knyttes til det: hvilke pædagogiske mål er efterstræbelsværdige. Helt overordnet gælder i pædagogik, at det er den anden –den der skal opdrages og uddannes der står i centrum: det handler om hans liv, derfor kan opdragelse og uddannelse ikke fungere uden gensidighed, uden relation. At handle i overensstemmelse med de mål kræver at man er

---

*scientific theory nor the knowledge how of routine craft skills –even though it draws on the one and informs the other- but a kind of moral wisdom or judgement which is rooted in rational reflection about educational policies and practices and what is ethically, as well as instrumentally, appropriate to achieve them’ (Carr, 1993b).*

<sup>47</sup> Carr bruger ikke selv disse begreber –jeg overtager dem fra Max van Manen (Manen, 1991, 1993, 2007), der forbinder dem til begrebet ”pædagogisk takt” (se også note 118) Donnelly fanger denne omtænksomhed og opmærksomhed meget rammende i formuleringen: *“concernful being with children” (Donnelly, 1999)*

<sup>48</sup> Carr angiver spændvidden i kompetencebegrebet og taler imod den snævre brug af det, så det kun dækker ”skills” og ”dispositions”. Amartya Sen, Martha Nussbaum og andre peger på den samme snævre forståelse af kompetence som Carr, og vælger et introducere et nyt begreb, for at tydeliggøre at det gør en væsentlig forskel om det handler om effektivitet, eller om at realisere værdier: the capability-approach (se fx Lozano, Boni, Peris, & Hueso, 2012).

<sup>49</sup> I den Tyske geisteswissenschaftliche Pädagogik har man altid insisteret på pædagogikkens (relative) autonomi -også så meget at man før anden verdenskrig kobledet studiet af pædagogik fra studiet af samfundet, talte for en slags ”pædagogisk provins” og derfor også undlod at opdrage mod de fascistoid tendenser (se også 4.4.3. og 4.4.4.) . Den geisteswissenschaftliche Pädagogik blev afløst af en i egen forståelse ikke normativ men empirisk rettet videnskab og af en kritisk pædagogisk sociologi. I UK herskede den analytiske filosofi, der mest af alt beskæftigede sig med begrebsafklaring. Carr og andre tager atter elementer fra den åndsvidenskabelige pædagogik op, herunder forestillingen om pædagogikkens relative autonomi.



dedikeret. Der skal mere til end færdigheder, man skal også blive ”*perceptively and affectively attuned to moral aspects of experience that the less morally virtuous cannot even discern. It is a matter of personal change or development on the part of agents, not just of behaviour modification or increase in intellectual knowledge: and such change of heart can be a function of nothing less than coming to see the value of virtue for its own sake.*” (op. cit. s. 262)

Skal læreruddannelsen vægte de menneskelige kapaciteter som en del af kompetenceudviklingen, så må man også tænke læreruddannelsen som en mellemmenneskelig (interpersonal) aktivitet – og ikke kun som en teknisk. Det vil sige, det handler mere om værdier og forståelse, om ”making sense”, end om færdigheder (skills).

Carr gør således opmærksom på, at man i Skotland i begyndelsen af 1990-erne er ved at introducere en uddannelsestænkning i læreruddannelsen, der reducerer kompetencer til tekniske færdigheder. Han argumenterer for at pædagogik ikke er et teknisk, men et praktisk anliggende, og at man derfor bør bruge et mindre snævert kompetencebegreb.

#### **2.2.4.2. Kompetencebegrebets introduktion i en Europæisk kontekst**

EU kommissionen publicerer i 1996 en såkaldt ”White Paper” under titlen ”Teaching and learning: towards the learning society”. Hogan (Hogan, 2003) omtaler dette dokument og lægger mærke til at hovedvægten ligger på økonomiske mål: læring for at stimulere teknologisk udvikling, læring for at bringe uddannelse og erhverv tættere på hinanden, at ligestille kapitalinvestering og investering i ”training”. Der er også opmærksomhed for rettigheder og lighed (fx at måling af niveau af beherskelse af færdigheder kan sikre lige rettigheder for arbejdskraften i hele Unionen), for sociale mål (bekæmpelse af eksklusion), men grundlæggende mangler der opmærksomhed for forholdet mellem offentlig uddannelse og ”*the question of how one might best live as a citizen*” (s. 214). Hogan læser en altovervejende interesse i performativitet i dokumentet, og dermed også en forhåndsbesvarelse af spørgsmålet om hvordan man bør leve sit liv.

Hogan signalerer i dette dokument samme tendens som Carr finder i ”The Scottish guidelines for teacher education”: en vægtning af de

instrumentelle aspekter af undervisning og læring og en negligering af pædagogisk praksis, som noget der har en værdi i sig selv. Det er i denne kontekst at kompetencebegrebet dukker op (se også Nicoll & Salling Olesen, 2013).

Kompetence-diskursen kommer for alvor frem med Bologna deklARATIONEN in 1999 (European Ministers of Education, 1999), men kommer også frem i en lang række nøgledokumenter i OECD (fx OECD DESECO project, 2005) og EU (fx EU Parliament and Council, 2006; European Commission, 2009). Bologna deklARATIONEN er både en vision om et "Europe of knowledge" og en intention om at virkeliggøre det gennem en frivillig koordinering af uddannelsespolitikkerne, for at skabe et fælles uddannelsesrum for videregående uddannelse. Der sigtes ikke efter en ensliggørelse af de videregående uddannelser, men efter *sammenligneliggørelse*. Det er i forhold til denne sammenligneliggørelse at kompetencebegrebet bliver bragt på banen –det bliver nemlig kompetencer, der kan opnås gennem (blandt andet) uddannelse, der skal kunne sammenlignes. I 1999 deltog 29 lande, i dag er der 49 lande involveret. Man bevæger sig væk fra at tale om uddannelsernes indhold (og tilrettelæggelse), i stedet for taler man om "outcomes" eller "læringsudbytte". Tanken er at læringsudbytte kan opnås ad mange forskellige veje; derfor skal man ikke sammenligne "vejene", dvs. uddannelse og undervisning, men kun disse "outcomes". På det officielle Bologna seminar in Edinburgh i 2008 beskriver man "learning outcomes" som den grundlæggende byggeklods i de uddannelsesreformer som Bologna-processen lægger op til. Dermed sker der også et paradigmeskift fra undervisning til læring (European University Association, 2014), for interessen flytter sig fra hvad man putter i uddannelserne, til hvad der læres. I forbindelse med sammenligneliggørelsen er der udarbejdet en såkaldt *kvalifikationsramme*, hvori der beskrives 8 niveauer for læringsudbytte på tre dimensioner: viden, færdigheder og kompetencer. Denne fælles Europæiske ramme er nu den standard som alle de forskellige landes konkrete uddannelser og uddannelsesniveauer kan skrive sig ind i, og holdes op imod..

#### Forvirring og "trade-offs"

Læser man sig lidt ind i området, så kan man lette støde på udsagn som: "The relationship between learning outcomes and competences is a complex area – the subject of some debate and considerable confusion"

(Adam, 2006, s. 7). I dokumenter der vedrører uddannelse/læring kan man tilsvarende læse: *“final texts of the EU are better read as a collage or a text with multiple ‘tracked changes’ from different editors, representing substantial trade-offs and compromises, rather than as a particular political statement, and this is particularly true with a subject such as the development of indicators of competences for education and training”* (Crick, 2008, s. 317), og: *“There is such confusion and debate concerning the concept of ‘competence’ that it is impossible to identify or impute a coherent theory or to arrive at a definition capable of accommodating and reconciling all the different ways that the term is used.”* (Winterton, Delamare-LeDeist, & Stringfellow, 2006)

Der er ”forvirring”. Fælles dokumenter er resultat af processer hvor forskellige interessenter ”giver sig”, indgår kompromisser for at få et fælles sprog, der ser ensartet ud, men dækker over et kludetæppe (se også note 43).

Kan vi komme nærmere hvad denne “forvirring” og disse “trade-offs” handler om? Der er tilsyneladende grundlæggende to forskellige narrativer i spil. Hogan (Hogan, 2003) gjorde allerede opmærksom på, at Hvidbogen fra 1996 skubber spørgsmålet om uddannelsens betydning for at mennesker bliver mere afklaret omkring hvad det vil sige at leve et godt liv som borger til side, til fordel for spørgsmålet om hvordan uddannelse kan bidrage til performativitet. Det er netop uafklaretheden om forholdet mellem de to formål der skaber forvirring og foranlediger ”trade-offs”. Det er som om fokus på læringsudbytte (outcomes), frem for på uddannelsernes indhold, skubber konnotationer der er forbundet med kompetencebegrebet til side, og gør det mere endimensionel.

Crick (Crick, 2008) sætter ord på de to narrativer der rammesætter to forskellige måder at forstå ’kompetence’ på. Hun ser på EU’s Lissabon erklæring fra 2000, hvor man giver hinanden håndslag på at stræbe efter at blive verdens mest kompetitive og dynamiske videns-baserede økonomi, samt på et dokument udarbejdet i 2006, om nøglekompetencer for livslang læring (EU Parliament and Council, 2006), hvori man vil *”Identify and define the key competences necessary for personal fulfillment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society”* (s.13). Hun konstaterer at der bringes to narrativer i spil der rammesætter hvordan man kan forstå ”kompetencer”: *‘One is a narrative of social cohesion and justice across and within the member*

*states, with their particular globally significant histories and aspirations. The other is the neo-liberal narrative of salvation through economic progress and the need for the EU to be a key player in the changing global economy.* ' (Crick 2008, s 312)

Når de to narrativer er identificeret, kan man eksplicit stille en række spørgsmål. Skal uddannelse –og den kompetence/ de kompetencer som uddannelse sigter mod– have en etisk dimension, dvs. en dimension der handler om værdier knyttet til ”det gode liv i det gode samfund”? Skal uddannelse have en økonomisk dimension, dvs. skal uddannelse betragtes som skabelse af en vare, der indgår i varecirkulationen med henblik på at skabe økonomisk værdi? Er de to forestillinger kompatible? Skal de begge prioriteres, eller skal den ene overordnes den anden? Tæt knyttet til disse spørgsmål er spørgsmål om uddannelsens karakter. Er uddannelse en proces hvori der tilegnes viden og læres færdigheder der kan nyttiggøres? Er uddannelse en proces hvori der sker en personlig transformation, en dannelse der i højere grad har at gøre med hvordan man står i verden, end med hvordan man gennem viden og færdigheder kan indgå i diverse produktionsprocesser? Er de to forestillinger kompatible? Skal de begge prioriteres eller skal den ene overordnes den anden? Sådanne spørgsmål behandles som regel ikke eksplicit, da et styringsdokument i sagens natur skal fremstå som entydigt. Når det ikke er helt klart hvad der egentlig står, og hvordan det skal forstås, selvom det fremstilles som om det er entydigt, skabes der en forvirring, der dog kan holdes i ave af en uopmærksomhed for hvad der skaber forvirringen: man opgiver at beskæftige sig med det besværlige. I den praktiske implementering af kompetenceorienteret uddannelse skabes uopmærksomhed oftest gennem imperativet om at få det til at fungere; praktiske, administrative og tekniske spørgsmål kommer til at fylde det hele.

#### *Hvor blev den etiske dimension af?*

I det følgende vil jeg med Guillen et al. (Guillén, Fontrodona, Rodríguez-sedano, & Fontrodona, 2007) mere detaljeret følge med i den proces hvori opmærksomhed for de etiske dimensioner af kvalifikationer begrænses.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> I stedet for at sige at sige at der er begrænset opmærksomhed, kan man også sige at der skabes uopmærksomhed om den dimension. Som det vil fremgå kan man ikke

I 2005 arbejdede man i EU regi på den Europæiske kvalifikationsramme. I et arbejdsrapport skelner man mellem fire typer professionel kompetence: kognitiv, funktionel, personlig og etisk. Etisk kompetence betyder her at man er i besiddelse af bestemte personlige og professionelle værdier. Arbejdsgruppen der efterfølgende behandlede dette arbejdsrapport endte med at skelne mellem tre grupper af kompetencer: viden, færdigheder og ”bredere kompetencer” (wider aspects of competence), der omfatter de personlige og etiske kompetencer. Herefter udarbejdes et nyt arbejdsrapport, hvori Kommissionen ændrer de ”bredere kompetencer” til ”personlige og professionelle kompetencer”, som indeholder fire aspekter: 1) autonomi og ansvar, 2) læringskompetence 3) kommunikation og social kompetence og 4) professionelle og faglige kompetencer, forstået som en kapacitet for at håndtere sociale og etiske emner. Efter konsultationsperiodens udløb i 2006 præsenterer Kommissionen sit forslag for kvalifikationsrammen. Den indeholder igen en ny version, samt en ændring i terminologi: man benævner resultatet af læreprocesser ikke længere som ”kompetencer”, men som ”læringsudbytte”, og kompetencebegrebet reserveres til den slags udbytte der tidligere blev kaldt ”bredere kompetencer” eller ”personlige og professionelle kompetencer”. Uanset hvad disse ”kompetencer” i tidligere dokumenter har heddet, så hedder de nu slet og ret ”kompetence”. Herefter identificeres tre typer læringsudbytte: viden, færdigheder og kompetence. Det foregår ved at man simpelthen præsenterer en model med begreber der ”gives” og ikke problematiseres, skønt de, som også forløbet hen imod den endelige ”bestemmelse” af kompetencebegrebet viser, er arbitrære. Denne ”selvsikre” præsentation skaber i sig selv uopmærksomhed, og når der så efterfølgende i forskellige lande skal bygges bro, når nationale kvalifikationsrammer der er kompatible med

---

identificere beslutninger om at den dimension skal nedprioriteres; det sker bare, og det eneste der tilsyneladende efterlades er ”forvirring”. En forvirring der igen forstærker uopmærksomhedsskabelsen. Når der skabes uopmærksomhed er der noget der ikke lægges mærke til, og heller ikke det lægges der mærke til. Forestillingen om at der kan skabes uopmærksomhed har jeg lånt fra (Knudsen, 2011a, 2011b). Knudsen argumenterer for, at organisationer af og til aktivt producerer fravær af viden eller blindheder. Begrebet uopmærksomhedsformer konceptualiserer de strategier og aktiviteter, som er involveret i at forblive uopmærksom overfor information, som kan udfordre den retning beslutningsprocesser bevæger sig i. I min tolkning fungerer uopmærksomhedsskabelsen på samme måde som fortrængning i den Freudianske psykodynamik, hvor fortrængning ikke bare er en forglemmelse men en forglemmelse af forglemmelsen.

den Europæiske skal udarbejdes, opstår der i denne ”implementering” nemt ny uopmærksomhed for eventuelle inkompatibiliteter.

Etik-begrebet forsvinder helt –men kan med lidt god vilje læses ind i niveau 8, hvor der under kompetence nævnes ”professionel integritet”. Guillén et al. konstaterer: ’ *We may find ourselves with an education system without ethics, But without ethics can we really still talk about an ”education system”?*’ (s. 418).<sup>51</sup>

Det særlige ved etik er, at det ikke kun er en mere eller mindre akademisk disciplin, men at det involverer den enkeltes egen stillingtagen; etik er ”selv at give svar” og derved manifestere sig som et ansvarlig subjekt – ikke blot som et vidende og kunnende subjekt. Med en reference til Kierkegaard kalder Reindal det ”subjektiv læring”, og hun vurderer også, at den dimension, der bringes på banen fordi viden og færdigheder ikke i sig selv bevirker transformation eller etisk handlen, er fraværende i de dokumenter der løbende produceres i bevægelsen mod et ”Europe og knowledge” (Reindal, 2012).

Hårde variabler (viden og færdigheder) tager over i forhold til de bløde (kompetencer), hvilket, siger Guillén et al., vil føre til en instrumentalisering af uddannelse (s. 419).

### *Et nyt styringsparadigme?*

Kompetencebegrebet bliver bragt i spil i en situation, hvor der er en interesse i at gøre de videregående uddannelser i Europa sammenlignelige. Én begrundelse for dette ønske er ”arbejdskraftens frie bevægelighed”: de kvalifikationer der er erhvervet i et land skal kunne identificeres og anerkendes i et andet land, så arbejdstageren ikke møder unødvendige forhindringer for at få et job i et andet land. For at opnå denne sammenlignelighed skifter man fokus fra uddannelse til læring og læringsudbytte. Viden, færdigheder og kompetencer bliver nu ”varer” på et arbejdsmarked, og deres værdi kan (idealt set) udtrykkes i en ”fælles valuta”: den europæiske kvalifikationsramme. I denne model træder subjektet frem på en ganske bestemt måde: for arbejdstageren handler det om ”at optimere sin værdi” gennem læring. Når den studerende/eleven bliver til en vare der kan optimeres, bliver også uddannelse til en vare; nemlig den vare der kan købes for at optimere (den studerendes/kundens)

---

<sup>51</sup> Også i Brockmann et al., 2011, s. 9 gøres der opmærksom på at de moralske og medborgerskabsdimensioner er fraværende i EQF forståelse af kompetence

værdi på arbejdsmarkedet. Hvis et sådant system skal fungere, skal uddannelse også kunne sælge sig selv som en vare: man skal kunne tydeliggøre hvilket ”udbytte” der kan forventes, der skal være ”transparens”, og man skal have en række procedurer der ”kvalitetssikrer” dette udbytte.<sup>52</sup> Den potentielle arbejdskraft subjektiverer sig selv som et ”entrepreneurielt selv”, en ”selv-manager” mens uddannelse bliver leverandør af en foruddefineret ”vare” (se også (Masschelein & Simons, 2007, 2008; Simons & Masschelein, 2006). Dette neoliberale narrativ hænger sammen med vægtningen af uddannelses betydning for kvalificeret arbejdskraft og for arbejdskraftens frie bevægelighed. Med et Foucaultsk begreb kalder jeg dette narrativ også for en *diskursiv praksis* (se også s. 9, s.27); det er ikke kun noget der fortæller, men også noget der kommer til udtryk i en lang række praktiske tiltag.

At dette neoliberale narrativ dominerer er ikke nødvendigvis en konsekvens af at det er det narrativ der er valgt og vedtaget. Det er snarere en konsekvens af at der er skabt uopmærksomhed omkring et alternativt narrativ.<sup>53</sup> At vi ikke har at gøre med et lukket system, vidner også den fortsatte brug af kompetencebegrebet om. Intet ville – i en funktionel verden – have været mere enkelt end at erstatte kompetencebegrebet helt med ”learning-outcomes”. At det ikke er sket, vidner om at der fortsat sættes pris på kompetencebegrebets resonans.

Der er kræfter i spil, tænker jeg, som ikke har deres udspring et bestemt sted, så man bare kan kappe dem af der. Forestillingen om kompetence, og spørgsmålet om det kan læres er mindst lige så gamle som Platons dialog ”Menon” (Platon, 2011), der handler om spørgsmålet ”kan det gode læres?” (se også note 27) Kompetencebegrebet kan ikke

---

<sup>52</sup> Staten sørger for koblingerne: afstemning af ”aftagerbehov” og ”produktion af læringsudbytte” gennem finansiering, love og bekendtgørelser, udstedelse af eksamensbeviser, akkrediteringsprocesser m.v. I en rendyrket neoliberal model er der i princippet ikke brug for en stat som formidler, da der vil opstå et ”uddannelsesmarked” der vil regulere sig selv i spillet mellem udbud og efterspørgsel.

<sup>53</sup> Her er vel at mærke tale om en uopmærksomhed på det Europæiske niveau –denne uopmærksomhed vil givetvis ikke være ens i forskellige lande, men det er vigtigt at være opmærksom på at den er på spil på centralt niveau, ikke kun på nationalt niveau –det er derfor misvisende når Sarauw skriver at en dansk fortolkning af Bologna processen er kendetegnet af en indsnævring (af forståelsen af, hvad en universitetsuddannelse er til for) der forekommer at stå i direkte modsætning til de internationale visioner med Bologna processen (Sarauw, 2014), da denne indsnævring produceres i samme proces som visionerne produceres i.

”afskaffes”, *spørgsmålet om hvordan pædagogik og uddannelse forholder sig til ”det gode” kan ikke skubbes væk*. Der kan skabes uopmærksomhed om hvordan kompetencebegrebet og forståelse af uddannelse, undervisning og pædagogik indsnævres. Heller ikke den uopmærksomhed har nødvendigvis en klar afsender, men er del af en diskursiv praksis. De to ting, kompetencebegrebets uvilje mod at lade sig definere præcist og processer hvori der skabes uopmærksomhed omkring hvad man bliver uopmærksom på, foregår samtidig.<sup>54</sup>

### **2.2.5. Faglighed og kompetence i konteksten af pædagoguddannelsen**

Den reformproces pædagoguddannelsen gennemgår i det 21 århundrede har en egen historie, men er også tæt koblet til Bologna-processen. Uddannelsen har været kendetegnet af tre kompetencelag: personlig udvikling, faglig dygtighed og social ansvarlighed. Bologna-processen implicerer at uddannelser skal gøres sammenlignelige, og i første omgang søges det opnået gennem indkredsning af ”kernefaglighed”. Det viser sig, at pædagoguddannelsens faglige kerne i højere grad er en kulturel konstruktion end faglig artikuleret. I perioden fra 2002 til 2014 bliver det synligt at sammenlignelighed ikke længere tænkes opnået gennem identifikation af kernefaglighed, men gennem en præcis formulering af læringsudbytte. Læringsudbytte relateres ikke til fag eller en faglig kerne, men til ”aftagerbehov”. Også i forhold til pædagoguddannelsen sætter en diskursiv praksis sig igennem. Også her er der både resonans af en dimension af kompetencebegrebet der knytter sig til dømmekraft, og processer der skaber uopmærksomhed for blandt andet de forskydninger, der foregår i forhold til forståelsen af ”faglighed”.

#### **2.2.5.1. Historik: uddannelsens tredelte formål**

Pædagoguddannelsen har sine rødder i civilsamfundet. Tuft bruger betegnelsen ”trevlerod” for at angive at uddannelsen ikke er statens styrede ”svar” på en samfundsmæssig udfordring –i så fald ville der være tale om en pælerod (Tuft, 2012). I sin redegørelse for de Århusianske

---

<sup>54</sup> Méhaut & Winch, 2012 påpeger, at den angelsaksiske forståelse af kompetence ”sejrede”, men at den samtidigt er så åbenlyst inadækvat, at den truer med at underminere legitimiteten af hvordan man på tværs af EU ser på faglært arbejde i bred forstand. De tænker dog ikke, som jeg gør, at der er en dynamik mellem resonans og uopmærksomhedsskabelse i en diskursiv praksis, men finder årsagen i en slags konstruktionsfejl: ”it is the fact that many questions that should have been answered before the detailed design stage were answered in the wrong way” (s 376).



pædagoguddannelsers historie (Tuft & Thomsen, 2015) beskriver Tuft hvordan, Margrethe Christiansen, der tog initiativ til den første pædagoguddannelse i Århus i 1933, vægtede *”leg, selvopdragelse, frihed og demokrati, alt sammen på et kristent grundlag”* i det pædagogiske arbejde, hvilket *”stiller krav, hvor de uddannede pædagoger ’der skal skabe, det aandelige Milieu for Børnene, selv er frigjorte og er kærlige og omsorgsfulde over for hinanden og ikke alene over for Børnene’”* Tuft skriver videre: *”I Årsberetningen 1943 i 10-året for seminariets oprettelse sammenfattede Margrethe Christiansen disse krav i tre kompetencelag, der kan formuleres som personlig udvikling, faglig dygtighed og social ansvarlighed”* (s. 22.)<sup>55</sup>

I 1942 henvender de fire ledere af pædagogiske uddannelser i Danmark sig til undervisningsministeriet, fordi de gennem statens anerkendelse ønsker at løfte børnehavens pædagogiske og samfundsmæssige betydning. I 1947 kom der en betænkning og i 1953 en bekendtgørelse for pædagoguddannelsen, og heri *’videreføres uddannelsens tredelte formål, som alle pædagogseminarier har fulgt (...) og denne tredeling fortsætter århundredet ud’*. Uddannelserne *’skal give eleverne faglig dygtighed (”almene og pædagogiske kundskaber og praktiske færdigheder), personlig udvikling (”udvikle og modne elevernes personlighed”) og social ansvarlighed (”saaledes at de bliver sig børnehavegerningens/ fritidshjemsgerningens pædagogiske og sociale ansvar bevidst”)*’ (op. cit. s.26).

I 2005 udkommer *”Fem rektorer fortæller”*, en bog skrevet af fem forhenværende rektorer fra børnehave- og fritidspædagogseminarier. De blev alle fem uddannet på pædagogseminarier og de gik alle fem af i perioden 1990-95. Følgende citat fortæller at tredelingen i formålet med uddannelsen ikke bare var en konstruktion på papir, men del af en kultur.

*”Det har været kendetegnende på børnehave- fritidspædagogseminarierne, at ud over at de studerende fik de kundskaber og færdigheder, som er nødvendige for at opfylde de krav, der stilles til arbejdet i en børnehave, tjente uddannelsen til udvikling og modning af personligheden. Og i det lå også en bred orientering på kulturelle og sociale områder- (...) Det giver den bredde, der gør det*

---

<sup>55</sup> Bemærk at Tuft her bruger kompetencebegrebet når han i nutidens sprog redegør for hvad Margrethe Christiansen vægtede i uddannelsen. De tre formål møder resonans i kompetencebegreb og indgår dermed også selv i begrebets klangbund.

*muligt, at de studerendes personlighed påvirkes og præges i samfundsorienteret retning, så de kan skabe et miljø, der får børn til at føle sig fortrolige med det samfund, de lever i.” (Lunn, Kjeldsen, Juul, Thomsen, & Haugaard, 2005)*

### **2.2.5.2. Fra kultur til kompetence**

Bologna-aftalen underskrives i 1999. Året efter sætter

Undervisningsministeriet i ”Uddannelsesredegørelsen år 2000” (Undervisningsministeriet, 2000) fokus på tre indsatsområder:

1. det samlede sæt af kompetencer en uddannelse skal føre frem til,
2. de centrale og fundamentale dele/fag, der udgør uddannelsens identitet (kernefag), samt
3. de elementer, der i højere grad kan betragtes som tilvalg eller specialiseringer.

Kompetencer er et Bologna-begreb, og det er disse kompetencer der skal kunne måles og gerne sammenlignes, når der skal skabes et fælles rum for de videregående uddannelser i Europa.<sup>56</sup> Sammenlignelighed kan også opnås, synes man at tænke i undervisningsministeriet i år 2000, hvis man skaber mere klarhed omkring en uddannelses identitet. Man synes at gå ud fra, at klarhed omkring kernefaglighed og specialiseringer kan lette sammenlignelighed. På dette tidspunkt har man endnu ikke gennemført paradigmeskiftet fra fokus på uddannelse og undervisning til fokus på læringsudbytte.<sup>57</sup> Den anden begrundelse for redegørelsens fokus er at man ønsker en national tilpasning af uddannelsesstrukturen, der tager

---

<sup>56</sup> Kompetencebegrebet indfinder sig næsten upåagtet. I Norge, hvor man har en stærkere pædagogisk filosofisk tradition end i Danmark (se Løvlie, 1998; Nordenbo, 1998), har man både haft Dannelsesutvalget og et udvalg nedsat af Universitets- og Høgskolerådet (Bostad & et. al., 2009; UHR, 2011) der har bøjet sig over spørgsmålet om udvikling af de videregående uddannelser.

<sup>57</sup> I 2001 og 2002 arbejder der en ”arbejdsgruppe om kernefaglighed” under Uddannelsesstyrelsen. Formanden skriver i en artikel om ”*de to begreber der for tiden er dominerende i den pædagogiske debat: kernefaglighed og kompetence*”, og han stiller forholdet mellem de to op som komplementære, idet den ene har fokus på indhold, den anden på formål. Han skitserer især en forståelse af ”kernefaglighed” og slutter artiklen med sætningen: ”*Ethvert pædagogisk indhold har en dannelses- og kompetenceværdi, som man hele tiden må være sig bevidst, hvis undervisningen skal bevare sin dynamik.*” Det er interessant at dannelse og kompetence nævnes samlet og at kompetence (mål) opfattes som knyttet til kernefaglighed (indhold).

presset fra universiteterne og gør uddannelsessystemet mere fleksibel, herunder at blindgyderne fjernes.<sup>58</sup>

### *Pædagogisk kultur og kernefaglighed (2002)*

Kort tid efter etablering af Danmarks evalueringsinstitut i 1999 sættes en evaluering i gang af faget pædagogik i henholdsvis læreruddannelsen og pædagoguddannelsen. Evalueringen er formentlig motiveret af ønsket om at indkredse kernefagligheden. I evalueringen af faget pædagogik i pædagoguddannelsen bliver en række interessenter bl.a. spurgt om hvad den faglige kerne i faget pædagogik er. I rapporten konstateres at der er mange forbehold mod at beskæftige sig med pædagogikfaget ud fra begrebet faglig kerne, men det konstateres også at der alligevel tegnes en række billeder af faglige kerner blandt underviserne : ”*det er billeder som de studerendes personlige dannelse, refleksioner over praksis og et teoretisk begrebsapparat.*” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002, s. 48) I rapporten tematiseres forholdet mellem teori og praksis, som er et væsentligt omdrejningspunkt for hele definitionen af fagets kerne. To billeder fremhæves (på s. 52), det ene handler om at undervisningen skal fokusere på kompleksiteten i forholdet mellem teori og praksis, det andet handler om at pædagogisk teori kan forstås som noget der skal konstrueres i undervisningen ud fra hvad de studerende anser som brugbart. I overensstemmelse med disse billeder finder man, at de studerende ikke opfatter pædagogik som en teoretisk videnskab, men som et personligt arbejde med at opnå handlesikkerhed i praksis (s. 53). Her træder forskellen mellem faget som et tilbud af viden og faget som en (personlig) støtte i udøvelse –som en dannelsesmulighed– frem som en modsætning. I den evaluerende del af rapporten gør man opmærksom på at det kan være hensigtsmæssigt med en større afklaring af forholdet mellem viden og dannelse i pædagogikundervisningen. Evalueringsgruppen underforstår således at begge elementer er betydningsfulde i forhold til professionsudøvelsen, at faget pædagogik må rumme dem begge og at de skal stå i et forhold til hinanden.

---

<sup>58</sup> En blindgyde i uddannelsessystemet er en uddannelse der ikke kan føre videre til en uddannelse på et højere niveau. Med indførelsen af en generel Bachelor-Master-Ph.d. model for såvel de professionsrettede som de traditionelt akademiske længerevarende uddannelser, fjernes de blindgyder som en del mellem lange videregående uddannelser førte ind i, idet de typisk kun gav adgang til en et-årig videreuddannelse indenfor feltet; for pædagoger: Årskursus på Socialpædagogisk Højskole eller Årskursus for Børnehaver- og Fritidspædagoger.

Evalueringen anerkender at undervisningen er personligt og fagligt værdifuld, men savner ”kernefaglighed”.

I afsnittet om vurderinger og anbefalinger skriver man at det ser ud til at undervisningen fungerer, bl.a. i kraft af undervisernes personlige engagement og et vellykket forhold til professionen; faktorer der bidrager til at undervisning i pædagogik kan fremstå som både nærværende og personligt engagerende for de studerende. Samtidigt gør man opmærksom på, at man dog også får *“en fornemmelse af at ingen rigtig ved hvorfor undervisningen fungerer.”* og at *“alle -både undervisere, studerende og ledelser- har svært ved at sætte ord på hvad pædagogikfaget egentlig er for en størrelse”* (EVA 2002 s. 87).

Det konkluderes at faget på nogle områder trænger til betydelig afklaring og tydeliggørelse. Afklaring af forholdet mellem dannelse og videnstilegnelse vil kunne bidrage til at der udvikles et fagligt fagsprog, og ikke kun et fagsprog med et lidt for personligt præg. Værdien af den personlige dannelse underkendes på ingen måde, men pædagogiske teorier skal ikke kun bruges som midler i den studerendes dannelse. De skal også stå mere selvstændigt, som teorier og begreber der kan bruges som analytiske redskaber i forhold til professionen. En anden anbefaling, der sigter mod en større tydelighed omkring faget, er at pædagogikunderviserne formulerer en række faglige tyngdepunkter.

Det rejses også som et problem at dannelsesprojektet gennemføres meget lokalt, hvilket medfører at der kan være store forskelle uddannelsesstederne imellem, og at de studerende kun får et personligt og lokalt fagsprog, ikke nødvendigvis et sprog der er fælles for professionen. Det vanskeliggør den faglige dialog og diskussion, og dermed også fagets udvikling.

Man kan gøre noget ved såvel det lokale præg som ved mysteriet om hvordan faget fungerer, såfremt man er i stand til at ytre sig mere præcis om forholdet mellem viden og dannelse. Derfor anbefaler evalueringsgruppen at det forhold afklares. Herudover anbefaler evalueringsgruppen:

- Større vægtning af vidensdimensionen

- Eksplicitering af de normer og værdier der danner rammen om den dannelsesproces som der lægges op til gennem den måde faget praktiseres på
- Udvikling af et fagsprog der hører faget/professionen til og ikke kun den enkelte udøver
- Udvikling af et fagsprog hvormed man også kan diskutere undervisningen i faget, således at man kan redegøre for hvordan undervisningen fungerer.
- At pædagogikundervisere på pædagogseminarierne tager initiativ til at danne en forening for pædagogikundervisere. Foreningen skal give pædagogikunderviserne mulighed for at diskutere og udvikle faget i fællesskab på et nationalt niveau.

Nu, 13 år efter denne evaluering, lægger jeg mærke til hvordan der i evalueringen gives et billede af en pædagogisk kultur der er i tråd med historien, men som tilsyneladende ikke dyrker sin historie og sine rødder. Evalueringsgruppen underkender ikke værdien af at der arbejdes med fagets normative dimension, og at de studerende arbejder med at afklare deres egne normer og værdier, men de sætter en finger på at det arbejde ikke i tilstrækkelig grad forbindes med faglige begreber og traditioner. I et afsnit om den faglige kerne skriver man således: *”Underviserne lægger generelt meget vægt på afklaring af normer og holdninger. De ’rigtige’ værdier ligger så at sige implicit i undervisningen og bliver ikke selv gjort til genstand for refleksion.”* (s. 167). En læser uden kendskab til pædagoguddannelsen og til det pædagogiske arbejde ville nok undre sig over, at uddannelsen i det hele taget kunne fungere som en faglig uddannelse. Min hypotese er at det var muligt, fordi pædagogfagets faglige kultur grundlæggende var i overensstemmelse med arbejdsfeltets kultur. Med den hypotese in mente giver det også mening at *”De studerende på pædagoguddannelsen er generelt meget tilfredse med undervisningen i pædagogik idet de synes at de bliver godt rustede til at arbejde som pædagoger.”* (s.168)

En udredning af ”den pædagogiske kultur” eller ”de pædagogiske kulturer” vil føre for vidt her, så jeg nøjes med at give en antydning, der viser at kulturen går i spænd med uddannelsens tidligere omtalte tredelte formål. Erik Stærfeldt beskriver i en artikel i 2009 den kultur, som de

fire Århus-seminarier var fælles om, som en videreførelse af reformpædagogikken, der er tæt knyttet til demokratiet, og lægger vægt på deltagelse, hvilket stiller krav om at pædagogen er inspirerende, personlig, engageret, nærværende, deltagende, dialogisk, responsiv, og kan reagere sensitivt og konstruktivt på børnenes udspil. (se Tuft & Thomsen, 2015 s.64 ff) En sådan pædagogisk kultur kan finde sig godt tilrette under de gældende love og bekendtgørelser, der fortsat tredeler uddannelsens formål i faglig dygtighed, social ansvarlighed og personlig udvikling (BEK nr 457, 1992; LBK nr 263, 2000; LBK nr 796, 1996) . Faget pædagogik understøtter og viderefører denne kultur gennem en uddannelses- og undervisningspraksis der, ifølge evalueringen, dog ikke perspektiverer sig selv i et fagligt pædagogisk perspektiv.

#### *Fra kernefaglighed til kompetence (2003-2004)*

Allerede et år senere evalueres hele pædagoguddannelsen. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003). I det afsluttende afsnit om ”perspektiver for en ny uddannelse” vægter man fortsat ”dannelsesaspektet”, såfremt det forstås som ”den personlige tilegnelse” og ”integration af kvalifikationer i en praksis”. Dannelsesaspektet får her betegnelsen ”kompetencer”. Man ønsker at anlægge et ”kompetenceudviklende perspektiv” på uddannelsen, og ”*det er i sig selv vigtigere end en fokusering på mere afgrænsede og teknisk orienterede kvalifikationer eller færdigheder*” (s. 174). Det er interessant at kompetencebegrebet her sættes op overfor de ”mere afgrænsede og teknisk orienterede kvalifikationer”. Vi er langt fra den kompetenceforståelse som ifølge David Carr gjorde sig gældende i 90-ernes reform af den skotske læreruddannelse. Her knyttes kompetencer (fortsat) til noget man *er*, ikke til noget man *har*. Med et sådant kompetencebegreb har man ikke længere brug for et dannelsesbegreb.

Arbejdet med at implementere kompetencebegrebet i uddannelsen fortsætter gennem en arbejdsgruppe, nedsat af uddannelsesministeriet, der i 2004 udarbejder en kompetenceprofil (Undervisningsministeriet, 2004). Arbejdsgruppen støtter sig til en definition af ”kompetence” fra en svensk publikation fra 1997.<sup>59</sup> Kompetencer afgrænses nu omhyggeligt fra

---

<sup>59</sup> Arbejdsgruppens etablering og kommissorium må ses i sammenhæng med at der arbejdes med ”Bologna”, hvori kompetencebegrebet er central. Det er derfor interessant at se at man ikke henter sin kompetence-forståelse fra (aktuelle) dokumenter der er udarbejdet i dén sammenhæng, men fra en skandinavisk publikation, der er skrevet før

kvalifikationer: *“At beskrive, hvad pædagoger skal kunne ud fra en kompetenceterminologi, adskiller sig fra tidligere tiders beskrivelse af pædagoger ud fra kvalifikationstermer. Hvor kvalifikationer handler om viden og færdigheder på givne faglige områder, som er tilegnet gennem undervisning, studier eller oplæring i uddannelsesmæssige sammenhænge, betegner kompetencer evnen til at gøre det rigtige på det rette tidspunkt. Perspektivet er således mere rettet mod forhold i arbejdsfeltet end mod forhold i en given faglig disciplin”*(s.9).<sup>60</sup>

Samtidigt med at man ”holder fast” ved en form for dannelsestænkning, idet det handler om at være kompetent, ikke om at have kompetencer, bryder man tilsyneladende med kernefaglighedstænkning. I mødet mellem faglighed og omverden fremhæves omverden (arbejdsfeltet) som det der afgør hvilke kompetencer der er brug for.

### *Fra Professionsbachelorbekendtgørelse til Professionshøjskoleloven (2001-2014)*

I mellemtiden er der også andre styringsmæssige tiltag der mere direkte hænger sammen med Bologna: de mellemlange videregående uddannelser bliver professionsbacheloruddannelser, så blindgyder undgås og uddannelserne kan indgå i den bachelor-master-ph.d. struktur der er aftalt. Det indebærer at der udarbejdes en fælles ”professionbachelorbekendtgørelse” for alle disse uddannelser. (BEK nr 113, 2001). Heri opstiller man 10 kriterier som typisk kendetegner disse uddannelser. Jeg fremhæver her tre af dem.

---

Bologna-processen blev sat i gang (Ellström, P. - E. (1997). Det månsidiga yrkeskunnandet. I Ellström, P.-E: *Kompetence, utbildning og lärande i arbetslivet*. Publica, Stockholm.). Det er tydeligt, at Bologna-processens gennemslag i reformen af pædagoguddannelsen sker gradvist; der er en tydelig resonans fra det brede kompetencebegreb.

<sup>60</sup> ”At gøre det rigtige på det rigtige tidspunkt” er en formulering der også bruges når man skal forklare Aristoteles´begreb om ”praktisk viden”. I citatet forbindes dette med ”arbejdsfeltet”, eller i Aristoteles´ terminologi, med *praksis*. I citatet angives at det indebærer at det (derfor) er mindre rettet mod en given faglig disciplin. Hos Aristoteles er der ikke på samme måde forskel mellem ”arbejdsfelt” (praksis) og disciplin (vidensformen fronesis), idet fronesis er praktisk: det er evnen til at træffe rigtige valg. Fronesis er ”godt for noget”, derfor hedder den person der udmærker sig i fronesis en ”fronimos”, som er en, der gør det gode og gør det godt, én der er god i praksis. Fronesis er praktisk viden, som er godt for noget -og dette ”noget” og hvordan det opnås, er selvfølgelig også altid til diskussion. Grunden til at jeg gør opmærksom på dette er, at ”pædagogik” har samme karakter som ”praktisk viden”, dvs. at det er en betegnelse for såvel en praksis som for refleksionen over denne praksis (disciplinen), dvs. at der i selve den måde vi bruger begrebet på ligger en modstand mod at trække arbejdsfelt og faglig disciplin fra hinanden.

- Under ”struktur og tilrettelæggelse” skrives: ”Uddannelsen omfatter både teori og praktik i en kombination, således at der udveksles værdier og kundskaber mellem uddannelse og profession, og således at centrale tendenser i professionen er indeholdt i uddannelsens kundskabsgrundlag.” Denne formulering er bemærkelsesværdigt af flere grunde. Formuleringen om udveksling af kundskaber og værdier møder vi flere gange i en periode.<sup>61</sup> Den bygger videre på ”den fælles kultur”, dvs. at uddannelse og praksis deler værdier. Den introducerer et kundskabsbegreb, som ellers er kendt fra folkeskolens formålsparagraf, hvor det har indgået i en ubrudt linje siden 1814. Rømer angiver at begrebet indeholder både politiske og moralske temaer, at det tilsyneladende fungerer som ’*et tavst gen i kulturen*’, og at det er en ’*form for sammensmeltning af det indre og ydre i en fordybende erfaring*’ (T. Rømer, 2014). Professionen, det der i kompetenceprofilen hed ”arbejdsfeltet”, præsenteres her som både noget uddannelsen har del i, i en slags fælles kultur óg som noget der stiller krav til uddannelsen. Det sidste er måske en spød forløber af den ”aftagerorientering” der senere vil blive fremhævet.
- Professionen kommer også på banen under punkt 9: ”*Professions-og udviklingsbasering: I undervisningen inddrages erfaringer fra praktik og viden om centrale tendenser i professionen og om metoder til at udvikle professionsfaget samt udføre kvalitets- og udviklingsarbejde.*” Igen understreges der en gensidighed i forholdet til professionen/arbejdsfeltet. Begrebet udviklingsarbejde, der for alvor blev kendt da Socialministeriet uddelte udviklingsmidler (SUM) i 1980-erne, er civilsamfundsorienteret og kaldte på deltagerdemokrati (se Rothuizen, 2014b). I forlængelse af dette SUM-program blev ”forsøgs- og udviklingsarbejde” skrevet ind i pædagoguddannelses bekendtgørelse i 1992. Nu knyttes det sammen med ”kvalitetsarbejde”. Kvalitet er et ord, og kvalitetssikring en praksis, der også indgår i den diskursive praksis der er på vej.<sup>62</sup>
- Forskningstilknytning nævnes også som et kriterium: ”*I undervisningen inddrages resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder fra områder, der er*

---

<sup>61</sup> Daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs brugte formuleringen d 25-3-2004 i en tale om ”professionsbachelorens dobbelte forpligtigelse”, den forekommer også i den såkaldte Flerårsaftale fra 2001.

<sup>62</sup> Kvalitet fungerer ligesom kompetence som en trojansk hest , se s. 39



*relevante for professionen og egnede til eksemplarisk at bidrage til at udvikle og anvende ny professionel viden.” Kriteriet kan i vores sammenhæng ses i forlængelse af anbefalingerne fra evalueringen af faget pædagogik: en større eksplicit vidensbasering. Interessant er det, at denne viden skal bruges ”eksemplarisk”, det vil sige at man ikke forventer at viden blot skal ”anvendes”, men at den skal bruges til at perspektivere, således at man selv bestemmer hvilken nytte man drager af den i den situation man selv måtte stå i.*

I løbet af de følgende år vil såvel kundskabsbegrebet som værdibegrebet forsvinde, i stedet for ”udveksling” vil der blive tale om at professionshøjskolerne skal medvirke til at ny viden bringes i anvendelse, og forskning og udvikling vil blive ”samlet” i et punkt til ”forsknings- og udviklingsviden”.<sup>63</sup> Således siger Professionshøjskoleloven kort og kraftigt: *”Forsknings- og udviklingsaktiviteterne (..) til formål at tilvejebringe ny viden og konkrete løsninger på udfordringer inden for de erhverv og professioner, som professionshøjskolens uddannelser er rettet mod.”* (Professionshøjskoleloven, LBK nr 936, 2014, afs. 5 stk 2).

I perioden mellem 2001 og 2014 bliver de gamle begreber og forståelser skiftet ud med nye, der indikerer at en professionsuddannelse og professionsviden i mindre grad er forankret i kultur, tradition og krop, og i højere grad i en form for erfaringsvidenskabelig viden. Den erfaringsvidenskabelige viden fremkommer ved at både forskeren og den studerende, der forholder sig vidensbaseret til praksis, gør praksis til genstand for et distanceret undersøgende blik. Lars Thorup Larsen gennemgår i en artikel de nye bekendtgørelser for sygeplejerske-socialrådgiver-, pædagog- og læreruddannelser, der blev gældende i perioden 2002-2008, og bemærker at de er blevet ”verbumstunge” (Larsen, 2013). Artiklens titel består af nogle af de karakteristiske verber: *”Indsamle, analysere, systematisere”*, der *”indikerer skiftet fra substantielle kundskaber til kompetencer og læringsmål”* (s. 52) og *”tjener til at omdefinere det professionelle virke”* så det tager sigte på *”at*

---

<sup>63</sup> I 2007 blev uddannelserne forpligtiget til at samle sig i 7 professionshøjskoler, i 2011 blev der oprettet et ministerium for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (Uddannelsesministeriet) der fik ansvar for de to sektorer der indtil da havde hørt under hver sit ministerium – professionshøjskolerne og universiteterne. Denne organisatoriske ændring har fjernet evt. institutionelle forhindringer for at knytte forskning til professionsuddannelserne.

*etablere en professionel distance til ikke alene personens egne og fagets indbyggede normer, men frem for alt også en professionel distance til de borgere, de professionelle er i kontakt med*". (s. 60). En simpel optælling bekræfter at denne omdefinering af det professionelle virke fortsætter i den Bekendtgørelse pædagoguddannelsen fik i 2014 (BEK nr 211, 2014), hvor man kan finde 'identificere' 18 x, 'analysere' 26x, 'vurdere' 33x, 'evaluere'/'evaluering' 43x, 'dokumentere'/'dokumentation' 11x, 'anvende' 32x og 'metoder' 43x. Ord der indikerer en anden type forhold, som 'omsorg', 'forståelse' og 'relation', bruges hhv. 8x, 6x og 20x, mens et ord der kan slå bro mellem det distancerende blik og den praktiske involvering som 'understøtte' forekommer 39x (se også Rothuizen, 2015a).

### *En overgangsbekendtgørelse (2007)*

Den bekendtgørelse pædagoguddannelsen får i 2007 må betragtes som en overgangsbekendtgørelse. Der opereres såvel med "*Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder*"<sup>64</sup>, altså en indholdsbestemmelse af uddannelse der relaterer sig til en søgen efter "kernefaglighed" som med "*kompetencer*". Også placeringen af faget pædagogik som "*uddannelsens centrale fag, der indgår i og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer*" (BEK nr 220, 2007, bilag 1) vidner om at der fortsat opereres med "kernefaglighed". Til gengæld "opløses" de øvrige gammelkendte fag, for at vende tilbage i nye fag og faglige elementer, der ikke længere direkte refererer til discipliner. Der sker en reduktion af aktivitetsfagene, der samles i tre klumper som "linjefag"<sup>65</sup>, og de øvrige fag samles i "Individ, Institution og Samfund" (IIS) og "Dansk, Kultur og Kommunikation" (DKK). Desuden fastlægges en lang række kompetencer, der formentlig skal sikre en større "professionsorientering"<sup>66</sup>. Disciplinorienteret kernefaglighed og erhvervsorienteret kompetencetænkning kombineres. Erhvervsorienteringen kommer også til udtryk i en formulering der forekommer under de faglige kompetencemål vedrørende pædagogik, DKK, og 2. praktik, hvor det hedder "*Målet er, at den færdiguddannede kan planlægge, udføre, dokumentere og evaluere*" henholdsvis

---

<sup>64</sup> Begrebet er kendt fra Folkeskolen, men er nyt for pædagoguddannelsen

<sup>65</sup> Begrebet er kendt fra læreruddannelsen, men er nyt for pædagoguddannelsen

<sup>66</sup> Erlandsen peger på at professionsorienteringen måske nok kan ligge i kompetencemålene, men at fag og faglige elementer lægger mere op til at der erhverves intellektuel kompetence end erhvervskompetence (Erlandsen, 2011)

”pædagogisk arbejde” og bestemte pædagogiske processer (BEK nr 220 bilag 1 og 2, 2007).<sup>67</sup> Formuleringen er ny i pædagoguddannelsen, men kendes fra sundhedsuddannelser, hvor den også anvendes i kvalifikationsrammen for uddannelser *under* bachelorniveau, nemlig i forbindelse med erhvervsuddannelsen på Social og Sundhedsskoler og med arbejdsmarkedsuddannelser.

Det giver travlhed blandt dem der skal udmønte bekendtgørelsen, måske også så meget travlhed, at de ikke er særlig opmærksomme på hvordan uddannelsen kan bindes sammen af en sammenhængende uddannelsestænkning. Underviserne får travlt med at finde sammen i nye konstellationer for at give de nye ”fag og faglige elementer” substans, for at finde hoved og hale i den uoverskuelige mængde af CKF-er der skal tilgodeses og kompetencer der skal opnås, og for at designe forløbene på en sådan måde, at forholdet mellem undervisningsindhold, bekendtgørelsens bestemmelser om CKF-er og kompetencer og eksamen er transparent. Det sted hvor vi gennemførte vores undersøgelse (Rothuizen et al., 2013) lykkedes det, undtagen for faget pædagogik. Det er der mange grunde til, men en medvirkende årsag er helt sikkert at faget spænder over 10 kompetencemål og 8 CKF-er, der er forholdsvis uafgrænsede, samtidigt med at faget indgår i og forholder sig til alle andre fag og faglige elementer, med de CKF-er og kompetence-mål de nu har. Fagets uafgrænsethed, der både kan skyldes de mange mål og CKF-er og underviserens manglende evne til at identificere fagets kerne, afspejles i, at én af underviserne så sig nødsaget til at udarbejde et notat på 3 sider til de studerende, for at redegøre for (og instruere i) hvordan de kan opbygge en eksamensopgave, der er egnet til at dokumentere det den nu skal. Notatet fik efterfølgende uofficielt status som standardinstruks i hvordan fagets kompleksitet kunne reduceres. Det var en pragmatisk løsning, der i praksis dog blot fjernede opmærksomheden fra faget pædagogik’s manglende identitet. Stik imod hvad man kunne have forventet blev ”faget pædagogik” ikke nogen succes. Et fag der kunne have givet uddannelsen identitet og samling løb ud i sandet. Det vidner nedenstående refleksion af én af undervisere også om:

---

<sup>67</sup> Ved anden praktik er formuleringen: planlægge, gennemføre, dokumentere, evaluere

*“Engang – før 2007 bekendtgørelsen og den efterfølgende studieordningsrevision – gav det mening når vi i starten af studieordningen skrev: Pædagogik er uddannelsens dannelses- og syntesefag. Pædagoguddannelsens øvrige forskelligartede og forskelligt sammensatte fag kan betragtes som redskaber for og uddybninger af specielle perspektiver/dimensioner af pædagogikken. Det gav mening både fordi faget rent faktisk eksisterede som fag i sin benævnelse og konkrete undervisningspraksis og fordi der var en løbende fælles diskussion af fagets opgave set i relation til de andre fag. Med den nye bekendtgørelse fra 2007 og den deraf ændrede studieordning, giver ovenstående citat som fulgte med over i den nye studieordning ikke længere så meget mening i praksis – fra mit ståsted vel at mærke. Jeg er i den grad bekymret for pædagogikfaget i vores uddannelse og den fragmentering som jeg oplever faget er blevet underlagt. Ser at det eneste fag som ikke eksisterer som selvstændigt fag i vores nuværende konstruktion er: faget pædagogik.”<sup>68</sup>*

### Evaluering af uddannelsen (2012)

Da uddannelsen i 2011 skulle evalueres i forbindelse med en kommende reform, ville man forvente at netop spørgsmålet om hvordan det nu var gået med dette centrale fag, der skulle indgå i og forholde sig til alle andre fag og faglige elementer, ville være genstand for seriøs evaluering. I evalueringsrapporten, der er udarbejdet af det firma der vandt udbuddet, bruges der dog ikke ret mange ord på den sag.<sup>69</sup> Det nærmeste man kan

---

<sup>68</sup> Citatet stammer fra et notat en underviser udarbejdede til en temadag i forbindelse med akkreditering af uddannelsen. Dagen lå i direkte forlængelse af den temadag vi afholdt i forbindelse med “Hvordan uddannes pædagoger”, hvor vi præsenterede og diskuterede de spændingsfelter i uddannelsens orientering. I forbindelse med akkreditering skulle alle fag beskrive hvordan kompetencemålene tilgodeses i undervisning. Mens citatet vidner om at faget ikke fungerede, var det ikke noget stort problem at konstruere en beskrivelse af hvordan faget blev håndteret der kunne sikre at uddannelsen ikke faldt igennem i akkrediteringsprocessen. Det skyldes selvfølgelig at akkreditering ikke handler om substans men om form, hvilket på sigt kan have den konsekvens at formen bliver til substansen. I den proces breder den diskursive praksis og uopmærksomheden sig.

<sup>69</sup> Tilrettelæggelsen af evalueringen som et udbud kan betragtes som en del af den diskursive praksis der frembringer sine egne sandheder. Evalueringen frembringer fagligt højest diskutabile sandheder –fx om teori-praksisforholdet- samtidigt med at det gennem

komme en vurdering af faget, er at ”*interviewundersøgelse blandt studieledere og casestudier viser, at mange studieledere og undervisere betragter pædagogikfagets omfang og centrale placering i uddannelsen som særdeles positivt*” (Rambøll, 2012, s. 15) . Ligesom i 2002 slår man således fast at ”faget fungerer”, ligesom i 2002 er det uklart hvorfor og hvordan det fungerer, men i 2012 anser man det ikke for et problem - faget er simpelthen ikke interessant.

Faglighed betragtes i evalueringen ikke længere som noget der må afklares som et forhold mellem viden og dannelse, men som noget der må afklares som et forhold mellem teori og praksis. Hvad forstår man så ved faglighed?

For at besvare det spørgsmål, må vi først kaste et blik på de tre af ministeriet fastlagte temaer for evalueringen: 1) virkningen af 2007 reformen, set i forhold til målet om at styrke det faglige niveau, 2) relevansen af de kompetencer de studerende opnår i forhold til arbejdsmarkedets behov og 3) det videnskæssige grundlag for uddannelsen.

Jeg har i det foregående vist at reformen fra 2007 nok kan være præsenteret som en konsistent, målrettet reform, men at den også kan ses som en overgangsreform, hvor elementer fra en uddannelsestænkning, hvori faglighed indebærer en disciplinorientering (kernefaglighed), og elementer fra en tænkning, hvori faglighed indebærer erhvervsrettethed, er blandet sammen.<sup>70</sup> I Rambøll’s evalueringsrapport (Rambøll, 2012) reflekteres der ikke over uddannelsestænkning, og i forhold til faglighed nøjes man i første omgang med at konstatere, at det er et elastisk og alsidigt begreb (s. 6), og at det fortolkes forskelligt, hvilket ikke gør det

---

sin form, der implicerer legitimitet, skaber så meget uopmærksomhed, at ikke engang den installerede faglige følgegruppe helt kan råde bod på det.

<sup>70</sup> I et høringsvar angående 2007 reformen skriver lektor Peter Ø Andersen og professor Per Schulz Jørgensen, der begge var medlemmer af evalueringsgruppen i 2003, til ministeren: ”Faglighed er ikke noget entydigt, og først ved at diskutere dens indhold er der mulighed for at det kan blive andet end slagord” (Undervisningsministeriet, 2007, s. 131). De var tydeligvis ikke tilfredse med at ”styrkelse af det faglige niveau” ikke blev koblet til en diskussion om indholdet eller substansen af fagligheden. De havde selv i deres evaluering lagt op til at faglighed skulle formuleres i et kompetencesprog der er kompatibel med et dannelsesbegreb. I forlængelse af mine tidligere udredninger af hvordan der i politiske og forvaltningsmæssige processer kan skabes uopmærksomhed, kunne man måske sige at Andersen og Jørgensen peger på, at måden det faglige niveau varetages på netop skaber uopmærksomhed om hvad vi egentlig skal forstå ved faglig niveau. Set i det lys er det ikke så mærkeligt at Rambøll ikke giver sig i lag med at udrede 2007 reformens faglighedsbegreb –de er ramt af uopmærksomhed og forstærker den.

nemmere at måle om den er øget. Rambøll rekonstruerer således ikke hvad det er for faglighedsbegreb(er) der ligger bag ved bekendtgørelsen og har *tilsyneladende* heller ikke selv en mening om hvad faglighed er. Rambøll går ud og spørger hvad man synes om fagligheden i uddannelsen, og om man synes den er øget. Rambøll ser både på den teoretiske del og den praktiske del af uddannelsen, hvor man går ud fra at ”teori” er lig med undervisning, der foregår på professionshøjskolens matrikel, og praksis er lig med praktik, der foregår på praktikstedets matrikel (s. 6). Herefter konkluderes: *’Helt centralt for fagligheden på pædagoguddannelsen er således vekselvirkningen mellem undervisning og praktik, teori og praksis.* Man undersøger ikke ”udveksling af kundskaber og værdier”, men man spørger om de forskellige interessenters mening om niveauet og fagligheden i de to dele af uddannelsen, samt om ”koblingen” eller ”omsætningen”. Konklusionen er, at *”Fagligheden i den teoretiske del af pædagoguddannelsen er blevet styrket, men det sker på bekostning af, at den praktiske faglighed på uddannelsen er svækket.”* Og man tilføjer: *”Denne bevægelse i fagligheden medfører desuden, at de studerende har sværere ved at koble teori og praksis. Således har dimittenderne færre handlekompetencer, hvilket begrænser deres evne til agere i konkrete situationer.”* (s.4 ), og *” den øgede akademisering, der er et resultat af den nye reform, har forstærket udfordringen med kobling mellem teori og praksis.”*(s.10). Det sidste dokumenteres gennem en statistik, der viser svarene fra hhv. undervisere og praktiksteder på spørgsmålet om det faglige niveau er styrket/svækket med reformen, og svarene er delt op i forhold til tre ”dimensioner” af ”det faglige niveau”: den teoretiske del af uddannelsen, den praktiske del af uddannelsen og koblingen mellem teori og praksis i uddannelsen (s. 8). Denne figur er på sin vis velkendt, idet mange i tidens løb har talt om teori, praksis og om anvendelse af teori eller viden. Det er præcis den opfattelse som David Carr (se s. 39 ff) opponerer mod; han viser at man også kan tænke i ”praktisk viden” –som på mange måder ligner den viden evalueringen af pædagogikfaget i 2002 identificerede som ”dannelsesaspektet”. I den evaluering efterlyste man en besindelse på forholdet mellem ”dannelse” og ”viden”. I den efterfølgende evaluering fra 2003 opererede man med et kompetencebegreb der også kunne rumme dannelsesaspektet. I Rambølls evaluering opereres hverken med dannelse eller praktisk viden, men med ”handlekompetencer”, som der angiveligt bliver flere af når der skabes en bedre balance mellem den

praktiske faglighed og den teoretiske faglighed, og når der arbejdes mere med koblingen af teori og praksis. Styrende for dette begreb om faglighed som sammensat af tre komponenter (teoretisk faglighed, praktisk faglighed og koblingen mellem teori og praksis) er et kompetencebegreb der passer til evalueringens tema 2, der omhandler relevansen af de studerendes kompetencer i forhold til arbejdsmarkedets behov. *Det er aftagerorienteringen der sætter dagsorden for forståelsen af faglighed.*

Et forsøg på at trække nogle linjer fra evalueringen i 2002 til evalueringen i 2012 kan nu se sådan ud: i 2002 blev faget pædagogik udsat for kritik: faget manglede et fagsprog, dannelsesprocesser fandt sted, men kunne ikke tematiseres, forholdet mellem viden og dannelse var uafklaret. Evalueringen i 2003 brugte ikke længere dannelsesbegrebet men et kompatibelt kompetencebegreb. Ved reformen i 2007 blev der åbnet for at faget pædagogik kunne træde i karakter, hvilket dog ikke skete, da der samtidigt opstod uopmærksomhed for netop dette centrale fag. Faglighed kobles fra ”kernefaglighed” og til et kompetencebegreb, der abonnerer på en forståelse hvori teori-praksis-forholdet er et anvendelsesforhold. Evalueringen i 2012 interesserer sig for faglighed i et kompetenceperspektiv, forstået som et perspektiv på et match med arbejdsmarkedets behov. Spørgsmålet om faglighed reduceres til et spørgsmål om forholdet mellem ”teori” og ”praksis” og der peges på at ”omsætning” eller ”kobling” ikke er stærk nok.

Transformationen af faglighedsbegrebet i 2012 evalueringen lægger op til at man videreudvikler pædagoguddannelsen ad den linje, der også er synlig i andre professionsbacheloruddannelser (Larsen, 2013): styrk det objektiverende, distancerende blik, således at man i praksis gennem viden kan analysere og systematisere. På den måde kan studerende lære at lave en slags ”diagnose” af situationen, hvorefter de kan omsætte eller anvende viden på en relevant måde for at opnå de mål der er sat. Den praktisk-fronetiske dimension af uddannelsen får ingen opmærksomhed.

#### *En ny Bekendtgørelse bliver til og sætter spor (2014)*

I dette afsnit sætter jeg fokus på tre momenter i bekendtgørelsens tilblivelse: (1) involvering af undervisere i udarbejdelse af kompetencemål, (2) hvordan en vis åbenhed for resonans i bekendtgørelsen også er med til at skabe uopmærksomhed for uddannelsens pædagogiske projekt, og (3) hvordan et høringsvar

forsøger at holde fokus på uddannelsens pædagogiske projekt uden dog at blive hørt. Derudover fremhæver jeg et moment i den lokale omsætning af bekendtgørelsen til en studieordning, der kan ses som et forsøg på at svække den diskursive praksis og at forstærke resonansen. Disse fire momenter giver et vist indblik i det uafgjorte spil mellem diskursiv praksis, resonans og skabelse af uopmærksomhed.

### *Involvering af undervisere i udarbejdelse af kompetencemål*

2014-reformen skal sikre at uddannelsen kan indgå i en national kvalifikationsramme der er kompatibel med den Europæiske. Derfor udarbejdes der kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål. Uddannelsen bliver modulariseret, dvs. at den ikke længere tilrettelægges med udgangspunkt i fag, men med henblik på et bestemt læringsudbytte. I processen mod kompetencemål m.v. inddrages repræsentanter fra professionshøjskolernes lærerkollegier, forskere samt repræsentanter fra aftagerne. Jeg deltager som forsker i den gruppe der skal udarbejde kompetencemål for specialiseringen i social- og specialpædagogik. Der er et vist tidspres, så der går ikke mere end ca. 10 uger fra vi inviteres til at grupperne skal aflevere deres forslag. Kompetencemålstænkning er ny for langt de fleste. For at facilitere processen er der i ministeriets regi udarbejdet et notat der har følgende overskrift: ”Vejledning og master for kompetencemål i pædagoguddannelsen” (FIVU, 2013). Jeg vil kort gennemgå dette notat for at påpege at der også her sker en glidning i anvendelsen af kompetencebegrebet.

Til at begynde med angives rationalet for udarbejdelse af kompetencemål, og dermed også for skiftet fra en indholdsdefineret uddannelse til en resultatdefineret uddannelse. Der peges på større transparens for de studerende og aftagerne: *”fokus på det den studerende skal kunne, skal bidrage til (...)at omverdenen, ikke mindst fremtidige aftagere, kan regne med, at den nyuddannede pædagog besidder de angivne kompetencer”* og *”Kompetencemål (...)skal give de studerende et transparent orienteringspunkt for, hvilke læringsresultater der forventes af dem”* Der refereres ikke til Europa/Bologna, men implicit tages der udgangspunkt i en slags markedslogik, hvor det er aftagerne, der som kunder efterlyser en vare (i form af læringsresultater), som uddannelsen producerer. De studerende er nu personer, der har truffet et valg om en beskæftigelse, og det er dem, der så køber en ydelse i professionshøjskolen, der kan give dem de kompetencer der skal til. De



kender på forhånd kompetencerne, så de kan selv følge med i, om de nu også får den ydelse som de, som professionshøjskolens kunder, har bestilt. Grundlæggende svarer det til det neoliberale narrativ og den diskursive praksis der kendetegner det styringsparadigme der bliver bragt i spil på Europæisk plan (se s.9, s.27, s. 47f)

Herefter sammenfattes kompetencebegrebet på en måde der er helt i overensstemmelse med den Europæiske Kvalifikationsramme (EQF), hvori man fortsat hører genklang af et bredere kompetencebegreb: ”*Kompetencer er dispositioner til selvstændig håndtering af de krav en pædagog møder i udfoldelsen af sin profession. Kompetencer handler om professionelt ansvar og selvstændighed*”. (...) ”*Kompetencer forstås med andre ord som kapaciteten til på vellykket måde at kunne håndtere komplekse krav og opgaver og kunne handle i en konkret kontekst*”. Mellem disse sætninger sker der dog en præcisering som ikke er standard i EQF: ”*og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation og i en studiemæssig sammenhæng. Dispositioner ses i kompetencebegrebets tre dimensioner viden, færdigheder og refleksion*”. Her starter et forsøg på at operationalisere og skabe overensstemmelse mellem et kompetencebegreb med resonans og en diskursiv praksis der har transparens, aftagerorientering og læringsudbytte som pejlemærker. Det er ikke nogen let opgave, den kan kun løses når resonansen nedtones, og ”dispositioner” reduceres til beslutninger, der kan være et logisk resultat af ”det objektiverende blik”.

Vi må, ifølge notatet, forestille os kompetence som en tredimensionel størrelse. Der hvor det Europæiske kompetencebegreb beholder en åbenhed, idet det ikke identificeres med viden og kunnen, men med ”selvstændighed” og evnen til at ”håndtere komplekse situationer”, dvs, med visse dispositioner (der ikke nødvendigvis er synlige, sml. Chomsky´s kompetencebegreb, s. 37), lægges der her et andet snit: kompetence er viden, færdigheder og refleksioner. Det betyder også at kompetence nu betragtes som et ”overbegreb”, som viden og kunnen skal relatere sig til.<sup>71</sup> Refleksionsbegrebet har været populært i pædagoguddannelsen, dels som en følge af bl.a. Anthony Giddens

---

<sup>71</sup> I overensstemmelse hermed angiver én af medlemmerne af ministeriets projektgruppe, der samlede og bearbejdede gruppernes forslag, på en slide, præsenteret d 8-1-2014, da den ny uddannelse blev præsenteret for alle pædagoguddannelsens undervisere, at ”kompetencer er målet, viden og færdigheder er midler”.

beskrivelse af den aktuelle modernitet som en refleksiv modernitet, dels i kølvandet på Donald Schöns begreb om den refleksive praktiker.

Begrebet er dog langt fra entydigt; det kan både opfattes kognitivistisk, altså som en beslutnings- eller evalueringsmodel der gør at man gennem systematisk arbejde kan komme frem til en afgørelse, og praktisk i Aristotelisk forstand, dvs. i højere grad forbundet med en følsomhed, opmærksomhed og omtænksomhed der bedre kan forklares fænomenologisk end psykologisk<sup>72</sup>. Dispositionsbegrebet nævnes ikke mere i notatet, hvilket også indikerer at man lægger sig fast på en model, hvori praktikkerne ses som rationelle beslutningstagere, og at man går ud fra, at viden plus beslutning er lig med handling

Der knyttes nogle flere ord til de tre dimensioner som samlet set giver 'handlekompetence'. Viden består eksempelvis af både *"det nyeste og bedst evidensinformerede reservoir af viden indenfor det pædagogiske arbejdsfelt, udviklingsbaseret viden samt professions og praksisviden"*, og refleksioner indebærer også *"forudsætninger for at kunne vurdere praksisnære og teoretiske problemstillinger samt forudsætninger for selvstændigt at kunne begrunde og vælge relevante løsninger"*

Selvom der nævnes mange fine ord, kan der spores en tendens til at viden fra disciplinen pædagogik ikke får meget plads her, idet der i forhold til den akademiske viden er fokus på den erfaringsvidenskabelige viden. Det kan derfor også være svært at få et billede af hvad det er for en slags *"teoretiske problemstillinger"* den studerende skal kunne vurdere.

Efter et mellem spil om organiseringen af kompetencemål og om kompetenceområder hvori der redegøres for forholdet mellem kompetencemål, modulopbygningen og specialiseringsmuligheder,

---

<sup>72</sup> Schöns begreb om "reflection in action" knyttes ofte sammen med et begreb om "tavs viden". Der er dog to forskellige opfattelser af karakteren af denne viden. Nogle mener at det er en viden, der med lidt anstrengelse (eller refleksion) kan blive eksplicit, mens det ifølge mere fænomenologiske teoretikere ikke (nødvendigvis) kan blive til eksplicit viden. Det gælder fx i Dreyfus- brødrenes model for udvikling af ekspertise (Dreyfus & Dreyfus, 1990), Max van Manens forståelse af pædagogisk takt (Manen, 1995), Pahuus overvejelser om lærerens kompetencer (Pahuus, 2008) eller Hansens overvejelser om "fra videns- til visdomsbaseret professionsudøvelse" (F. T. Hansen, 2013). Forskellen mellem den tavse viden der gennem refleksion kan ekspliciteres på den ene side og den tavse viden der til en vis grad forbliver tavs på den anden, er, at den første passer til en pædagogisk virksomhed hvor man handler med afsæt i at objektet for virksomheden er til rådighed, så man gennem en *videns*-relation kan håndtere det, mens den anden passer til en pædagogisk virksomhed hvor man ikke handler med afsæt i at objektet for virksomheden er til rådighed, hvilket fordrer at man indgår i en *etisk* relation med det.

gives der instrukser om formulering af målene for kompetenceområderne. Notatet afsluttes med et interessant afsnit om kravniveauer, dvs. at man behandler spørgsmålet om hvordan forskellige niveauer for opfyldelse af mål skal vurderes til eksamen. Følgende sætning må betragtes som nøglesætningen: ”Den(ne) tredimensionale forståelse af kompetencemål angiver et hierarki af tre gensidigt afhængige kravniveauer (beskrive, analysere handle, og reflektere) hvor den studerende først kan betegnes som kompetent, når alle tre kravniveauer mestres”. Det ekspliciteres efterfølgende at der nu er tre kravniveauer:

- i. *Den pædagogstuderende kan gengive og gøre rede for viden og færdigheder/grundlæggende processer/rutiner.*
- ii. *Den pædagogstuderende kan fremstille sammenhænge og analysere sagsforhold/situationer/problemstillinger gennem anvendelse af tilegnet viden og færdigheder og på den baggrund handle i pædagogisk praksis.*
- iii. *Den pædagogstuderende kan reflektere over og vurdere sagsforhold/situationer/problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis.*

Kravniveauerne kobles nu til karakterskalaen på fire niveauer, således at kravniveau iii udløser 10/12, kravniveau ii 7/4, kravniveau i 2; mestres ingen af niveauerne udløser det karakter 00/-3.<sup>73</sup>

Det betyder, at en studerende kan bestå ved at leve op til kravniveau 1, hvilket logisk set må indebære, at en studerende kan bestå når blot én enkelt dimension af kompetencen er tilgodeset. I dette tilfælde er kompetencen, forstået som en samlet disposition, dog ikke til stede. Det forekommer mig umiddelbart noget problematisk i forhold til kvalifikationsrammens niveaufastlæggelse. For mig at se gøres der nogle krumspring, for at vise at der er en ”formel” der tilgodeser forestillingen om kompetencer som planlagt læringsudbytte, således at man kan argumentere for at der er en direkte sammenhæng mellem aftagerbehov – uddannelsens output – de studerendes kompetencer. Mens Bekendtgørelsen og Studieordning sikrer koblingen mellem aftagerbehov og uddannelsens output, sikrer eksamen nu sammenhængen mellem

---

<sup>73</sup> At notatet også senere har en reel status i forhold til eksamen fremgår af, at det d. 22-1-2015 blev sendt rundt til alle undervisere på Pædagoguddannelsen i Århus i forbindelse med en afklaring af de formelle rammer for eksamen.

output og outcome. At modellen rent logisk halter forsvinder i en sky af uopmærksomhed.

Kombinationen af at papiret præsenterer sig selv som et logisk opbygget papir, arbejdsgruppernes manglende erfaring med kompetencemålstænkning og et stort tidspres, gør at alle grupper knokler for at aflevere noget, uden at der stilles spørgsmålstejn ved konceptet. Der skabes uopmærksomhed for informationer der udfordrer modellens egen logik og grundantagelser.

### *Bekendtgørelsens åbenhed er også med til at skabe uopmærksomhed*

Én af ministeriet nedsat projektgruppe samler og justerer de udarbejdede kompetence-, videns- og færdighedsmål, giver dem en sproglig overhaling og sender dem til høring. Et udførligt høringssvar påpeger at pædagogik i en betydelig grad præsenteres som noget pædagoger gør ved børn, unge og udsatte, og at der, specifikt i forhold til kompetencemål vedrørende specialiseringen i de 0-6 årige, mangler interesse for børneperspektivet, for legens betydning og for at børn ikke kun er kulturforbrugere men også kulturskabere (Togsverd, 2013).

Høringssvaret bliver hørt, og i næste version af kompetencemålene kan man se at børneperspektivet har fået en fremtrædende plads. Det er selvfølgelig glædeligt at høringssvar har betydning, men man kan også notere at der herved opstår en ny ensidighed, og at andre væsentlige forhold, eksempelvis at kunne understøtte leg, kreativitet, demokrati og børns balanceren mellem selvbestemmelse og afhængighed, ikke tilgodeses. Fokus på børneperspektivet fremhæves nu i denne specialisering, men det indebærer ikke at et lignende perspektiv fremhæves i forhold til de andre specialiseringer.

Projektgruppens opgave med at samle input fra en lang række dårligt forberedte og qua perspektiv formentlig meget forskellige grupper er tydeligvis utaknemmelig, for rettes der for meget til, vil man underkende gruppernes arbejde, og retter man for lidt til, bliver resultatet uhomogent. Derudover skal projektgruppen sørge for at resultatet også kan godkendes af den gruppe af interessenter ministeriet har samlet. Resultatet er et forhandlet dokument, der i princippet er stram og entydigt bygget op, men som i praksis peger i mange retninger. Det medfører en åbenhed der kan udnyttes. Den indbyggede forventning om transparens, der ligger i koblingen mellem kompetencemål og de hyppige eksamener, lægger dog

bindinger på hvordan åbenheden kan udnyttes: underviserne vil få travlt med at sikre at de studerende kommer rundt om alle de videns- og færdighedsmål der listes op, så de er rustet til eksamen. Det er nærliggende at gøre uddannelsen til en produktionsproces af læringsudbytte, fremfor til et pædagogisk projekt. Nogen er hurtige til at spille ind på den trend, således producerer forlaget VIA-Systeme en serie lærebøger der er komponeret omkring kompetencemålene. Den første udgivelse, der vedrører 1. års kompetencemål, annonceres med følgende tekst: ”Denne udgivelse er komponeret omkring samtlige de kompetencemål, der gælder for grundfagligheden, og i de fleste tilfælde opererer udgivelsen med, at ét vidensmål med det relaterede færdighedsmål udgør ét kapitel. I nogle tilfælde har redaktører og forfattere dog fundet det naturligt at ”splitte” videns/færdighedsmålene op i flere kapitler. Du kan se den eksakte fordeling af kapitler sammenholdt med vidensmål og færdighedsmål i kapiteloversigten og på den måde danne dig et klart overblik over, hvilke kapitler der retter sig imod hvilke vidensmål og færdighedsmål. Med denne udgivelse ved hånden kan du trygt gå i gang med dine studier, velvidende at samtlige kompetencemål og tilhørende vidensmål og færdighedsmål på hele 1. studieår er behandlet af en eller flere forfattere.” (Systeme, 2015)

Det forhandlede dokument og den måde det bliver fulgt op på, gennem eksempelvis Systimes udgivelser, er en del af en diskursiv praksis, som underviserne også kommer til at deltage i. Den diskursive praksis er dog ikke lukket. Der er resonans mange steder i dokumentet, fx der hvor børneperspektivet fremhæves. Kombinationen af produktionskrav og resonansens spredning gør dog, at underviserne nemt kommer til at bruge deres energi på at få styr på egen undervisning, og bliver uopmærksomme på uddannelsens samlede pædagogiske projekt, jvnfr. udtalelsen ”Vi kommer nemt til at undervise dem ihjel. Når vi vil for meget” (se s. 34)

### *Et hørings svar holder fokus på pædagoguddannelsens pædagogiske projekt*

Frem til den endelige Bekendtgørelse finder der også en åben høring sted. Karsten Tuft og Christian Breinholt sender såvel et hørings svar som en henvendelse til Folketingets Uddannelses- og Forskningsudvalg (Tuft & Breinholt, 2014a, 2014b). Henvendelsen til udvalget er motiveret af at uddannelsens formål er ændret i en sådan grad, at Tuft og Breinholt mener at det overgår den kompetence til at regulere pædagoguddannelsen

som Uddannelses- og Forskningsministeriet har fået overdraget fra Folketinget. De gør desuden opmærksom på at formuleringerne i Bekendtgørelsen ikke er kongruente med formuleringer i formålparagrafferne af de love, der sætter mål for pædagogers praksis.

Formålparagraffen i Bekendtgørelsen siger: *"Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv."* (BEK nr 211, 2014, afs. 1) . I perioden 2006 -2014 var pædagoguddannelsens formål angivet ved lov (LBK nr 315, 2006), hvor det i kap. 1 § 3 hedder *"Uddannelsen skal bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling, herunder de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund, og skal give de studerende grundlag for videreuddannelse."*

Tuft og Breinholt gør opmærksom på, at fjernelse af personlig udvikling som uddannelsesmål er et brud med den professionsidentitet der er opbygget i pædagoguddannelsen, og at fjernelse af demokratiske værdier er et brud med Folketingets lovinitiativ i 1999. som er kendt under populærtitlen "Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet" (LBK nr 263, 2000).<sup>74</sup> I høringsvaret gør de også opmærksom på vigtigheden af formuleringer der ikke kun dækker faglig dygtighed men også personlig udvikling, og social ansvarlighed (sml. s.49f.).

Høringen er annonceret på Høring§portalen 15-01-2014 med frist 10-02-14 (<http://hoeringsportalen.dk/Hearing/Details/17529>). Da der kun er tale om en bekendtgørelse, lægges høringsvarene ikke ud på siden. Der er således ikke nogen reel offentlighed om hverken høringsvarene eller behandling af dem. Tuft og Breinholdts henvendelse og hørings svar får ikke nogen betydning for den endelige udformning af uddannelsesbekendtgørelsens formålparagraf.

---

<sup>74</sup> Formuleringen at "udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund" er indføjet i den overordnede "Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser" (LBK nr 1147, 2014). Tuft og Breinholt argumenterer at denne overordnede placering "er isolerende og afskærer kravet fra praksis"

### *Et lokalt forsøg på at svække den diskursive praksis og at forstærke resonansen*

Da bekendtgørelsens kompetence-, videns- og færdighedsmål, som et led i udvikling af en kommende studieordnings uddannelsestænkning for den nye uddannelse, blev behandlet i ledergruppen for VIA's pædagoguddannelser (4-2-2014), argumenteres der kraftigt for at Bekendtgørelsens handlekompetencebegreb skal suppleres med dømmekraftsbegrebet. På en fælles dag for alle undervisere ved VIA's pædagoguddannelse (6-2-14) er temaet: fra "ydside til inderside", hvor Bekendtgørelsen repræsenterer "ydside" og studieordningen kan repræsentere "inderside". I den forbindelse bliver dømmekraftsbegrebet atter introduceret, og Bekendtgørelsens kompetencemål bliver benævnt som "retningsgivende mål" der giver bredde og fungerer som baggrundstæppe for den "dybviden" der skal beskrives i studieordningen. I uddannelseschefens indledende oplæg stilles også spørgsmålet, hvor stor ændringen fra fag til kompetencemål er, og om der er tale om en ny form for dannelsesstænkning. I den forbindelse kommer han ind på at "personlig udvikling" ikke længere står i Uddannelsens formål: *"Det har altid stået der, og jo, lidt står det der fortsat, for hvordan skulle man kunne nå alt det man skal uden personlig udvikling? Der er sat andre ord på, som er mere ind i professionen. Så det er der stadigvæk, det har bare fået andre ord...."* (egne noter).

### **2.3. Pædagoguddannelsen bliver klemt**

Inden jeg vender tilbage til nedslaget (se afsnit 2.2.1.) og til forskningsgruppens og underviserens undren over de studerendes identifikation med den praksis de så, må jeg først knytte et par ord til spørgsmålstegnet bag "et statslig projekt" i kapitlets titel. Analysen hidtil peger på at "statsliggørelse" er en beskrivelse af, at styringstiltag er forankrede i lovgivning og bekendtgørelser, men at "statsliggørelse" ikke har så stor en forklarende kraft. I analysen er "statsliggørelsen" del af en diskursiv praksis. Udredningen af den diskursive praksis er at betragte som det Foucault kalder en "ontology of the present", dvs. at den viser noget om hvordan vi formateres (se også note 37 og s.163) i praksisser der ikke har deres udspring i staten – staten er blot en aktør der indgår i, forstærker og præger disse praksisser. Min analyse af den diskursive praksis adskiller sig dog fra de fleste Foucauldianske analyser, der tegner et mere entydigt billede end jeg gør. Det skyldes at jeg har øre for

resonansen, for ”traditionens autoritet”, som Gadamer kalder det : der er en ”sag” der fortsat virker. Denne sag, i vores tilfælde ”pædagogikkens sag” kan ikke bare identificeres med ”civilsamfundet”, selvom sagen har været knyttet til, og sikkert også fortsat kan knyttes til civilsamfundsbevægelser. I dynamikken mellem den diskursive praksis og sagen (resonansen) indgår der processer af uopmærksomhedsskabelse. Mens formuleringen ”fra civilsamfundets initiativer til et statslig projekt” giver en umiddelbar forståelig og plausibel beskrivelse af den bevægelse hvori pædagoguddannelsen bliver klemmt, leder den alt for entydigt til at staten bliver syndebukken, og det medfører en væsentlig indskrænkning af mulige modbevægelser. Den kan ikke stå alene.

I det følgende følger først en rekapitulering af dynamikken mellem diskursiv praksis, resonans og uopmærksomhedsskabelse. Den konkrete dynamik præges af at faget pædagogik er svagt udviklet; det svækker resonansen og giver uopmærksomhedsskabelsen mere spillerum. I det næste afsnit undersøges om denne faglige umodenhed kan rekonstrueres, dels for at se om tesen holder, dels for at kunne opbygge en specifik forståelse af såvel de studerendes som underviserens ageren i det nedslag der er beskrevet i 2.2.1., og dels for at finde en retning i min søgen efter hvordan man kan forestille sig at komme videre derfra. I det sidste afsnit peger jeg på to forhold jeg – og uddannelsen- får brug for at blive mere afklaret omkring for at kunne komme videre: en dybere forståelse af betydningen af personlig udvikling/subjektivering og en større afklaring af hvad der ligger i ”pædagogisk faglighed”. Denne afklaring søges i kapitel 3.

### **2.3.1. Et resumé: dynamikken mellem diskursiv praksis, resonans og uopmærksomhedsskabelse**

Statsliggørelsen, der for alvor sætter ind omkring årtusindskiftet, kommer til udtryk i en række styringstiltag, evalueringer, notater, bekendtgørelser og love. Vi har set hvordan kompetencebegrebet kom ind som et alternativ for dannelsesbegrebet, og efterhånden blev ladet med nye betydninger. Det hænger ikke mindst sammen med at reformerne af professionsuddannelsen til pædagog er knyttet til Bologna-processen, hvori kompetencebegrebet spiller en nøglerolle. Vi har set hvordan den etiske dimension i kompetencebegrebet nedtones, og selve kompetencebegrebet kobles til læringsudbytte. Kompetencebegrebet bliver derved del af en diskursiv praksis, der gør uddannelse til en vare,



der skal være et svar på et ”efterspørgsel”, og have en varedeklaration, der præcis fortæller den potentielle køber hvad hun eller han kan forvente. Den studerende bliver subjektiveret som et entrepreneurialt selv, der forholder sig strategisk til sin egen læring. For at underviseren kan tilbyde den rette vare, må han eller hun også forholde sig strategisk-instrumentel til sin undervisning: gøre det, der optimalt faciliterer den studerendes læring med henblik på et bestemt udbytte. Denne diskursive praksis er til stede, men den står ikke alene. Diskursen forstyrres af en resonans der kommer et andet sted fra. Kompetencebegrebet har sådan en resonans. Kompetent er noget man er, så der er altid et element af personlig dømmekraft, som ikke bare kan være et planlagt resultat i form af et læringsudbytte. Der skal noget andet til. Sammenblandingen af den diskursive praksis og resonansen indebærer at der ved udarbejdelse af dokumenter og ved igangsættelse af reformer må indgås kompromisser. Når man i styringsdokumenter alligevel vil formulere sig på en måde der *fremstår* som indiskutabel, opstår der en vis forvirring, og et rum for fortolkning. Jo mere styringsdokumenter skal fremstå som transparente, desto mindre fortolkningsrum må der være, og det betyder at forvirringen skal holdes ned: der skal skabes uopmærksomhed. Uopmærksomheden kan grundlæggende være af to forskellige slags: den ene slags uopmærksomhed er en mere eller mindre bevidst *ikke* at skænke uoverensstemmelser og spørgsmål en tanke, den anden slags uopmærksomhed er én, der opstår når styringsdokumenter sætter én i arbejde: der stilles så mange krav om performativitet til én, at man glemmer at forholde sig til hvad man egentlig har gang i. Begge situationer kan udvikle sig på en sådan måde at man bliver uopmærksom på sin uopmærksomhed, dvs. at man mister fornemmelsen af, at man ikke nødvendigvis skal gøre som man gør. En faktor der bidrager til at uopmærksomhed spredes er, at den pædagogiske faglighed er svagt udviklet, da pædagogikken i perioden op til reformerne især var kulturelt forankret.

Resonansen og uopmærksomheden trækker nu i hver sin retning, og derfor er det usandsynligt, at der falder ro over styringen.

”Statsliggørelsen” indebærer store ændringer, men fører ikke over i et lukket system.

### 2.3.2. Hvordan faget pædagogik blev til en pædagogisk kultur

Kigger vi specielt på pædagoguddannelsen, så er det iøjnefaldende at den på det nærmeste bliver advaret. Desværre er opmærksomheden for advarslen begrænset – man forstår ikke det er alvor, og er ikke i stand til at reagere adækvat. Advarslen kom med evalueringen af faget pædagogik (se s. 53 f.), idet den viste at der nok var en levedygtig pædagogisk kultur, som de studerende tilegnede sig og oplevede som relevant i forhold til den praksis de skulle ud i, men at der manglede en dyrkelse af pædagogik som et vidensfag. Det er måske ikke så mærkeligt at det forholdt sig sådan med en uddannelse der har sit udspring i civilsamfundet, hvor værdiorienteringer, og handlemåder der er i overensstemmelse med værdiorienteringer, udgør en form for kulturel viden, der bliver til handlingsgrundlaget.

Pionererne, der startede de første børnehave- og fritidspædagoguddannelser for mere end 100 år siden, var alle fagligt velunderrettede: de havde været på studieture i udlandet, havde læst Fröbel og Montessori, havde stiftet bekendtskab med og forholdt sig til reformpædagogikken, de havde en mission og var sig meget bevidste om de sociale og pædagogiske opgaver som de uddannede skulle løfte: børn har ret til barndom, børn har ret til barnekår (Tuft, 2012). Dernæst vidnede deres egen indsats, der også var forankret i civilsamfundsbevægelser, om et engagement i en deltagerdemokratisk bevægelse, der følgelig også kom til at præge pædagogikken. Deres efterfølgere var typisk selv uddannet som pædagoger, med en overbygning eller et sidefag som fx psykologi. I den første betænkning fra 1948 fremhæves at såfremt der ansættes en Seminarielider uden erfaring som børnehaveleder, ”*bør Seminariets Ledelse ske under særlig Medvirken af Lederen af den praktiske Uddannelse*” (Lauritsen, Hegstrup, & Schwede, 2014, s. 64). Praksiserfaring var længe en væsentlig kvalifikation. De praktikansvarlige havde typisk selv været både pædagog og leder og deres stillingsbetegnelse var udtryk for deres særlige status: praktikleder. Frem til 1991- reformen havde de monopol på praktikken, de havde ledertitel og typisk eget (fælles) kontor og egen telefon. Alt det har styrket uddannelseskulturen, men ikke nødvendigvis fagliggørelsen af den kultur. Det har uden tvivl også været en hæmsko for udviklingen af faget pædagogik som et vidensfag, at den akademiske

pædagogik i Danmark frem til årtusindskiftet var svagt udviklet og ikke havde fokus på pædagogiske arbejde.<sup>75</sup>

Min egen historie på området går tilbage til 1983 hvor jeg blev ansat på et Socialpædagogisk Seminarium som den tredje akademiker og som den eneste der havde læst pædagogik på universitetsniveau (i Nederlandene). Jeg var fascineret af, og imponeret over, den pædagogiske kultur der blev dyrket på stedet.<sup>76</sup> Den indeholdt bl.a. folkedans, lejrskoler, hyttetur, årgangsarrangementer, en længere udlandstur, en kontinuerlig udfordring af studerende, der blev bragt i situationer hvor de måtte gøre sig nye erfaringer, fordi de ikke var på hjemmebane og blev opfordret til at begive sig ud i det ukendte. Min nærmeste kollega var dybt inspireret af Chresten Koldt, og praktiserede højtlesning af Jørn Riels skrøner, så både jeg og vores studerende fandt ud af forskellen mellem inklusion og eksklusion, uden at vi kendte ordene. I et jubilæumsskrift fra 1992 fremhæves også som noget af det vigtigste ”-og måske vigtigst- en tradition for en pædagogik, der bygger på respekt for selv det ”skæveste” liv” (Odense Socialpædagogiske Seminarium, 1992, s. 14). Det gjaldt i hvert fald for et flertal af de Socialpædagogiske Seminarier at de var lige så meget Højskoler som skoler, og at de var stolte over at være ”skoler for livet”.<sup>77,78</sup> Som et alternativ til denne højskolekultur med

---

<sup>75</sup> Sven Erik Nordenbo skriver ”Dansk pædagogisk forskning har overvejende begrænset sig til at registrere, formidle og fortolke udlandets pædagogiske tænkning og kun i ringe grad bidraget til fagets internationale udvikling. I bedste tilfælde har danske pædagogiske forskere været på højde med denne udvikling, men en kontinuerlig hjemlig tradition har dog aldrig sat sig igennem.”(Nordenbo, 1984, s. 102)

<sup>76</sup> I et jubilæumsskrift fra 1992 gives 10 bud på pædagogiske kvalifikationer. Foruden ”evnen til at problematisere”, ”evnen til præcis formulering” og ”samfundsmæssig og kulturel indsigt” nævnes 7 kvalifikationer der alle direkte henviser til personen, som: tage ansvar, godt humør, selverkendelse. I kapitlet om forandringsprocesser står ”måden man er sammen på” centralt. (Odense Socialpædagogiske Seminarium, 1992)

<sup>77</sup> Det latinske ord ’seminarium’ betyder ”såbed” eller ”planteskole”. Ordet blev brugt og fik sin moderne betydning i Tridentinerkonciliet fra 1545 til 1563, hvor modreformationen stod på dagsordenen. Konciliet endte med at protestanterne udvandrede. Derefter blev der udfærdiget et dokument der opfordrer til oprettelse af seminarier: *cum adolescentium ætas* – fra en ung alder af. Seminarier er steder hvor frø kan spire og vokse, hvor kaldet kan kultiveres, udvikle sig og efterprøves... Seminarier er indledningen til ’professio’ -jeg bekender mig til- som i øvrigt også stammer fra Tridenterkonciliet, hvor pave Pius den IV udstedte en trosbekendelse: *Professio fidei Tridentina*, som enhver gejstlig skulle bekende og forpligtige sig til (fra forskellige kilder, tjekket i Bulman, 2006)

<sup>78</sup> De socialpædagogiske seminarieres historier går bl.a. tilbage til Ludvig Becks uddannelsesinitiativ i 1934, hvor han starter Barnets Højskole, der eftertrykkelig ikke skulle være en skole med eksamener og teoretiske studier, men med foredrag og opøvelse af praktiske færdigheder (Lauritsen et al., 2014). For Ludvig Beck handlede det om kundskaber og færdigheder, men især om den personlige dimension, hvori det

kulturradikalt islæt fik den kritiske pædagogik mæle i struktureret pædagogik, der også i børnehave- og fritidspædagogernes faglige organisation (BUPL) var fremtrædende. Her fortæller en marxistisk videnskab hvordan pædagogik skal være, dvs. at der også her er en forestilling om en positiv videnskab (se også note 22), hvilket indebærer at pædagogik ikke betragtes som en selvstændig vidensform.<sup>79</sup>

I bagklogskabens ulideligt klare lys fremstår evalueringen fra 2002 som en advarsel og en påmindelse, som i det store og hele bliver overhørt. Der bliver stiftet en landsdækkende pædagogiklærerforening der udfolder aktiviteter og udsender nyhedsbreve, men der bliver ikke tale om en samlet bevægelse hvori der for alvor bliver fulgt op på evalueringens anbefalinger.<sup>80</sup> Som en bevægelse med rod i civilsamfund, som underviserer på en uddannelse til en profession, der år efter år scorer suverænt højest på brugertilfredshedsmålinger, stoler man på at det man tilbyder er relevant. Man ser ikke at der er en ”statsliggørelse” i gang, dvs. en dekobling fra det civile samfund som både uddannelsen og det uddannelsen uddanner til var forankret i, og at det fagkulturelle fællesskab mellem arbejdsfelt og uddannelse er i opbrud.<sup>81</sup> Den stærkere

---

vigtigste: *tillid*, er forankret. Beck talte om ”dygtiggørelse” (KFBU, udateret). Der er formentlig flere berøringsflader mellem højskolebevægelsen og de civilsamfundsinitiativer der blev taget i forhold til børn, unge og udstødte omkring overgangen fra det 19 til det 20. århundrede. Med den baggrund kan det ikke undre at ”det levende ord” vægtedes mere end den systematiske dyrkelse af et fag.

<sup>79</sup> Karsten Tuft (Tuft, 2009) beskriver hvordan socialpædagogikken frem til ca. 1970 har været knyttet til reformpædagogik, der tager udgangspunkt i barnet, og har leg, selvopdragelse, selvstyre og demokrati som nøglebegreber. Denne brede forståelse af socialpædagogik får konkurrence af en snæver forståelse, der er knyttet til en pædagogik, der vil stille konsekvente krav til barnet. ”*Barnet placeres i en omhyggeligt udarbejdet struktur, som så forventes at internalisere sig i barnet*” (s. 44). Dette svarer i grove træk til forskellen mellem højskole-pædagogikken og både den mere erfaringsvidenskabelige funderede pædagogik og den marxistisk funderede pædagogik (såvel i den strukturerede pædagogik som i Makarenko’s gruppeopdragelse m.v.). Tuft bemærker at ”*denne (snævre) forståelse af socialpædagogik harmonerer med en statslig og kommunal forvaltning, der vil styre børn og unges opvækst gennem detaljeret planlægning.*” (s.44). Læseren kan i øvrigt læge mærke til, at videoen med Marc, som var udgangspunktet for det nedslag der udløste dette kapitel (se 2.2.1.), vidner om en sådan snæver forståelse af socialpædagogik, omend ikke af marxistisk tilsnit.

<sup>80</sup> Der er dog lokale bevægelser, fx Forskningsenhederne ved Højvang Seminarium, oprettet allerede i 1994, og ved Jydsk Pædagog-Seminarium, oprettet i 1998

<sup>81</sup> Arbejdsfeltet bliver også underlagt stærkere styring, hvor institutionerne ikke længere kan ”nøjes med” at være gode, men skal dokumentere at de er gode til at producere det der efterlyses og specificeres i politikker, strategier og planer. Havde det været uddannelsesinstitutioner, havde man også her talt om børnenes ”læringsudbytte”. Hvordan det slår igennem i de studerendes praktik er beskrevet i to rapporter i ”Hvordan

statslige styring formidler en mere markedsorienteret tænkning. Snart vil man holde op med at tale om udveksling af kundskaber og værdier mellem uddannelsespraksis og professionspraksis og i stedet for tale om aftagere, der har behov for at der leveres bestemte kompetencer. Det vil få betydning for såvel hvad der skal undervises i som hvordan der skal undervises.

Selvom der på organisationsplan er mange bevægelser og spekulationer – der skal oprettes CVU-er, hvor de mellemlange videregående uddannelser frivilligt skal finde sammen- oplever de menige medarbejdere endnu ikke det store opbrud. Flere steder viderefører man forestillingen om den gamle fælles kultur.<sup>82</sup> Vi stødte på det i projektet ”Hvordan uddannes pædagoger”, hvor vi også undersøgte ”de formelle og faglige rammer for pædagoguddannelsen og for undervisningen i faget pædagogik”. I sammendraget af analysen skriver Steen Juul Hansen: ”*Denne analyse indikerer, at pædagogikundervisningen på Peter Sabroe Seminariet tilsyneladende dekobler sig fra bekendtgørelsens og studieordningen krav om en instrumentalisering og rationalisering af pædagoguddannelsen og pædagogikfaget. Denne dekobling gøres mulig af en studieordning, der på det formelle plan tilsyneladende lever op til bekendtgørelsens krav, men også kun tilsyneladende fordi den også rummer muligheden for at fastholde en humanistisk dannelsesorienteret undervisningspraksis. En undervisningspraksis og pædagogikforståelse der er historisk betinget, og som undervisere og ledelse er enige om at fastholde. Dannelsesdiskursen dominerer uddannelsesdiskursen.*” (Rothuizen et al., 2013, s. 151).<sup>83</sup>

---

uddannes Pædagoger” og i en artikel skrevet af Jakob Bøje og Line Togsverd (Bøje & Togsverd, 2014; Rothuizen et al., 2013)

<sup>82</sup> Opererer man med Edgar Scheins definition af organisationskultur som ’a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems’ (Schein, 2004, s. 17) og tænker man på uddannelsens mere end 100-årige historie, så kan det ikke undre at kulturen ikke lige ændrer sig fra dag til dag, og at den ligefrem kan komme til at stå i vejen for udvikling.

<sup>83</sup> Hansen lytter til hvad der bliver sagt og skrevet, og konkluderer at dannelsesdiskursen dominerer uddannelsesdiskursen. I denne afhandling bruger jeg begrebet ”diskursiv praksis”, som er det der sker, når bestemte ’sandheder’ bliver ført ind i evalueringer, institutioner og styringsdokumenter, hvor de så skaber måder at være subjekt på, sandheder, viden og praksisser. Med det analytiske redskab er min tese at den diskursive praksis der er knyttet til uddannelse dominerer den der er knyttet til dannelse -denne repræsenteres i min optik som resonans. Hansens observation af dannelsesdiskursens dominans over uddannelsesdiskursen tyder i min optik på at dannelsesdiskursen (også)

De fakto sker der en ekstern tilpasning, da 2007 Bekendtgørelsen etablerer helt nye fag og faglige elementer, som alle undervisere får travlt med at organisere og finde deres plads i. Der opstår således en dobbelt uopmærksomhed: den ene er skabt af travlhed og fortravlethed: ingen har overskud til for alvor at beskæftige sig med den samlede uddannelse, den anden er skabt af et selvbillede der har rod i fortiden, som bekræfter, at det man gør er relevant. Men faktum er, at ”den nye virkelighed” og den kendte uddannelsestænkning står uformidlet overfor hinanden. Steen Juul Hansen stiller derfor med udgangspunkt i sin analyse *”spørgsmålstegn ved om uddannelsen i tilstrækkeligt omfang udstyrer de studerende med tilstrækkelige kompetencer til kritisk refleksion over pædagogiske tænkemåder og dermed kompetencer til at undersøge og udvikle professionen”* (ibid).

Det var netop det spørgsmålstegn som vi –og de undervisere vi delte vores empiri med– satte, efter at have set og hørt de 6/7 semesters studerendes samtale om filmklippet (se 2.2.1.).

Hvor ”den gamle uddannelse” blev praktiseret som en sammenhængende helhed, opererer man fra 2007 af i højere grad med uafhængige elementer. Inden for elementerne holder underviserne formentlig, så godt som de nu kan, fast ved deres kendte undervisningspraksis, heri støttet af at den fortsat er formuleret som en fælles praksis i studieordningen. Den kendte undervisningspraksis fungerer bare ikke længere som en initiering i en pædagogisk kultur, der ubrudt kan føres videre i det pædagogiske arbejde.

Ikke nok med at de organisatoriske vilkår for uddannelsen ændres gennem en ny bekendtgørelse og etablering af Professionshøjskolerne, samtidigt sker der også gennemgribende ændringer i de pædagogiske kulturer i det pædagogiske arbejde. For også her blander de ansvarlige myndigheder sig meget mere i organisering og i udøvelsen af faget. Sat på spidsen kan man sige det sådan: underviserne har en forestilling om at de formidler en pædagogisk kultur som er i overensstemmelse med den pædagogiske kultur på institutionerne, der er bare det ved det, at de ikke formidler det de tror de gør, og at institutionernes kultur er i opbrud. Det er derfor ikke underligt at de studerende lærer at gebærde sig på

---

fungerer som en forsvarsmekanisme der skal forhindre at man bliver opmærksom på uopmærksomheden (sml. note 50)

forskellig vis i forskellige rum. Det betyder også, at de i højere grad indgår i roller: rollen som den gode studerende der skal bestå sin eksamen, rollen som den gode praktikant, der skal vise at han kan deltage i den pædagogiske praksis. Måske ramte dét os allermost i vores undersøgelse af pædagoguddannelsen: at den dimension af uddannelsen der har at gøre med ”personlig udvikling”, eller med Gert Biestas begreb: ”subjektivering” (Gert Biesta, 2006, 2010, 2014d)<sup>84</sup>, de fakto fylder meget lidt i uddannelsen, og at det er upåagtet.

Der kan derfor være god grund til at tage dette element, der endnu ved evaluering af faget pædagogik var en del af den pædagogiske kultur, og som nu både er fjernet fra styringsdokumenter og upåagtet i hverdagspraksis, og se nærmere på det i en faglig optik: hvad er det det, og hvilken rolle spiller det i pædagogik?

### 2.3.3. Sammenbrud og ny begyndelse

Da vi viste underviserne filmklippet med Marc samt et udskrift af de studerendes samtale om klippet, kaldte én af dem det et wake-up call. Det

---

<sup>84</sup> Der kan være noget begrebsforvirring omkring begreberne subjektivering og subjektivering, da de bruges forskellig i forskellige tekster. Forskellen handler om, at én ting er ”at blive gjort til nogen” og noget helt andet er ”at træffe et valg i frihed”. Det er det sidste Biesta sigter mod. Forholdsvis tidligt i sit forfatterskab stødte Biesta på Foucault, og tilsluttede sig *”The end of ‘man’ and the recovery of the subject”* (Gert Biesta, 1998a, s. 6). Begreberne subjektivering og subjektivering møder man hyppigt i Foucault-litteraturen hvor de heller ikke bruges konsistent. Hamann, 2009, s. 39 følger Milchman og Rosenberg når han skelner mellem 1) *”subjectification” (assujettissement) or the ways that others are governed and objectified into subjects through processes of power/knowledge (including but not limited to subjugation and subjection since a subject can have autonomy and power relations can be resisted and reversed), and 2) ”subjectivation” (subjectivation) or the ways that individuals govern and fashion themselves into subjects on the basis of what they take to be the truth. Subjectivation can take either the form of self-objectification in accord with processes of subjectification or it can take the form of a subjectivation of a true discourse produced through practices of freedom in resistance to prevailing apparatuses of power/knowledge.* (se også note 183). Biesta bruger ”Subjectification” i den betydning som Hamann tillægger ”subjectivation”. Biesta bruger begrebet i dag som et begreb der står i en pædagogisk tradition, hvor det handler om selvstændighed, ”at blive voksen”, ”at være et subjekt i verden” (Gert Biesta, 2015c), og den pædagogiske indsats (subjektivering) bliver *”Education’s orientation towards children and students as subjects of action and responsibility, not objects of intervention and influence”* (Gert Biesta, 2013a). Han sætter subjekt-begrebet op mod identitetsbegrebet. Identitet handler om *hvem* jeg er, subjektivitet handler om *hvordan* jeg er: *”I have chosen the term ‘subjectification’ partly to distinguish it from the question of identity, which, in my view, belongs to the domain of socialisation, as it has to do with the ways in which we identify with and are identified by existing traditions and practices. Subjectification, on the other hand, addresses the qualities of being a subject — qualities that in modern educational thought are often captured in such notions as autonomy, independence, responsibility, criticality and the capacity for judgement.”* (Gert Biesta, 2015f, s. 65).

de vågnede op til, var at de måtte se i øjnene at deres selvbillede og uddannelsespraksis ikke stemte overens. Der er muligvis fortsat en kobling mellem selvbillede og egen praksis, dvs. det underviseren laver med sine studerende, men der er en dekobling af selvbillede og fælles praksis, dvs. den samlede uddannelsesaktivitet. Ligeledes er der dekoblinger af seminariepraksis og praktikpraksis. Kulturen –den kultur der i 2002 fortsat fungerede, selvom ingen vidste hvordan (se s.53), er ved at bryde sammen. Er der andet at gøre end at blæse med de nye vinde?

I min analyse er den diskursive praksis ikke monolytisk, da den ikke kan undvære en resonans af det den marginaliserer. Kunne den undværes, havde man for længst smidt kompetencebegrebet ud, og talte man udelukkende om læringsudbytte. Den enkle forklaring på dette modsætningsfulde fænomen er, at vi ikke er herre over sproget. Det Gadamer ville kalde ”traditionens autoritet” er som et bagtæppe; det er den resonans som den diskursive praksis ikke kan undvære, selvom den også står i vejen for den. Den paradoksale situation er grobund for processer hvori der skabes uopmærksomhed, og hvori underviserne tilskyndes til at forholde sig instrumentelle til deres praksis. Var den diskursive praksis monolytisk, skulle vi finde os i den måde den subjektiverer os på, vi skulle blæse med de nye vinde.

I dette kapitels titel stilles spørgsmålet om pædagoguddannelsen nu er ”et statsligt projekt”. Det er unægtelig sådan, at staten har pålagt og formaliseret en transformation af styringsrationaler, men det er fejlagtigt at betegne de nye styringsrationaler som ”statslige”, da den diskursive praksis er sammensat af en kombination af markedsstyring, bureaukratisk styring og vidensstyring, mens den er ledsaget af en resonans der egentlig kommer på tværs af styringen.<sup>85</sup> I kapitlet har jeg lokaliseret resonansen i

---

<sup>85</sup> Der efterlyses, såvel i forhold til uddannelsen som til det pædagogiske arbejde, at der er sammenhæng mellem efterspørgsel, mål, indsats og resultat. I den diskursive praksis sættes det i system, gerne så transparent som mulig. Aftagerne efterspørger, staten omsætter efterspørgslen til mål (på dimensionerne viden, færdigheder og kompetencer), potentiel arbejdskraft vil optimere sin værdi og efterlyser målene i form af læringsudbytte, undervisere coacher de studerende i forhold til hvordan de kan facilitere deres læring og de studerende eksamineres så læringsudbyttet kan dokumenteres. Hele kæden dokumenteres løbende, det kaldes ofte kvalitetssikring, så man er sikker på den er intakt. Dokumentationen kontrolleres så man er sikker på den foregår på den rigtige måde, det kaldes ofte akkreditering. Spørgsmålet som denne diskursive praksis er et svar på, er hvordan man sikrer at det der gøres er relevant, og at de der gør det, tager



kompetencebegrebet. Styringen får dermed paradoksale træk, der gemmes væk bag uopmærksomhed. Et wake-up call kan bryde den uopmærksomhed.

### ***Subjektificering***

Resonansen i kompetencebegrebet handler om at en kompetence ikke kun er noget man har, men også noget man er. Resonansen leder os hen til den subjektificering som, kulturelt set, var et væsentligt element i faget pædagogik, sådan som det fremtræder i 2002-evalueringen.

Subjektificering, at man tilegner sig en måde at være i verden på der gør at man kan forholde sig etisk, forvalte sit ansvar, har under betegnelsen ”personlig udvikling” helt frem til 2014 været indskrevet i uddannelsens styringsdokumenter. Det står der ikke mere, men det resonerer fortsat. Set ud fra en pædagogisk vinkel er det væsentligt, at subjektificering fortsat fylder i uddannelsen: *uden subjektificering ingen kompetencer*. Det er ønskværdigt at subjektificering fylder både som noget der foregår og som et begreb de studerende skal kende til, så det kan indgå i deres pædagogiske ræsonnementer når de selv skal arbejde pædagogisk.

### ***Pædagogisk Faglighed***

Med udgangspunkt i en pædagogisk faglighed kan man forstærke resonansen og modvirke uopmærksomhed. Den pædagogiske faglighed kan komme til udtryk i en uddannelsestænkning der selvstændigt kan indgå i organisationsdynamikken mellem ekstern tilpasning og intern integration<sup>86</sup>. Mangler den i dynamikken, skabes der uopmærksomhed for

---

ansvar for det. Mens den diskursive praksis handler om fx forholdet mellem indsats og effekt (virker det?), så er resonansen relevans og ansvarlighed.

<sup>86</sup> Den opmærksomme læser vil lægge mærke til, at jeg bruger den terminologi Edgar Schein har udviklet i forbindelse med sin analyser af og arbejde med organisationskulturer (Schein, 2004). Foruden at kulturen skabes gennem erfaringer med ekstern tilpasning og intern integration der viste sig at være funktionelle, så ligger der i kulturen ifølge Schein også en række ”grundlæggende antagelser”. De handler om livsdimensioner der er helt centrale i enhver form for pædagogisk arbejde: hvad er sandhed, hvordan omgås vi tid, hvordan er vi i rummet, hvad er naturligt for mennesker, hvad er passende for mennesker, hvordan er det passende at relatere sig til andre. Når kulturen skal forny sig handler det ikke om at udskifte alle de grundlæggende antagelser, så man bliver ultra-fleksibel, tilpasnings- og udviklingsparat, men om at bringe grundlæggende antagelser i spil, så de er med til at kvalificere den eksterne tilpasning og den interne integration, i en proces hvori de også selv bliver transformeret. I en pædagogisk organisation er det pædagogikken der giver de grundlæggende antagelser, på en uddannelsesinstitution ligger de grundlæggende antagelser i uddannelsestænkningen. En vellykket organisationsudvikling forudsætter, at der er dynamik mellem de tre faktorer: grundlæggende antagelser, ekstern tilpasning og intern organisation.

subjektificeringsdimensionen. Den pædagogiske faglighed er en klangbund for resonansen. Den pædagogiske faglighed kan bidrage til at man bedre kan afkode hvad det er for pædagogiske projekter der er gang i, fx på den institution Marc blev anbragt på. Den pædagogiske faglighed kan også bidrage til, at man kan ræsonnere om sine pædagogiske handlinger, at man kan stå til ansvar –fremfor at man kun kan aflægge regnskab.<sup>87</sup> Det fremmer dialoger og muligheder for at handle sammen. Det gælder internt, blandt underviserne, men det gælder også for de studerende der skal være pædagoger. Et af de forhold der skal kunne tematiseres fagligt, er at undervisere (og pædagoger) ofte vil stå i den paradoksale situation hvor de både er en del af den diskursive praksis og af resonansen, dvs. at de skal kunne ”krydse grænser”. Kan man ikke tematisere det fagligt, så ligger uopmærksomheden på lur.

For at jeg i fjerde kapitel kan beskæftige mig med hvordan subjektificering og faglighed kan praktiseres i uddannelsen, må jeg først beskæftige mig mere indgående med det jeg kalder ”det pædagogiske projekt”. Kendskab til og vurdering af de måder projektet er tænkt og praktiseres på kan bidrage til en nærmere indkredsning af subjektificering og af faget pædagogik

---

<sup>87</sup> Mens ”accountability” eller regnskabspligt er en del af den diskursive praksis , er ”responsibility” eller ”ansvarlighed” en del af resonansen. Se også (Solbrekke & Østrem, 2011)



### 3. Det pædagogiske projekt



Jan Steen: De Dorpsschool (Landsbyskolen), 1670

### 3. Det pædagogiske projekt

I det forrige kapitel kom jeg frem til at en svag faglig forankring uden tvivl har medvirket til, at uddannelsen har svært ved at samle sig om en faglig profil der styrker en selvstændig uddannelsestænkning. Min påstand i forrige kapitel har været, at pædagogik i pædagoguddannelsen har været båret af en kulturel selvforståelse der ikke i særlig høj grad er udmøntet i en faglig selvforståelse. Den kulturelt bårne pædagogik bliver sårbar når den værdipolitisk diskrediteres, og akademisk bliver målt med en erfaringsvidenskabelig målestok. Den manglende faglige bevidsthed gør at pædagogik i pædagoguddannelsen efter 2006 ikke tager den position den fik tilbudt, og at ingen tilsyneladende undrer sig over at netop dette fag ikke evalueres i 2012. Faget forsvinder simpelthen i en retorik der kredser i en ellipse med forskningsviden og praksisorientering som dens to brændpunkter. På den anden side er den kulturelt bårne forståelse også stærk, som vi så i relation til kompetencebegrebet: den forsvinder ikke fra den ene dag til den anden - den udgør fortsat et resonansrum.

I dette kapitel vil jeg undersøge faget. Min intention er at styrke en faglig bevidsthed, så den ikke så nemt bliver spillet af banen. Denne faglige bevidsthed er eftertrykkelig ikke kun én ting, én opfattelse af hvad faget så ”i virkeligheden” er. Den faglige bevidsthed er for mig en bevidsthed om fagets forskellige figurationer og om de diskussioner der kan foregå indenfor og imellem dem. Der er dog fra starten af et metaperspektiv for diskussionen om og mellem de forskellige konfigurationer. Metaperspektivet er at opdragelse og uddannelse siden oplysningstiden har sigtet mod at mennesker træder ud af umyndighed. Hvad det betyder, hvordan det kan forstås, hvilke praksisser man kan forestille sig, det er – og skal være- til diskussion. Pædagogik er et uafsluttet og uafslutteligt projekt.

Pædagogik er betegnelsen for et projekt: et praktisk projekt der går ud på at opdrage og uddanne den nye generation. Det praktiske projekt oplyses af et teoretisk projekt, der tilbyder begreber der kan fungere som pejlemærker praksis kan bruge når den holder sin tradition levende<sup>88</sup>. Min

---

<sup>88</sup> Lars Løvlie redegør for, at pædagogik må operere med en forskel mellem praktikerens eller teoriens opfattelse af barnet og barnet selv. Forveksles opfattelsen med barnet, forsvinder pædagogikken og begynder manipulationen. Vel kan der søges kundskab om pædagogikkens ”objekt”, men denne kundskab er ikke pædagogik. ”Den

undersøgelse i denne afhandling er også en form for ”engageret refleksion”.<sup>89</sup>

Faget, pædagogik som praksis og som refleksion, er kendetegnet af at det defineres af en intention eller en værdi: opdragelse går altid ud på ”god opdragelse”. Opdragelse sigter mod ”det gode liv”, uanset at der kan være forskellige opfattelser af hvad det er for en størrelse. For de fleste vil det også være sådan at der er en intern forbindelse mellem ”den gode opdragelse” og ”det gode liv”, dvs. at vejen til målet allerede bærer målets præg. Pædagogik er således ikke defineret af et objekt –noget der er givet og som kan studeres som sådan- men af noget der skal opnås, noget der har en værdi, der sætter sit præg på den konkrete aktivitet. I pædagogik er sigtet derfor heller ikke at opnå ”sand viden”, som ambitionen er i en erfaringsvidenskab, men at opnå relevant viden<sup>90</sup>.

---

pedagogiske tenkning er derimot tvunget til at gøre sin praksis gjenomsigtig for sig selv, det vil sige, for deltagerne i denne praksis –her betyr ’pedagogisk’ det samme som refleksjonsrettet” (Løvlie, 2015, s. 6)

<sup>89</sup> Wilhelm Flitner (1889-1990), der anses som en fremtrædende repræsentant af den såkaldte åndsvidenskabelige pædagogik (se også 4.4.3.) kaldte teori for ”engageret refleksion” (Klafki, 1998) M.J. Langeveld (1905-1989) og Th. Litt (1880-1962), der også regnes til den åndsvidenskabelige pædagogik, karakteriserer pædagogik som en praktisk disciplin (Bos, 2011; Langeveld, 1979, Kapitel 1,7; Levering, 2012) –ikke at forveksle med en anvendt videnskab. En praktisk disciplin analyserer konkrete situationer i forhold til relevante værdimæssige pejlemærker. Den åndsvidenskabelige pædagogik tabte midt i anden halvdel af det 20 århundrede terræn til på den ene side den positivistiske empiriske pædagogik og på den anden side den mere sociologisk orienterede kritiske pædagogik. Klafki (1998) angiver hvordan den kritiske pædagogik supplerer den åndsvidenskabelige ved at spørge efter betydningen af de samfundsmæssige økonomiske, sociale og politiske strukturer for opdragelse og uddannelse, og ved at bekende sig til en frigørende interesse. Biesta argumenterer senere for hvordan den kritiske pædagogik kan lære af postmodernismen (Gert Biesta, 2005). Postmodernismen siger at sandhed og magt ikke kan adskilles, og at viden derfor ikke kan være det sikre fundament for vores handlinger og vurderinger, viden er ikke det lys der fortrænger mørket. Etik, politik og pædagogik bliver derfor igen selvstændige sfærer der grundlæggende er karakteriseret af, at de er åbne for muligheder, åbne for at give plads til det ukendte. Også her bliver det teoretiske projekt engageret. Figuren, hvor teori tilbyder pejlemærker for en praksis der selv må gestalte sig, er på en gang den figur som leder mig og som jeg forfølger og undersøger i det følgende.

<sup>90</sup> Den grundlæggende forskel mellem den centraleuropæiske akademiske pædagogiske tradition og den angelsaksiske er, at den centraleuropæiske, med udgangspunkt i barnets karakter af et selvstændigt og unikt væsen, har dyrket refleksionsformen, og nødvendigvis må have et teknologisk underskud (Hollstein, 2011), mens man i den angelsaksiske tradition i højere grad har taget afsæt i opdragelse og uddannelse som fænomener der kan studeres empirisk (Gert Biesta, 2013b; Hamilton, 1999; Hopmann, 2007) Men også indenfor den centraleuropæiske tradition er der kamp mellem dem der vil gå den erfaringsvidenskabelige vej, og dem, der vil gå den åndsvidenskabelige vej (se Kümmel, 1976, Tuft, 2014 for en historisk udredning og fx Rømer, Tanggaard,

Sundhedsvidenskab og jura kan nævnes som andre discipliner der også er rettet mod noget der er efterstræbelsesværdigt. Sådanne fag er karakteriseret af en åbenhed eller en søgen: vi ved endnu ikke helt hvad det er, og om vi når dertil, vi er ikke helt sikre på at vi ved hvad der skal til. Netop denne åbenhed gør at refleksionen er tæt knyttet til praksis.

Hermed har jeg foretaget en første indkredsning af hvad pædagogik som disciplin er og ikke er. Denne indkredsning lægger sig i en tradition der umiddelbart kan føres tilbage til Antikken, hvor Aristoteles fik afgrænset forskellige videns- og aktivitetsformer. Aristoteles skelnede grundlæggende mellem tre sfærer, der hver især består af en aktivitets- og en vidensform<sup>91</sup>. Vidensformen *episteme* passer til aktivitetsformen *teoria*: teoria er en aktivitetsform der handler om indsigt i kosmos, en uforanderlig orden. Vidensformen *fronesis* passer til aktiviteten *praxis*: praxis handler om at opnå det gode liv i bystaten gennem brug af en praktisk viden der gør at man gør det rigtige i foranderlige situationer; i politik, i de mellem menneskelige relationer (etik) og i den udvidede familie (økonomi).<sup>92,93</sup> Det er i denne sfære opdragelsen foregår, men selvfølgelig beskæftiger opdragelsen sig også med teoria og med poiesis. *Poiesis* er den tredje aktivitetsform, der handler om fremstillingsvirksomhed, herunder også kunst.<sup>94</sup> Den vidensform der er knyttet til denne sfære er *tekne*, der handler om at man behersker sit håndværk og kan forme det materiale man har til rådighed. Hvor videnskaber med et objekt tager model af *episteme*, tager discipliner, der defineres af at de beskæftiger sig med noget efterstræbelsesværdigt, model af *fronesis*, der til forskel fra *tekne* ikke har sit materiale til rådighed.

Aristoteles' sfærer gik mere eller mindre i glemmebogen i Europa, ja vi kender dem i dag først og fremmest fordi den brede interesse for Aristoteles og hans skrifter blev bevaret blandt Araberne, hvor islamiske

---

Brinkmann, & (red), 2011; Tangaard, Rømer, Brinkmann, & (red), 2014 for aktuelle kontroverser).

<sup>91</sup> Aristoteles udreder begreberne i Den Nikomacheiske Etik, bog 6, som jeg læser i H.G. Gadamer's tyske oversættelse (Aristoteles, 1998)

<sup>92</sup> Oikos er den græske betegnelse for hus, økonomi betyder derfor "husholdningskundskab", sml den danske stillingsbetegnelse "økonoma".

<sup>93</sup> Se også s. 40 f. for en pædagogisk forståelse af praksis-begrebet.

<sup>94</sup> Begrebet kan genfindes i "poesi"; Aristoteles værk som på engelsk er kendt om "poetics" handler primært om dramaet, hvad der karakteriserer det og hvordan det "fremstilles".

filosoffer/teologer brugte dem –først i 1100 tallet blev væsentlige skrifter af Aristoteles oversat fra arabisk til latin igen (Nielsen, 2015). I den Europæiske historie ”genfødtes” antikkens idealer og tankesæt i den periode der betegnes som ”renæssancen”, perioden fra ca. 1300 til 1650 (Hammer & Gamrath, 2015).

Den tradition som jeg skriver mig ind i når jeg indkredser pædagogik repræsenteres fornemt af Aristoteles, og fortsætter i renæssancen og i oplysningstiden, hvor Immanuel Kant (sidst i 1700-tallet) igen laver en sondring mellem en teoretisk fornuft og en praktisk fornuft, og hvor menneskers praktiske og moralske omgang med hinanden igen bliver et særskilt vidensdomæne. Først med renæssancen bliver opdragelsen (atter) en praksisform der kalder på refleksion, og derfor knyttet til viden. Det er her jeg lader det pædagogiske projekt begynde. Næste gang Aristoteles´ differentiering mellem på den ene side aktiviteter, hvor vi kan råde over det materiale vi arbejder med, og på den anden side aktiviteter hvor vi ikke på samme måde kan adskille vores handlinger og den praksis de er en del af, bliver bragt på banen, er først i 1900 tallet, med Heideggers differentiering mellem det vedhåndenværende og det forhåndenværende. Heidegger påpeger at vi er endt med en forfaldsform, hvor verden ikke er et hjem men en kalkulerbar ressource. En forfaldsform hvor den praktiske fornuft ikke regnes for ret meget. Hvad er der sket i de godt 150 år der adskiller Kant og Heidegger? Hvordan kunne den figurering der begyndte i renæssancen forfalde sådan? Er der spor der leder på vildeveje? Er der ledetråde for en figur hvor der atter er plads til den praktiske viden?<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Jeg er helt klar over at der er mange mellemregninger jeg springer over for at lave min pointe. Pointen er at der for såvel Aristoteles, Kant og Heidegger er en handlings- og videnssfære hvor hver enkelt selv må finde frem til –med eller uden verbale ræsonnementer- hvad der er det rette at gøre. Det er en vidensform, der er knyttet til ”hvem man er” eller ”hvordan man står i verden”. Jeg er klar over at der på ingen måde er direkte korrespondenser mellem Aristoteles tre vidensformer og Kants rene fornuft, praktiske fornuft, æstetisk dømmekraft og forstand eller Heideggers vorhanden og zuhanden. Det interessante er, at de indgår i en tradition der søger at forstå menneskers praktiske væren i en verden som de ikke selv har valgt. Det korresponderer med det begreb om subjektificering som jeg fandt hos Gert Biesta: at blive et subjekt er at give et (praktisk) svar på spørgsmålet hvordan man er i verden og at tage ansvar for denne væren i verden. Når subjektificering er et pædagogisk anliggende, betyder det at pædagogikken ”orienterer sig mod mennesker som subjekter for handling og ansvar, ikke som objekter for intervention og påvirkning.” (Gert Biesta, 2013a, s. 39, 2014c)(se også note 84) Aristoteles, Kants og Heideggers ansatser er derfor i høj grad relevante for pædagogikken.



I det følgende undersøger jeg hvordan pædagogik som videns- og praksisfelt bliver figureret, dvs. at jeg spørger efter hvad det er for ”figurer” der dukker op når opdragelsespraksis som en intentionel praksis skal gøres forståelig, og dermed gennemskuelig ”for sig selv”, dvs. for dens udøvere, Figureerne angiver forestillinger om mål og midler, om sammenhæng med andre praksisser, om opdragelsens muligheder og begrænsninger. Jeg undersøger figurer, følger deres udvikling og gør mig overvejelser over deres forvandlinger.

”Det pædagogiske projekt” er den brede betegnelse for den pædagogiske praksis der knytter sig til figurerne. I løbet af min udredning vil jeg dog identificere det der udgør ”det pædagogiske” i figureringen, og derfor også bruge ”det pædagogiske projekt” i en mere snæver betydning, der ikke dækker alle figureringer der er i omløb. Det kendetegnende for det pædagogiske projekt i den snævre betydning er, at det er et ufuldendt projekt.<sup>96</sup> Dette ufuldendte projekt er pædagoguddannelsen en arvtager af; og det er en arv der fordrer aktiv videreførelse. Min gennemgang i dette kapitel skulle gerne give anledning til overvejelser om denne aktive videreførelse.

Kapitlet er delt op i fire dele. I første del udvikles basisfigurerne. Anden del vies primært til kritikken af den figurering der især slår igennem, og truer at sænke hele projektet. I tredje del angives nyorienteringer, og i fjerde del undersøges hvordan en pædagogisk figur kunne se ud i dag. Her foreslår jeg tre begreber der kan fungere som pejlemærker: *kommunikativ handlen, selvomsorg og at forstå anderledes.*

De tre basisfigurer i 3.1. finder jeg hos John Locke, Jean Jacques Rousseau og Immanuel Kant. John Locke ser pædagogik som påvirkning, der fører til at man kan videreføre (og –udvikle) det borgerlige samfund, Rousseau ser pædagogik som udvikling, der ikke må forstyrres af en forventning om at barnet blot skal fungere i det aktuelle samfund, Kant

---

<sup>96</sup> I den hermeneutiske filosofi er den formelle forudsætning for forståelsen en ”Vorgriff der Vollkommenheit” (Gadamer, 1999h, s. 299): man forstår med en forventning om at finde en sammenhæng, og først når det viser sig at det ikke holder helt, og det man vil forstå forekommer én fremmed, går man ind i et mellemrum –en difference- , som Gadamer betegner som ”der wahre Ort der Hermeneutiek” (ibid.). Min overordnede påstand er, at pædagogikken har samme ufærdige struktur, som vi, dvs. både praktikere og teoretikere, hele tiden bevæger os i. På et lige så overordnet plan kan man betegne min undersøgelse som hermeneutisk, idet jeg med min uundgåelige forforståelse følger (forstår) ”det pædagogiske projekt” som det Gadamer betegner som en ”Sache” –noget der vil mig noget, og som jeg går ind i, for at blive en del af dets virkningshistorie.

ser pædagogik som en sammensat størrelse, der både indeholder tvang (tilpasning), civilisationskritik og selvopdragelse. Alle tre er de ud på at barnet skal være selvstændig, men deres forståelse af hvad det vil sige, og af hvordan man kan bevæge sig i den retning, er forskellige.

Mens Rousseau knytter pædagogik til *natur*, knytter både Locke og Kant det til *fornuft*. For Locke knytter fornuften sig til det at kunne klare sig og videreudvikle det borgerlige samfund, mens det for Kant er en kritisk instans.<sup>97</sup>

I pædagogikken er der en række opfølgninger på den civilisationskritiske linje (Rousseau, Kant) der også har spillet en rolle i udviklingen af den danske pædagoguddannelse, fx gennem Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Montessori (1870-1952). I min gennemgang forfølger jeg ikke det spor. Ikke fordi det ikke kunne have været interessant, men fordi min plads er begrænset. Ved at udrede det pædagogiske projekts forhold til fornuften, herunder den praktiske fornuft, vil jeg komme på sporet af en mulig aktuel forståelse af det pædagogiske projekt. Det er mig magtpåliggende at den aktuelle forståelse bliver til på baggrund af det 20. århundredes fornuftskritik, som i hvert fald Fröbel og Pestalozzi af gode grunde ikke kunne forholde sig til.

Jeg følger hvordan forestillingen om selvstændighed gennem fornuft udbreder sig, og selvstændighed bliver synonym med at have et objektiverende forhold til såvel verden som sig selv. Fornuften giver én magt. Skillelinjen mellem arven efter Locke og arven efter Kant bliver utydelig, og selv den praktiske fornuft bliver noget der kan (og skal) læres. Det er denne forestilling om selvstændighed gennem fornuft der er en drivkraft bag en fremtidsoptimisme, der med to verdenskrige indenfor 35 år slår om i den rene ufornuft.

I 3.2. stilles spørgsmålet på ny: hvordan er forholdet mellem fornuft og pædagogik? Med Frankfurter skolen kommer det civilisationskritiske element atter i fokus, og det pædagogiske ideal er ikke længere at stræbe efter en perfekt fremtid, men at sige fra overfor ufornuft, og at stræbe efter en statsform, hvor kritik er mulig. En pædagogik der følger den linje reduceres imidlertid nemt til en pædagogisk sociologi, der peger på

---

<sup>97</sup> Rousseaus civilisationskritik er grundlagt på en dikotomi mellem natur og civilisation, Kants civilisationskritik er forankret i et fornuftsbegreb der på én gang kan kritisere og perfektionere civilisationen.

kritisable samfundsforhold og på pædagogiske arbejdsformer der grundlæggende består i at pege på kritisable samfundsforhold. Pædagogik knyttes igen til en bestemt form for fornuft. Der er fortsat en forestilling om, at fornuften kan finde en sandhed, der kan trumfe det der udøver magt over én.

I 3.3. vender jeg derfor blikket et andet sted hen, til Heidegger. Heideggers anderledes udgangspunkt er ikke at der er to verdener – den sanselige og den rationelle, og at vi gennem deltagelse i den rationelle verden kan styre den sanselige, men at der kun er én verden, som vi altid allerede er en del af. En objektiverende fornuft er en illusion. Derfor får etikken: hvordan vi er-i-verden, det man med Aristoteles og også Kant kan kalde den praktiske fornuft, en helt egen plads igen. Jeg behandler tre filosoffer der hver på sin måde tager afsæt i at subjektet ikke er sit eget ophav, hverken som naturvæsen eller som fornuftsvæsen: subjektet er decentreret og må subjektificere sig i sin deltagelse i verden (og ikke overfor verden).

I 3.4. ser jeg Gadamer, Foucault og Habermas som arvtagere af det moderne projekt. De har det til fælles med Kant, at de ser det moderne menneskes opgave som sammensat af tvang, civilisationskritik og etik/subjektificering. De tilbyder forskellige forståelser og begreber der er relevante for en pædagogik der er engageret i subjektificering.

## 3.1. Mennesket har muligheder

### 3.1.1. Indledning

Mennesket har muligheder. Det betyder at alting ikke på forhånd er bestemt og fastlagt. Når alting ikke på forhånd er fastlagt, er der (en vis) frihed. Frihed gør fremtiden mindre forudsigelig. Frihed placerer også et ansvar. Hvordan opdrager man til et samfund der er under forvandling, der rummer muligheder? Spørgsmål er der nok af. Ideen om frihed og muligheder medfører spekulationer, ikke mindst i forhold til opdragelse.

Kapitlet begynder historisk der, hvor der i vores vesterlandske kultur er en gryende forståelse af, at der er udviklingsmuligheder, at verden af i morgen ikke behøver at være lig med verden af i går. Den første der omtales er Pico fra Mirandola (1463 – 1494) i Nord Italien. Han er herolden, budbringeren, ham der annoncerer den ceremoni der følger. Pico bruger de gamle brikker til at lave en ny figur, når han lader Gud tale til Adam. Den nye bevægelse begynder i havnebyer ved Middelhavet, men den spreder sig langsomt men sikkert over Europa. I forhold til pædagogikken kommer der tre stærke figurer frem, som vi her lokaliserer med John Locke (1632-1704) i Skotland, med Jean Jacques Rousseau (1712 -1778) i Schweiz og i Paris og med Immanuel Kant (1724 -1804) i Königsberg i Preussen, det nuværende Russiske Kaliningrad. De skrev faktisk alle tre om pædagogik og opdragelse. Barnet bliver legemliggørelsen af mulighederne, og i opdragelsen og uddannelsen er det ikke kun barnet der er i spil –det er fremtiden der står på spil. Det pædagogiske projekt er et projekt der angår fremtiden, men udspiller sig i nutiden. Det er formentlig derfor at pædagogik og opdragelse er væsentlige at beskæftige sig med for filosoffer.

De tre filosoffer repræsenterer tre figurer. John Locke ser det gryende borgerlige samfund som en landvinding af rang, og opdragelsens kerne bliver at påvirke barnet så det kan navigere i det samfund. Det er vigtigt at kunne styre sig selv, ligesom det er vigtigt at få kontrol over verden udenfor. Frihed kobles til styring og kontrol. Der er en kobling mellem Lockes erkendelsesteori og hans tanker om opdragelse: begge er karakteriseret af en objektivisering: barnet gøres til et objekt, en tavle der kan beskrives, for at det når dertil hvor det også selv kan gøre verden til et objekt i sin bevidsthed.

Jean Jacques Rousseaus figur er nærmest modsat: enhver form for socialisering og kvalificering til et bestemt samfund er en reduktion af menneskers muligheder; derfor gælder det om at give barnet plads til at udvikle sig, så han kan sætte sine egne standarder, og derfor klare sig uanset hvad. Figuren siger at udviklingen kommer indefra, og den er stærk kritisk i forhold til alt det den såkaldte civilisation vil pådutte barnet.

Immanuel Kants gennemtænker i sin figur i dén grad frihedsbegrebet. Hvad vil det sige at være fri? Frihed er for ham hverken at kunne begå sig hensigtsmæssigt, eller at undgå at blive berørt af alt det der kan fordærve det oprindelige. At være myndig betyder at man tør bruge sin egen forstand, så man kan handle moralsk, det vil sige: frit. Barnet bliver et subjekt. Pædagogikken kører således ikke bare i samme spor som samfundsudviklingen (som hos Locke) , men den kører heller ikke væk fra samfundet (som hos Rousseau). Pædagogikken tumler at der er tvang i civilisationen og naturen, uden at det betyder, at frihed reduceres: barnet er placeret i samfundet uden at være bundet af det. Konsekvensen af at der både er frihed og tvang er, at man ikke kan nøjes med tvang – påvirkning- i opdragelsen: barnet skal også selv på banen.

Det er ikke svært at genkende figurene i forskellige opdragelsespraksisser, såvel historiske som aktuelle. Den Lockske figur træder frem i den pædagogik, der på forhånd ved hvad der skal til for at barnet kan komme frem i verden. Den Rousseauske figur træder frem i den pædagogik, der før alt andet giver plads til det autentiske barn, det naturlige barn, barnet der udtrykker sig frit, og ikke lader sig bremse af autoriteter. Den Kantianske figur træder frem i den pædagogik, hvor barnet udfordres og rustes til at tænke selv og til at være kritisk-konstruktiv. Figurene bliver karikeret, de bliver dekonstrueret, de bliver fulgt, og de danner fortsat det felt indenfor hvilket vi den dag i dag både definerer og kritiserer pædagogiske projekter.

Efter introduktioner til de tre figurer afslutter jeg med en refleksion over implikationen af den Kantianske figur for hvordan man kan forestille sig forholdet mellem teori og praksis i pædagogik.

### 3.1.2. Pico: en tale der blev aflyst

Pico fra Mirandola introduceres her som budbringeren af en ny tid, af en tid hvori pædagogik og opdragelse bliver til et projekt hvori fremtiden står på spil, både det enkelte barns fremtid og det fremtidige samfund barnet vil være en del af. Her ser vi kontourene af det pædagogiske projekt.<sup>98</sup> Budbringeren stiller sig i en tradition ved at tage temaet om ”menneskets værdighed” op, men samtidigt sætter han livet på spil med en fortolkning der bryder med en tradition og de dertil knyttede magtforhold. Paven var ikke videre charmeret af de teser som Pico fra Mirandola (1463-1494) den 7. december 1486 slog op i Rom (Pico della Mirandola, 1989). Den pavelige kommission, som han ”godvilligt og af egen vilje” underkastede sig, indstillede til paven at tesoerne skulle fordømmes, hvorefter paven udstedte en bulle der forbød udgivelsen, men tilsyneladende frikendte Pico. Pico tog benene på nakken og holdt derfor aldrig den tale, som skulle være hans invitation til diskussion og disput om indholdet af de 498 teser han havde opstillet ”i overensstemmelse med min egen mening”. I tesoerne redegør han først for hvordan Gud ”godtog mennesket som et værk af ubestemt natur” der kunne ”gennemtænke det store skaberværks fornuft, elske dets skønhed og beundre dets storhed”. I talen fortæller han blandt andet hvad Gud sagde til Adam:

*“Vi har hverken givet dig en bestemt plads, en speciel skikkelse eller en særlig funktion, Adam, for at du efter dit eget ønske og dine egne beslutninger kan opnå og besidde den plads, den skikkelse og den funktion du selv måtte ønske. De øvrige skabningers natur begrænses og defineres af love der er foreskrevet os. Du holdes ikke tilbage af nogen uovervindelige skranke, men skal selv bestemme din natur i overensstemmelse med din egen frie vilje i hvis varetægt jeg har overgivet dig. Jeg har sat dig midt i verden for at du derfra lettere kan se hvad der findes i verden omkring dig. Vi har hverken skabt dig som et himmelsk eller jordisk, hverken som et dødeligt eller et udødeligt væsen for at du som din egen skulptør og kunstner med frihed og ære kan skabe dig den form du sætter højest. Det skal stå i din magt at udarte til lavere former der er dyriske; det skal stå i din magt efter din egen viljes beslutning at*

---

<sup>98</sup> Dietrich Benner gør det pædagogiske projekt nærmest til en antropologisk konstant når han forankrer pædagogikken i en samlet menneskelig praksis der igen er forankret i en forestilling om mennesket som ufærdigt væsen (Benner, 2005). For mig er det tilstrækkeligt at begrunde det pædagogiske projekt i en tradition som træder frem i figureringer, og som derfor også hele tiden inviterer til nyfortolkning eller til at fortsætte projektet på måder der igen kan fortolkes og transformeres.

*hæve dig til højere former som er guddommelige.*”(Pico della Mirandola, 1989, s. 49).

Pico erklærer her at mennesket har muligheder, og at mennesket selv er ansvarlig for hvordan han bruger sine muligheder. Godtager man det, følger der en lang række spørgsmål, som Pico gerne vil have op i offentligheden. Hvis man skal følge tankegangen, at det konkrete menneskes plads ikke på forhånd er bestemt, sådan som det i store træk havde været i det feudale samfund, hvordan finder og indtager han så en plads? Helt på egen kraft? Eller skal der hjælp til? En pædagogisk indsats? Og med fokus på børn, kunne man spørge: hvad skal der til for at undgå at de bliver ført et bestemt sted hen? Sådanne spørgsmål dukker op i tiden efter.

Paven forbød offentliggørelsen, men bevægelsen hen imod en mere dynamisk orden var ikke til at standse. Mirandola, hvor Pico kom fra, ligger nord for Bologna, hvor Europas første universitet i 1088 blev åbnet og hvor Pico også studerede. Bologna ligger mellem Venedig i Nordøstlig og Firenze i Sydvestlig retning, begge byer var centrale i den Italienske renaissance: de lå perfekte som handelsvej mellem Mellemøsten og den del af Europa der ligger Nordvest for Italien. Der opstod en ny handelsklasse, folk blev rige og så ikke sig selv primært som et medlem af en ”stand”, med en bestemt plads i samfundet. Der var penge, kulturen blomstrede, og de nyrige ville vise sig – malerne begyndte at male portrætter af mennesker der ikke blev vist som ”nogen af en slags”, men i deres individualitet. Det Byzantiske riges kommercielle betydning var reduceret efter korstogene og en del af de intellektuelle derfra, der bl.a. havde bevaret og havde adgang til de oldgræske filosofiske skrifter, flygtede til Norditalien inden det Øst-romerske rige i 1453 blev erobret af ottomanerne og Konstantinopel, centrum i det Byzantiske rige, blev til Istanbul. Det var her i Nord Italien samfundet kom i bevægelse, og snart ville det sprede sig til store del af Europa. Der sker således såvel ændringer i livsformer som i de forestillinger man gør sig om mennesket og om verden.

De spørgsmål som Pico´s tanker kunne give anledning til ville snart blive optaget af filosoffer forskellige steder i Europa. I det følgende skal vi følge tre af dem: John Locke fra England, Jean Jacques Rousseau fra Schweiz/Frankrig og Immanuel Kant fra Preussen. De beskæftigede sig alle tre med spørgsmålet om hvordan man kunne forestille sig

pædagogik, når det nu var givet at mennesket, og dermed også, og måske især, barnet, har muligheder.

### **3.1.3. John Locke: en ubeskreven tavle**

I en artikel fra 2014 konkluderer forfatteren at det er indlysende at mange af Lockes pædagogiske ideer fortsat er gyldige og værd at studere for både forældre og lærere, for alle voksne der er interesseret i at gøre og forme (eng.: *turn*) børn til moralske og ansvarlige mennesker (Androne, 2014). Det vidner om at Locke helt konkret i forhold til opdragelse har lagt et spor ud som fortsat bevandles. Locke (1632-1704) har skrevet forholdsvis konkret om opdragelse i sin ”Some thoughts concerning education” (1692), men her interesserer jeg mig mindre for hans opdragelsesidealer end for hans forestillinger om hvad opdragelse i det hele taget er for noget. Locke er for så vidt på samme linje som Pico: han er overbevist om at mennesket har muligheder, og at mennesker ikke på forhånd er bestemte, men må bestemme sig selv.

#### ***Et indre rum der er adskilt fra det ydre: mennesket har muligheder!***

Lockes udgangspunkt er at det enkelte menneske kan karakteriseres som et ”indre rum”, der kan åbne (og lukke) sig i forhold til det der er udenfor. Det indre er adskilt fra det ydre og har en vis selvstændighed. Oelkers (Oelkers, 1994) gør rede for at dette syn *bryder* med forestillingen om at opdragelse er funktionel, dvs. at den skaber overensstemmelse mellem den sociale orden og den enkelte person. I den forestilling er det politiske primær og opdragelsen er afledt af det. Locke er filosofen der gør plads til at opdragelse kan tematiseres for sig selv, og ikke bare betragtes som et led i en (etableret) politisk orden. Dermed er han i samklang med den politiske udvikling: patriarkens magt blev begrænset og undersætter kunne gøre krav på en vis selvstændighed. I 1688 kulminerede magtkampen mellem kongemagten og parlamentet i England i ”The Glorious Revolution”, der endte med at den Hollandske statholder Willem III blev konge af England. Han måtte dog finde sig i at kongemagten i højere grad blev underlagt parlamentet. Mennesket *har* muligheder!



### ***Ikke kun præsentation/socialisering men også repræsentation/kvalificering***

Klaus Mollenhauer (Mollenhauer, 1983) viser paralleller mellem de kulturelle frembringelser og udtryk på den ene side og barnesyn og syn på opdragelse på den anden. Han tracerer en overgang fra opdragelse som udelukkende *præsentation* til at opdragelse også består af *repræsentation*. Opdragelse udelukkende baseret på præsentation indebærer at barnet deltager i de voksnes liv, sådan som det præsenteres for ham, med henblik på at blive ligesom de andre. Når verden –takket være bl.a. bogtrykkunsten- også kan repræsenteres, bliver det muligt at opdrage barnet til noget som ikke er en aktuel del af hans livsverden: barnet kan kvalificeres til at realisere andre muligheder. Den centraleuropæiske filosof, teolog og pædagog Comenius udgiver i 1633-38 sin ”Store didaktik” (*Didactica magna*) og i 1658 sin ”Sanseverden i billeder” (*Orbis Sensualium Pictus*) og markerer dermed denne transition: fra at opdragelse er lig med socialisering i det bestående, uden tanke om at barnet kunne have eller være et selv, der ikke falder sammen med den kendte orden, til en opdragelse der også præges af kvalificering, og dermed mulighed for at skabe nyt.<sup>99</sup> Det nye holder sig dog indenfor en given samfundsorden, og kvalificering får derfor også træk af en mere avanceret form for socialisering.

John Locke gennemtænker hvordan den nye situation, hvor man kan skelne mellem et ”indre” og et ”ydre” rum, hvor mennesker har muligheder, kan forstås, og hvad den betyder for opdragelsen. Så længe der udelukkende er tale om socialisering, er der et sammenfald mellem det indre og det ydre rum, men når man kan differentiere mellem socialisering og kvalificering, så opstår der muligheder.

### ***Det indre rum som et punktligt selv der skal fyldes ud gennem opdragelse***

Charles Taylor (Taylor, 1989) argumenterer for at det indre rum som Locke (op)finder er et ”punktligt selv”, et (ikke udstrakt / tomt) rum afsondret fra verden, hvorudfra verden kan betragtes og bliver til et

---

<sup>99</sup> Jeg bruger socialisering som ækvivalent for Mollenhauers præsentation og kvalificering som ækvivalent for repræsentation. Socialisering og kvalificering er moderne pædagogiske begreber der bruges af Gert Biesta til at angive to af opdragelse og uddannelsens tre domæner. Det tredje domæne er subjektivering, der kan ses som ækvivalent til Mollenhauers begreber ”Bilksamkeit”, ”Selbsttätigkeit” og ”Schwierigkeiten mit Identität”.

objekt, som ikke på forhånd har betydning eller værdi. Når først det indre rum er fyldt på den rette måde, er mennesket i stand til at forstå, og dermed til at handle frit, til at bevæge sig i et dynamisk felt, hvori han hele tiden skal balancere egne interesser og fællesskabets (eng.: *community*) interesser (Androne s. 75). Er bevidstheden først etableret som det punktlige selv, så kan den om-ordne sig selv (Taylor bruger begrebet ”self-remaking, s. 171), først og fremmest i lyset af hvad der giver glæde og smerte. Det punktlige selv lever så at sige af at objektivere: at tage afstand til det der er ”udenfor”, at studere, vurdere og ommøblere det. Lockes punktlige selv kobles både til refleksivitet og til en hedonistisk (Taylor s. 169) eller utilitaristisk moral. Det pædagogiske spørgsmål bliver, hvordan dette punktlige selv får substans, hvordan denne ubeskrevne tavle bliver fyldt ud.

Locke´s pædagogiske ideal er ikke at barnet skal formes til en bestemt rolle eller position, men til en person der kan orientere sig i sin verden, der kan bære sig i den, fordi han har en bestemt moralsk habitus. Det ”ubeskrevne blad” bliver beskrevet gennem påvirkninger udefra, dvs. gennem sensoriske oplevelser.<sup>100</sup> Det bliver nu den voksnes opgave at kontrollere barnets sensoriske oplevelser, ikke mindst også barnets vaner, der med tiden gennem ”reflections” bygges op til en indre verden af ideer, dyder, dispositioner, holdninger og viden (Oelkers s. 96). Det er den voksne der styrer, kontrollerer og bestemmer, det er den voksne der objektiverer barnet. Barnets udvikling er, med Oelkers ord, et resultat af påvirkning (influence). John Locke var ikke særlig glad for det som barnet fra naturens hånd har med: børn skal lære at styre deres instinktive side, blive civiliserede og gå kundskabens vej for ikke at ende som ”*dull and useless creatures*” (Adamson, 1922, citeret efter Androne, 2014, p. 76).

Locke udstyrer mennesket med et selv som på den ene side er uafhængig af den verden det lever i, idet det ikke på forhånd er mærket af det, mens det på den anden side bliver dannet gennem sensoriske input udefra, der

---

<sup>100</sup> | ”An essay concerning human understanding” (1690) skriver Locke ”*Let us then suppose the mind to be , as we say, white paper, void of all characters, without any ideas*” (Locke, 1977, b. 2:1.2); et ubeskrevet blad, eller en ”tabula rasa”. Foruden at han derved benægter at mennesker på forhånd er bestemt til noget bestemt –en vigtig erkendelse i et samfund i opbrud- går han også i opposition til Platons erkendelseslære, der siger at erkendelse primært er erindring. Hans projekt er at vise en hel anden slags fornuft, der kan blive grundlag for moderne eksperimentel videnskab.

lagres i stadig mere sammensatte formationer, der i sidste ende repræsenterer verden i bevidstheden. Den bevidsthed kan den voksne forholde sig reflektivt til med henblik på at styre sig selv, for at undgå sensationer af smerte og for at maksimere nytte. Slutresultatet er at den velfungerende voksen ejer sig selv - et træk der både gælder erkendelsesteoretisk, idet bevidstheden kan rettes mod sig selv, hvorigennem det gør sig selv til et objekt, som politisk, hvor individet betragtes som et uafhængigt og selvejende individ.<sup>101</sup>

### ***Barnet som en ressource***

Oelkers argumenterer for at Locke har grundlagt et af de sidenhen dominerende pædagogiske paradigmer, som han benævner som ”influence”. Også når der i dag tales om børn som ressourcer, der først og fremmest skal lære for at få de nødvendige kompetencer, så de er rustet til at indgå i en global konkurrerende vidensøkonomi, kan man høre genklangen af dette paradigme.<sup>102</sup> Locke sammenfatter selv den opgave han overlader til ”guvernøren”, dvs. til opdragelse, pædagogik og uddannelse, således:

*“The great work of a governor is to fashion the carriage, and form the mind; to settle in his pupil good habits, and the principles of virtue and wisdom; to give him, by little and little, a view of mankind; and work him into a love and imitation of what is excellent and praiseworthy; and in the prosecution of it, to give him vigour, activity, and industry. The studies which he sets him upon, are but, as it were, the exercises of his faculties, and employment of his time, to keep him from sauntering and idleness, to teach him application, and accustom him to take pains, and*

---

<sup>101</sup> Mc Pherson (2011) bruger i sin bog fra 1962 begrebet ”possessive individualism” som betegnelse for den klassisk liberalistiske forestilling om at individet ejer sig selv, og at frihed betyder at være uafhængig –Margaret Thatchers fortolkede dette syn glimrende: *“And, you know, there is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families.”* (Key, 1987)

<sup>102</sup> Teknologisk institut argumenterer for brug af undervisningsteknologi under overskriften ”børnene er vores vigtigste ressource” (<http://kortlink.dk/teknologisk/gap5>), den daværende uddannelsesminister indledte d. 26 september 2013 annoncering af reformen af pædagoguddannelsen med disse ord: *“Børnene er vores vigtigste ressource og vores pædagoger og dagsinstitutioner er en af grundpillerne i det danske velfærdssystem.”* ([kortlink.dk/ufm/gap6](http://kortlink.dk/ufm/gap6)), ligesom udtrykket kan læses på hjemmesider knyttet til Dansk Folkeparti,, det Radikale Venstre og de Konservative. Odenses socialdemokratiske borgmester Anker Bøye’s budgettale fra 2014 indeholder en invitation til venstre om at stå sammen, herefter følger overskriften: *“Børnene er vores vigtigste ressource”*.

*to give him some little taste of what his own industry must perfect*” (citeret efter Adamson, 1922 i Androne, 2014, s. 79).

Dette paradigme skulle dog ikke stå alene i det spirende moderne samfund. Oelkers (1994) bringer Jean Jacques Rousseau på banen som stamfader til et konkurrerende paradigme, som han betegner som ”udvikling” (development).

### **3.1.4. Jean Jacques Rousseau: civilisationskritik**

Rousseau (1712-1778), født i Geneve, er også overbevist om at barnet har muligheder, og at der skal gøres noget for at barnet kan komme til at realisere dem. Han adskiller sig radikalt fra John Locke, der som en selvfølge vil opdrage børn til at kunne bruge deres muligheder i samfundet, da han (Rousseau) sætter de to op som uforenelige størrelser: ”*man må vælge om man vil opdrage til menneske (faire un homme) eller til borger (citoyen)*” (Rousseau, 1966, s. 38 § 22). I hans værk om opdragelsen, *Émile*, går han direkte i rette med Locke og hans forestilling om, at børn med udgangspunkt i nøje regisserede sanseindtryk danner ideer og bliver fornuftige. Fornuften, siger Rousseau, udvikler sig (i bedste fald) dog først til sidst, og det, der skal forestille at være et ræsonnement der gennemføres sammen med barnet, er i virkeligheden en moralprædiken, der underkender barnets (og barndommens) egenart (Oelkers, 1994, s. 98, note 17; Rousseau, 1966, s. 107, § 254 ff). Rousseau afviser således både socialisering (præsentation) og kvalificering (repræsentation) som de væsentligste faktorer i opdragelsen.

#### ***Opdragelse til menneske***

Mens Locke står fadder til en videnskab om barnet der objektiverer det for at kunne styre det, står Rousseau fadder til en pædagogisk disciplin der tager afsæt i, at ”*vi ikke kender barndommen*” (op.cit. s.32), og at vi derfor ikke kan disponere over den. Den Rousseauske pædagogik er en disciplin der først og fremmest stiller spørgsmålet om pædagogiske værdier: hvad er et godt liv, hvad er god opdragelse.

I modsætning til Locke så Rousseau ejendomsretten, der giver mennesker dispositionsmagt, hverken som naturlig eller gavnlige. Ejendomsret forårsager ulighed mellem mennesker.<sup>103</sup> Han er kritisk i

---

<sup>103</sup> Blaise Bachofen giver en interessant udredning af forholdet mellem Locke og Rousseaus opdragelsesidealer, idet hun viser at Rousseaus civilisationskritik i *Émile* kan læses som en radikalisering af Locke’s naturlov om ejendomsretten, så Rousseau bliver

forhold til den almindelige socialisering der foregår, for den begrænser barnet fremfor at frisætte det. Han forfægter både i sin politiske filosofi og i sin pædagogik at mennesket er født frit. I åbningssætning af *Samfundskontrakten*'s (1762) første kapitel, skriver han: ”*Mennesket er født frit, men overalt er det lagt i lænker*”, mens han i ”*Émile eller om opdragelsen*”, der udkom i samme år, gør rede for at Émile først og fremmest skal være *menneske*, og at opdragelsen *hverken vil gøre ham til forvalter, soldat eller præst* (Rousseau, 1966, s. 42, § 38).

Efter udgivelsen af disse to værker kom Rousseau for alvor på kant med myndighederne, *Émile* udkom i Paris sidst i maj 1762, blev konfiskeret den 3. juni og den 9. juni besluttede parlamentet at den skulle brændes. Få dage efter blev både *Émile* og *Samfundspagten* brændt i Geneve (Flückiger, 2012). Det koster at være civilisationskritisk. Nu skal det ikke forstås sådan, at Rousseau er imod civilisationen som sådan –det kan man vel næppe være. Han er imod, at man anser civilisationens nuværende stadie som et naturligt eller endeligt stadie, og han mener, at det er for dumt, at opdrage barnet til netop det, der er aktuelt nu: ”*Vi er på vej ind i en tilstand af krise og i revolutionernes århundrede*” skriver han, og ”*velsignet er den der forstår at stige ud når han bliver ladet i stikken af en orden der ikke længere fungerer, og der forbliver menneske på trods af skæbnen* (Rousseau, 1966, p. 253, § 684, min oversættelse)”. Det naturlige barn har potentiale til at overleve skæbnens omskiftelighed, og er således bedre rustet til en verden der er i opbrud end det barn der er socialiseret til at fungere indenfor en eksisterende orden.

Oelkers kalder Rousseaus pædagogiske paradigme for ”udvikling” (development) og angiver at dette paradigme er karakteriseret af at der ikke er nogen der kan råde over barnet –heller ikke barnet selv: det er naturen der går sin gang. Emiles opdragelse foregår derfor også et sted hvor samfundet ikke når ud, og hvor ”guvernøren” netop skal sikre at den naturlige udvikling ikke forstyrres, så det indre selv kan dannes. Det er

---

mere Locke'sk end Locke, eller ligefrem læser Locke mod Locke: hvor denne i sin ”Thoughts concerning education” lærer barnet om ejendomsretten gennem transaktioner af ejendom, hvorved barnet lærer at ejendom ikke er lige fordelt, lærer Émile at ejendom er et resultat af arbejde, hvilket giver anledning til den civilisationskritiske refleksion at ingen skal være så rig at han kan købe en anden, og ingen så fattig at han skal være nødt til at sælge sig selv (som Rousseau skriver i *Samfundspagten II XI*) (Bachofen, 2012).

dette indre rum der er målet for opdragelsen både hos Locke og Rousseau.

### ***Rousseauske islæt i nutiden***

Dette synspunkt gør sig også gældende i dag, nogle gange i konkurrence, men ofte også parallelt med et synspunkt der kan tilbageføres til Locke: at vi skal sikre at børn får de kompetencer der kan ruste dem til at gå ind i den globale konkurrence. Samtidigt med at der i dag i hele uddannelsessystemet er en stærk styring gennem kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål, der alle opererer med på forhånd fastlagte ønskede resultater, efterlyses der innovation, kreativitet og entreprenørskab. I folkeskolereformen fra 2014 får disse sidste en rolle i det der kaldes understøttende undervisning (Rasmussen, 2013; Regeringen, 2012). Man bringer således det Lockske syn, der vægter kvalificering, og det Rousseauske syn, der modsætter sig socialisering, i samme institution, fordi udfordringerne i den foranderlige verden ikke er til at komme udenom. Når det Rousseauske islæt gøres til ”understøttende undervisning”, gemmes uforeneligheden, og det civilisationskritiske element får en underordnet og tjenende rolle. Dermed bliver det underlagt det som filosofen Herbert Marcuse for et halvt århundrede siden kaldte ”repressiv tolerance”<sup>104</sup>. Når det Rousseauske islæt sættes i en konkret fremtidsrettet kontekst, er ”børn-som-ressourcesynet” fremherskende. Mon ikke Rousseau ville udbryde at man gennem den funktionalisering ødelægger det der skulle sikre ”opdragelse til menneske”: barndommen? Den Rousseauske arv bliver dog også synligt andre steder, hvor den fortsat giver modvægt mod en civilisation der kræver at barnet underordner sig, at det indre rum lader sig kolonisere af det ydre. Den Italienske pædagog Loris Malaguzzi (1920-1994) er ikke kun kendt for udsagnet ”*Et barn har hundrede sprog, men berøves de nioghalvfems*” men også som organisator og inspirator af Reggio-Emilia pædagogikken. A.S. Neil (1883-1973) var leder af den stadigvæk

---

<sup>104</sup> “*what is proclaimed and practiced as tolerance today, is in many of its most effective manifestations serving the cause of oppression*” (Marcuse, 1969). At man alligevel ikke er helt sikker på at den understøttende undervisning vil finde sig i at have den underordnede rolle –at repressionen virker- vidner forslag om at lægge den ind i den almindelige undervisning om, forslag der fremføres af bl.a. skoleforsker Andreas Rasch Christensen og af debattør Jakob Fuglsang med den begrundelse, at man skal være sikker på at børn lærer noget. Det er vel nok Danmarks mest frihedselskende parti, Liberal Alliance, i øvrigt fuldstændig enig i! (Aisinger, 2015; Fuglsang, 2015; J. V. Olsen, 2015b)

eksisterende Summerhill-skole, der bygger på principper om selvregulering og selvforvaltning, og han citeres helt i Rousseaus ånd for ”*Intet menneske er klog nok til at lede andre*” (Tuft, 2004).<sup>105</sup> Lütken (Lütken, 2015) behandler netop Reggio Emilia pædagogikken og Summerhill skolen som eksempler på hvordan pædagogikken her har udviklet en historisk dimension og et tvist af lokal egenart. Rousseaus figurering lever videre.

### ***Kan påvirkning undgås?***

Rousseau står fadder til civilisationskritisk, anti-autoritær og *vom Kinde aus* pædagogik. Disse pædagogikker viderefører dog også den selvmodsigelse som er ganske tydelig i slutningen af bogen, når Emil skal giftes med Sophie: Sophie er fundet og udvalgt af guvernøren, formentlig fordi han har det mest rene kendskab til Émiles følelser. Det er den type selvmodsigelse som enhver form for negativ opdragelse eller anti-pædagogik geråder i, idet netop opdragerens klippefaste overbevisning om at han er på barnets side, gør ham blindt for den indflydelse han udøver. Påvirkning kan ikke undgås. Vil det sige at vi så nødvendigvis må acceptere Lockes paradigme, der siger at al pædagogik er påvirkning, og at påvirkning kan styres, dvs. at pædagogik først og fremmest er pædagogisk teknologi?

Den norske pædagog Hans Skjervheim skrev i 1968 ”Eit Grunnproblem i pedagogisk filosofi” (Skjervheim, 1992), hvor han netop behandler det problem: er pædagogik at betragte som en objektiverende videnskab der udvikler pædagogiske teknologier, og dermed også som en autoritær praksis? Er pædagogik blot en praksis der trækker på vores viden om barnets vækst og modning for at give den plads? For at komme ud af dilemmaet, introducerer Skjervheim Sokrates og det han kalder ”den gyldighedsteoretiske differens”. I dialogen Giorgias kommer Sokrates og Giorgias frem til at der er forskel mellem at overtale og at overbevise. At *overtale* er at påvirke nogen, således at vedkommende siger og mener det man gerne vil have han siger, at *overbevise* er noget man gør i fællesskab: ved at undersøge tingene finder man i fællesskab frem til hvad der er

---

<sup>105</sup> i sin bog om skolen (fra 1960) skriver Neill : No one is wise enough or good enough to mould the character of any child. What is wrong with our sick, neurotic world is that we have been moulded, and an adult generation that has seen two great wars and seems about to launch a third should not be trusted to mould the character of a rat.”

rigtigt og forkert, sand og falsk: man finder den rette overbevisning. De to, pædagogen og barnet, har begge del i en fornuft som de sammen, dialektisk, giver stemme, og derved drages de op til det sande og det gode. Skjervheims introduktion af den sokratiske model, og dermed en dialogisk pædagogik, indebærer at parterne i en pædagogisk proces ikke længere ses som adskilt eksisterende entiteter, der lukker sig om et indre rum, et selv. Det anerkendes at de har muligheder, det vil sige at de ikke bare er en del af en eksisterende og færdig verden, men disse muligheder er strengt taget afledt af at de deltager i noget andet, og det er gennem denne deltagelse i ”noget andet” at de lærer at træffe gode valg omkring hvad der er rigtigt, sandt og skønt. Helt i tråd med det foreslår Oelkers i slutningen af sin artikel (Oelkers, 1994) ”moral communication” som et tredje paradigme: ”moral communication” er ikke foreskrivende, men inviterer til at barnet opdrager sig selv gennem deltagelse og stillingtagen. Det ligner den sokratiske model, med den forskel, at der for Platon var en ”kosmos” med en fast orden, som i sidste ende fungerede som referencepunkt for gyldighed, mens der for Oelkers ikke er ”endings”, kun ”forever new beginnings” (p. 104).

Immanuel Kant, der, forholdsvis få år efter Rousseaus *Émile* udkom, holder sine forelæsninger om pædagogik i Königsberg, vil netop også introducere en tredje forståelse af hvad det vil sige at være subjekt: subjektet er hverken ”naturskabt” eller et ”produkt af påvirkning” der objektiviserer såvel verden som sig selv.

### **3.1.5. Immanuel Kant: hvordan kultivere frihed hvor der er tvang?**

John Locke satte ”reason”, skabt gennem sanseindtryk og refleksioner i det punktligt og selvberørende selv, op mod traditionen: derigennem kunne man realisere nye muligheder. Rousseau satte naturen op, ikke bare mod traditionen, men mod civilisationen: skulle man have en chance for ikke at blive alt for korrumpet og begrænset af det uudgængelige møde med civilisationen, skulle man udvikle sin styrke udenfor den.

Kant er lige så kritisk i forhold til traditionen som Locke, men han køber ikke Lockes alternativ. Måske skyldes det, at han ikke anser modellen hvori sanseindtryk gennem refleksioner transformeres til ”reason” for holdbar. Måske skyldes det, at han ikke uden videre var imponeret over denne ”reason”, hverken i erkendelsesmæssige anliggende eller i de



praktiske, dvs. de etiske og politiske. Han er på sin vis på hold med Rousseau, som han beundrede. Det siges at han forsømte sine faste spadsereture dage efter han havde modtaget et eksemplar af Émile (Bollnow, 1954, s. 2). Kant er lige så radikal som Rousseau og søger også et holdepunkt udenfor det konkrete menneske, hvori kritik kan begrundes. Han synes ikke naturen som sådan kan bruges i den sammenhæng -for natur er netop i høj grad også tvang. Som naturvæsner er vi så at sige også i vores naturs vold. Hvor kan man så begrunde kritik?

### ***Fornuft som grundlag for kritik óg for realisering af muligheder***

Kant holder fast ved kritikken af tradition og civilisation, men afviser Locke´s reason og Rousseaus natur som tilstrækkelige grundlag for kritik og for opbygning af noget andet. Han gør noget tredje. Han omdefinierer fornuften, det som Locke kaldte for ”reason”, og gør denne fornuft til grundlaget for såvel kritik som for den konkrete realisering af muligheder gennem videnskab, politik og pædagogik. Fornuften, siger Kant, har vi mennesker del i, den er *ren abstrakt tænkning*, der giver indsigt i grundlaget for såvel den viden om verden vi kan få gennem sanserne, som for den praktiske viden om hvad vi skal gøre. Gennem fornuften kan vi indse at vi selv har mulighed for at erkende og for at bruge vores forstand. Derfor er det også fornuftigt at kritisere den tilstand hvor mennesker ikke bruger deres egen forstand, men lader sig lede af hvad andre siger og synes. Det er på tide at bryde ud af den traditionelle livsform og realisere muligheder:

*”Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er mangel på evne til at bruge sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse.” (Kant, 1987)*

Myndighed som politisk og pædagogisk ideal begrundes her såvel i evnen til at bruge forstanden som i handlingsdispositioner eller dyder, som beslutsomhed og mod. Kants pointe er at vi med fornuften bør indse at vi har en pligt til at udvikle sådanne dyder, hvis vi ellers vil kalde os frie. Udvikler vi ikke sådanne dyder, forbliver vi under andres ledelse, dvs. uden ’muligheder’.

### ***Frihed uden lovløshed***

Selvom vi i dag ikke har svært ved at følge Kant i hans appel til myndighed<sup>106</sup>, så er hans pointe ikke nødvendigvis så nemt at følge, da den rummer begreber der ved første øjekast kan se ud til at modsige hinanden: fornuft, frihed, bør, pligt. Kants projekt er at etablere friheden, og dermed muligheden for frigørelsen, uden at introducere lovløshed. Kan mennesket give sig selv love? Dermed stiller man på en gang det politiske spørgsmål, der ligger til grund for demokratiet, hvor borgeren på en gang er undersåt og lovgiver, og det moralske spørgsmål om hvordan man realiserer frihed når enhver realisering samtidigt er en ophævelse af friheden.<sup>107</sup> Kun i form af etisk handlen, dvs. handlen i forhold til kriterier som man frivilligt anerkender, forbliver handlingen frit. Også her er ”selvlovgivning” på spil. Argumentationen, hvori fornuft, frihed, bør og pligt sættes sammen, vender vi tilbage til. Først ser vi på, hvordan det indviklede spørgsmål om forholdet mellem frihed og pligt genfindes i en lidt anden form i pædagogikken, hvor det centrale spørgsmål gælder forholdet mellem frihed og tvang.

Kant opstiller i hans forelæsninger om pædagogik i årene omkring 1780 *”et af opdragelsens største problemer”*: *”hvordan kan man forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden hvor der er tvang?”* (Kant, 2000, s. 38).

Uanset at Kants filosofi, herunder hans pædagogiske filosofi, i eftertiden er blevet modsagt, revideret og omarbejdet, så står dog dette spørgsmål fortsat som et af de helt væsentlige i pædagogik.

Nu skal vi først se på hvordan og hvorfor Kant præcis stiller spørgsmålet om forholdet mellem frihed og loven, og hvorfor han ved sin måde at stille det på åbner op for det pædagogiske rum som hverken Locke, der ville kontrollere, eller Rousseau, der ville lade naturen gå sin gang, fik åbnet.

---

<sup>106</sup> Denne appel til myndighed var i Kants tid ikke nødvendigvis lige så forståelig som den er i dag : ideen om at alle havde muligheder og ret til at få –eller give sig selv- adgang til dem var jo fortsat nyt, og et brud med den herskende orden

<sup>107</sup> Når valget er truffet og handlingen føres ud i livet er ubestemtheden (friheden) erstattet af bestemthed. Frihed indebærer og manifesterer sig i selvbegrænsning (se også note 127) En moderne pædagog som Biesta overtager denne opfattelse i sit pædagogiske ideal om voksendom, se s. 249 ff.

Kant har, det skal være tydeligt, øje for muligheder: erkendelsesmuligheder, handlemuligheder. Det han leder efter, er kriterier for hvornår det man erkender er sandt, og hvornår det man gør er godt. Han synes at det vi før har kaldt ”det punktuelle selv” er indholdstomt: kan man virkelig forestille sig, at sanseoplevelser omarbejdes gennem refleksioner til ideer og dermed til en fornuft – Lockes ’reason’ - der som sat udenfor verden skulle være i besiddelse af erkendelse?<sup>108</sup> Kant forestiller sig erkendelse ikke som en passiv spejling, men som en skabende kraft. Og skulle en nytteorienteret kalkule virkelig kunne gøre det ud for moral? Rousseau giver et alternativt svar som Kant delvis tager til sig. Rousseau peger på noget andet end kultur og samfund som grundlag for moral og handling: under forudsætning af at civilisationens korrumpation af mennesket holdes på afstand, bliver mennesket selv kriteriet for sine egne muligheder. Kant anerkendte Rousseaus forsøg og hans radikale civilisationskritik, men kunne ikke umiddelbart forene den tvang, som naturen også er udtryk for og udøver, med den frie realisering af muligheder. For Kant skal der netop opdragelse til for at den menneskelige natur kan udvikle sig til nye højder, så der åbnes et perspektiv om en kommende, lykkeligere menneskeslægt (Kant, 2000, s. 26)

I ’Om Pædagogik’ skriver Kant en del om den opdragelse der skal til for at barnet kan gebærde sig i verden som den er, men hans pædagogiske lidenskab ligger i den del af opdragelsen, der sigter mod opbygning af de indre kræfter, der i sidste ende skal gøre det muligt for mennesket at forbedre sin natur (Bollnow, 1954). Netop *denne moralske opdragelse*, som ikke sigter mod en form for tilpasning eller formgivning, men mod selvstændig brug af frihed, der baner vejen for en bedre tilstand for menneskeheden engang i fremtiden (Kant, 2000, s. 30), fylder forholdsvis ikke så meget i ”Om pædagogik”. Ikke fordi det ikke er vigtigt, men formentlig fordi Kant allerede har sagt meget af det der skal siges i hans ”Grundlæggelse af sædernes metafysik”. I den følgende

---

<sup>108</sup> Jeg referer til Lockes *empirisme* og hans punktuelle selv her fordi det er den tankegang der før er behandlet i afhandlingen. Kant stillede lignende spørgsmål ved det *rationalistiske* selvberørende selv, som Descartes tænkte sig til. Descartes og Locke har sammen, skønt deres udgangspunkter var forskellige –hvh. ’tankevirkosomhed indeni mennesket’ og ’verden udenfor der opfattes gennem sanserne’ – andel i fødslen – genealogien- af det man senere ville kalde ”bevidsthedsfilosofien”, hvor bevidstheden tænkes at fungere som et ikke materielt ”punkt” uden forankring i verden der, såfremt de rette metoder følges, som et spejl leverer sand viden om verden.

redegørelse for Kants syn på denne moralske opdragelse vil jeg derfor referere til begge værker. Centralt i denne moralske opdragelse – opdragelse til frihed – er spørgsmålet: hvordan er det muligt at varetage den opdragelse i en situation hvor der også er tvang?

### ***Moralsk opdragelse i en verden hvor der også er tvang***

Baggrunden for Kants vægning af den moralske opdragelse er, at han udvikler et fornuftsbegreb der også omfatter en praktisk fornuft, det vil sige en fornuft der har relation til frihed (Kant, 2000, s. 39) og der giver mennesket autonomi og myndighed, det vil sige muligheden for at betjene sig af sin egen forstand.

For at forstå det nærmere må jeg give en kort udredning af hvordan Kant forestiller sig forholdet mellem fornuft, moral, forstand og autonomi, hvilket han redegør for i førnævnte *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. Han følger her i princippet samme mønster, som det han bruger i sin redegørelse for hvordan mennesker er aktive skabere af viden og erkendelse, i hans *Kritik af den rene fornuft*. Fordi denne redegørelse umiddelbart er nemmere at forstå, gennemgår jeg først hvordan vi aktivt medvirker til en bestemt (sand) erkendelse af verden. Derefter gennemgår jeg redegørelsen for hvordan vi aktivt medvirker til at vi bruger vores praktiske frihed på den rette måde.

Kant redegør for at bevidstheden ikke er et spejl af virkeligheden, men en aktiv formgiver af den virkelighed vi oplever: der er spilleregler der går forud for erfaring, som så at sige strukturerer eller formaterer vores erfaring. Der er *kategorier* som kausalitet, rum og tid som ikke ligger i den verden vi oplever, men i det man med et billede kan kalde *fornuftens rige*. Det der ligger i fornuftens rige er ikke underlagt kategorierne, så der hersker for eksempel ingen kausalitet dér. Det er derfor ikke forårsaget af noget andet: det er til i kraft af sig selv: det er frit. Fornuftens rige er derfor også *frihedens rige*. Fordi vi altid erfarer gennem kategorierne, kender vi ikke ”tingene i sig selv”, og netop derfor er vores erkendelse endelig, så den kan udvikle sig uendeligt. Vi skal bruge vores forstand!

Praktisk viden, dvs. viden om hvad der er rigtigt at gøre og at gøre det, er en beslutning, der er et resultat af vilje og overvejelse. Forstanden skal forholde sig til to kræfter: på den ene side til de tilbøjeligheder man måtte have, på den anden side til fornuften. Fornuften adskiller mennesker fra dyr og er forudsætning for at vi kan handle moralsk. I fornuften finder vi

*det moralske udspring*, som kan sammenlignes med de kategorier der formaterer erfaringer. Dette moralske udspring har formen af en kategorisk, dvs. et ubetinget, imperativ, der siger: *at jeg aldrig skal handle anderledes end at jeg også skal kunne ville, at min handlingsmaksime bliver en almengyldig lov* (Kant, 1965, s. 20), eller mere mundret: jeg skal være indforstået med, at hvis jeg kan gøre sådan, så kan alle andre også. Som *fornuftsvæsner* har vi kendskab til dette udspring, der ikke er betinget af noget andet, og derfor på en gang er et mål i sig selv og forudsætningen for, at vi i kan handle moralsk. Som fornuftsvæsner kan vi sætte os mål, for vi er ikke i vores tilbøjeligheders vold og kan selv bestemme vores retning, dvs. vi har en *autonomi*, og kan selv udstikke love for vores handlinger. Når vi selv kan sætte retning for vores liv er vi ikke midler til noget andet; derfor er mennesket et ”*mål i sig selv*”. Noget der er mål-i-sig-selv har en *værdighed* –og ikke bare en værdi- og fortjener derfor *agtelse*. Da vi således bør agte andre personer, må vi ikke blot behandle dem som midler til at opnå noget for os selv, men altid også som mål; det vil sige vi bør respektere dem. Dette er Kants alternative formulering af det kategoriske imperativ.

### ***Barnet som medspiller i opdragelsen***

Således udleder Kant af det moralske udspring, der kan indses med fornuften, at vi har pligt til at respektere andre og at vi bør følge det kategoriske imperativ, der siger at vi kun skal gøre noget, hvis vi mener at alle andre også skal kunne gøre det. Imperativet eller loven er ikke kausalt tvingende, da den hører hjemme i fornuftens verden, der ikke er underlagt kausalitet; det kommer derfor an på vores *vilje* om vi følger den: vi må bruge vores egen forstand. For pædagogikken betyder det, at *den moralske opdragelse* er væsentlig, og at *den har at gøre med hvad barnet/den voksne af egen fri vilje gør*. Barnet er derfor ikke længere at betragte som en genstand man skal gøre noget ved (Locke) eller som man skal beskytte for påvirkninger (Rousseau), men *som en medspiller i opdragelsen*.

Friheden er for Kant ikke noget der først opnås fx efter opdragelsen, nej, det er næsten omvendt: friheden gør opdragelsen mulig. Friheden peger nemlig på at mennesker kan forbedres, at mennesket er kendetegnet af en ”perfektibilitet”. Det er friheden der gør det muligt at søge større fuldkommenhed. Denne frihed, som også er barnets frihed, udvikles kun under vejledning. Det undrer derfor ikke at Kant også griber tilbage til

Sokrates og den sokratiske pædagogik, hvor ”eleven” selv kommer til indsigt (Kant, 2000, s. 69). *Det er i dette selv-kommen-til-indsigt (i moralloven) at frihed og tvang i form af pligt ikke er modsætninger.* Kant plæderer derfor, i min læsning, for en pædagogik hvori barnet selv kommer til indsigt. Det kommer også til udtryk i vendingen: *”Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen”* (Kant, 1803, s. 71)

At få indsigt i fornuften, at få agtelse for det kategoriske imperativ, at mobilisere beslutsomhed og mod, at blive i stand til at gå imod det der også vil styre én, at opnå autonomi, er for Kant et flergenerationelt, for ikke at sige utopisk, projekt: *”Mennesket skal først udvikle sine anlæg for det gode, forsynet har ikke på forhånd nedlagt dem fuldt færdige i det: Dets naturlige anlæg er på ingen måde omfattet af moraliteten. Forbedre sig selv, kultivere sig selv, og, hvis det er ondt, frembringe moralitet hos sig selv, det er, hvad mennesket skal. Ved moden overvejelse finder man imidlertid, at dette er meget svært. Derfor er opdragelsen det største problem og også det vanskeligste, et menneske kan blive stillet overfor. Thi indsigt afhænger af opdragelsen, og opdragelsen afhænger igen af indsigten. Derfor kan opdragelsen også kun lidt efter lidt tage et skridt fremad.* (Kant, 2000, s. 26)

Det pædagogiske projekt er også et politisk projekt. Barnets selvopdragelse er ikke kun værdifuld for barnet selv, det er også uundværligt i det (pædagogiske og politiske) projekt, der angår menneskeheden. Opdragelse til myndighed bringer os nærmere et samfund der regeres fornuftigt. For Kant er det pædagogiske og det politiske projekt forbundet med hinanden og beslægtet med hinanden, og de er begge svære at bringe på en formel. Derfor gælder disse ord fortsat: *”To af menneskenes frembringelser kan vel anses for de vigtigste, nemlig regerings- og opdragelseskunsten, og dog strides men endnu om selve deres idé”* (Kant, 2000, s. 27)<sup>109</sup>.

### ***Det pædagogiske projekt***

I Kants figurering bliver pædagogik for alvor et projekt. Projektet er historisk, dvs. at det altid er bundet til en tid, men samtidigt peger det frem: der er både en binding og en mulighed. Pædagogik bliver en *overskridelse*. Overskridelsen kommer af, at såvel opdrageren som barnet har del i fornuft, har indsigt i det der ikke hører til vores erfaringer: såvel

---

<sup>109</sup> Se også (Green, 2010) for en moderne tolkning af det (u)mulige projekt.

kategorierne, der gør produktiv teoretisk erkendelse mulig, som friheden og det kategoriske imperativ, der gør det muligt for os at handle moralsk og bruge vores egen forstand.

Projektet får her også sin paradoksale form, idet det er barnet selv, der skal realisere det, og pædagogik kommer derfor ikke så meget til at handle om påvirkning eller udvikling, men om en rammesætning, der gør det muligt for barnet selv at flytte sig. Kant sætter overlæggen højt, idet der både er en stor ambition og en erkendelse af, at opdragelse ikke er en fremstillingsproces der kan kontrolleres.

### **3.1.6. En opsamling: tre figureringer**

Pico annoncerede den moderne pædagogisk fødsel: mennesket har muligheder. Forestiller vi os denne annoncering ved en højtidelighed hvor flere holdt velkomsttaler, så har vi nu hørt på tre af dem. Vi har set tre figureringer af dette åbne felt.

Locke introducerer en position, hvor pædagogik handler om at give de rette input, så barnet selv senere kan ræsonnere sig frem til hvordan det bedst kan maksimere lykke i et samfund hvor alle har muligheder. Har man fået de rette input og har man reflekteret dem på den rette måde, skabes et objekt-billede af virkeligheden i bevidstheden, herunder også at objekt-billede af ens eget virke i den virkelighed. Som betragtede subjekt er man dog ikke forankret i den virkelighed: det punktuelle selv er materie-løs, og derfor kan man forholde sig kalkulerede, strategisk og instrumentel til den, for at øge dens værdi.

Rousseau introducerer radikal civilisationskritik: han kritiserer ikke bare det gamle feudale samfund som undertrykkende, men ser at også de nye gryende samfundsformer socialiserer mennesker, og derved begrænser dem. For at undgå de begrænsninger opdrages Émile udenfor samfundet, så han, uanset hvad hans voksenliv måtte byde ham, vil kunne overleve som menneske: han vil kunne tilpasse sig om nødvendigt, men uden at tabe sin sjæl.

Kant har sympati både for Locke's empirisme, anerkendelsen af at der er en virkelighed derude der påvirker os, og for Rousseaus kritiske tilgang til den selvsamme virkelighed. Det to kan ikke umiddelbart forenes. Kan tænker sig om. Han er nødt til at finde på noget, der kan transformere Lockes forestilling om en verden der kan repræsenteres i vores bevidsthed, som vi så tager for givet, og Rousseaus forestilling om en

natur udenfor samfundet, der per automatik -og måske med lidt hjælp af en guvernør- står garant for at barnet udvikler sit fulde potentiale. Kant introducerer derfor to nye størrelser: fornuften og forstanden. Fornuften har mennesker del i, den kan give dem indsigt i hvordan de selv konstruerer viden om verden med deres forstand, men også i, hvordan de selv ved hjælp af deres forstand træffer handlingsvalg, der i mindre eller højere grad er i overensstemmelse med den fornuft der binder dem sammen. Kant skaber på den måde en forestilling om perfektibilitet der er langt mere visionær end Lockes forestilling om en optimering af det gryende borgerlige samfund. I Kants forestilling om perfektibilitet kan mennesker selv aktivt være med til forme en ny fremtid når de blot vil betjene sig af deres egen forstand. Pædagogikken hos Kant får derfor tre opgaver: den skal bevirke nødvendige tilpasning til det eksisterende, den skal give øvelse i brug af forstanden, og ikke mindst skal den give indsigt i fornuften, så man kan bruge sin forstand uden en andens ledelse. Pædagogik har for Kant per definition en civilisationskritisk dimension. I pædagogikken er barnet medspiller, hverken objekt (en tavle der skal beskrives) eller noget der blot skal passes og plejes. Indsigten i det kategoriske imperativ som en fornuftslov, dvs. en lov man frivilligt forpligtiger sig på, er ikke blot en intellektuel bedrift men også en karakterdannende, idet den implicerer mod og beslutsomhed. Det er barnets egen bedrift.

Kant bringer for alvor noget nyt på banen, når han på den ene side anerkender at barnet er ”midt i virkeligheden” hvor det kun kan blive til nogen hvis det socialiseres og kvalificeres, mens han på den anden side tilføjer at socialisering og kvalificering kan værre ligegyldige hvis barnet ikke også selv kommer på banen.

Mens man med Locke fortsat kunne forestille sig en guide for den rette påvirkning af børn, og mens man med Rousseau kunne forestille sig en form for negativ opdragelse, dvs. opdragelse karakteriseret af undgåelse af påvirkninger, gør Kant opdragelse til et paradoksalt projekt: den voksne kan ikke gøre det for barnet, men barnet kan heller ikke gøre det på egen hånd. Lars Løvlie udtrykker det sådan: *”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 interventions of others”* (Løvlie, 2007, s. 16)



Opdragelse og selvopdragelse må spille sammen på en sådan måde at barnet bliver fri / selvlovgivende. Opdragelse kan ikke sættes på formel, dvs. gøres til en teknisk opgave. Opdragelse kan kun realiseres i et pædagogisk forhold.

Kant lægger hermed det spor ud som vil blive udarbejdet og diskuteret i især den kontinentale filosofi og pædagogik i århundrederne efter: spørgsmålet om forholdet mellem opdragelsen af barnet og barnets selvopdragelse, forholdet mellem formning, påvirkning, former for tvang på den ene side og frihed, selvbestemmelse og myndighed på den anden.

### **3.1.7. Teori-praksis forholdet i en pædagogik der regner med selvopdragelse.**

Jeg vil følge Kants spor, hvor opdragelse og selvopdragelse knyttes sammen. Kant anerkender at vi altid står *midt-i*, at vi ikke kan begynde fra et nulpunkt, hverken ”i naturen” eller ”med en ubeskreven tavle”. Det skal dog ikke holde os fra at kritisere det vi er *midt-i*, og det skal heller ikke binde os til at blive der. Vi må på egen kraft komme derfra. Kant knytter denne ”egen kraft” til vores tilhørsforhold til ”fornuftens rige”. I det følgende ser jeg på hvordan der er fulgt op på Kants figurering, specielt med henblik på at forstå hvad den betyder for forholdet mellem teori og praksis i pædagogik.

#### ***Selvdannelse og selvforandring***

Den besværlige tematik der omhandler forholdet mellem opdragelse og selvopdragelse er kommet for at blive. Wilhelm von Humboldt stod i 1808 for reformen af det Preussiske uddannelsesvæsen og tog udgangspunkt i at ”*Dannelse er selvdannelse, noget som ingen kan gøre for én*”.<sup>110</sup> I den kontinentale almene pædagogik bliver begreberne om barnets dannelsesmæssige åbenhed (Bildsamkeit)<sup>111</sup> og frie selvvirksomhed (Selbsttätigkeit)<sup>112</sup>, forstået som en vekselvirkning mellem barnet og det andet og den anden, så gennemgående, at Dietrich Benner i sin Almene Pædagogik præsenterer de to begreber som de to *konstitutive principper* for pædagogikken (Benner, 2005).

---

<sup>110</sup> Min oversættelse af: „Bildung ist Selbstbildung, die keiner für einen anderen erbringen kann”. (Humboldt-Gesellschaft, 2015)

<sup>111</sup> Begrebet Bildsamkeit stammer fra J.F. Herbart (Hervart, 1969)

<sup>112</sup> J.G. Fichte (1762-1814) introducerer begrebet ”Selbsttätigkeit” omkring 1800, (Oettingen, 2006, s. 127), hvor opfordringen til fri selvvirksomhed definatorisk knyttes til ”opdragelse”.

Kants navn forbindes ofte med den Tyske Idealisme, men også hos materialisten Karl Marx finder man den Kantianske tilgang til pædagogik. Han skriver i sin 3. Feuerbachtese: „*Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß ... das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rational verstanden werden*”(Marx, 1978).<sup>113</sup>

Om nogen, så er Marx en civilisationskritiker, og han ved, ligesom Rousseau, at opdragelse og uddannelse har en tendens til at reproducere det eksisterende. Hvordan i alverden kan man så opdrage dem der skal opdrage de unge til en anden orden? -spørger han. Er vi ikke dømt til at kredse rund i en cirkel, hvor vi gennem opdragelsen bliver ved med at reproducere et samfund der undertrykker? Løsningen, siger han, er ikke at vi bliver ved med at lede efter hvem der kan opdrage opdragerne –eller for den sags skyld: dem der skal opdrage opdragernes opdragere; det er en uendelig regres, som vi kun kan slippe ud af, hvis nogen opdrager sig selv. Han ser denne selvopdragelse ikke først og fremmest som en refleksionsproces eller en del af en dialog; han ser den (også) som deltagelse i en revolutionær praksis, hvori mennesket transformerer sig selv. Selvopdragelsen er ikke et skolefag, det er selve livets skole.

### ***Teori og praksis***

Marx revolutionære arvtagere vil fundere revolutionspraksis i en nødvendig erkendelse, i en sikker viden<sup>114</sup>, og de legitimerer den *nødvendige* befrielsespraksis med en *frihed* der venter forude. Dermed forbigår og overser de Kants indsigt at en oplyst besvarelse af spørgsmålet om hvad vi skal gøre, altid må *forudsætte* frihed. Kant

---

<sup>113</sup> Den materialistiske lære, at menneskene er produkter af omstændighederne og opdragelsen, at forandrede mennesker altså er produkter af andre omstændigheder og forandret opdragelse, glemmer, at omstændighederne netop forandres af menneskene, og at opdrageren selv må opdrages. (...)At forandringen af omstændighederne falder sammen med den menneskelige virksomhed, kan kun opfattes og forstås rationelt som revolutionerende praksis.

<sup>114</sup> De grene af marxismen hvor man opfatter Marx strengt videnskabeligt, dvs. at man godtager at marxismen giver erkendelse om udviklingsmæssige lovsmæssigheder, bliver nemt foreskrivende, dvs. de legitimerer bestemte indgreb. Det gælder fx "proletariatets diktatur" men også i den strukturerede pædagogiks indgik 'tre dialektiske love' i begrundelserne for at pædagogik skulle struktureres på en bestemt måde.

skelnede mellem den teoretiske og den praktiske fornuft. Den teoretiske fornuft vedrører hvordan verden fremtræder for os, og på det område kan vi blive ret så vidende indenfor de grænser som fornuften nu sætter for os –grænser der bestemmes af, at vi kun kan forstå verden gennem fornuftens kategorier, og ikke ”i sig selv” (som ”Ding-an-sich”). Den praktiske fornuft vedrører hvad vi skal gøre, med det kategoriske imperativ som ramme for vores ræsonnementer. De revolutionære arvtagere går ud fra at en teoretisk viden kan foreskrive og legitimere praktiske handlinger, i stil med den positive videnskab (se note 22) der bygger på et Lock’sk fundament.

I en pædagogik der baserer sig på ”selvvirksomhed” kan teori ikke foreskrive hvad der skal gøres. Den frihed der forudsættes, er altid stærkere end et løfte om frihed der kun kan blive til gennem tvang. Pædagogens handlinger er derfor også altid risikofyldte, udtryk for et valg, der kunne have været anderledes.

### *Både midler og mål står til diskussion*

Med udgangspunkt i frihed vil pædagogik på én og samme tid være et stærkt og et svagt projekt. Et stærkt projekt fordi det holder fast ved troen på at noget nyt kan komme til verden, at der er muligheder. Et svagt projekt, fordi det principielt ikke kan tilbyde en virksom teknologi, men må stå i spændingen mellem det der er, og det som ikke er.<sup>115, 116</sup>

Svagheden –og dermed måske også længslen efter et stærkt projekt– kommer ikke kun af at opdragelsen ikke kan gøres til teknologi. Når pædagogen ikke kan kontrollere selvopdragelsen, men må spille sammen med den, er der ingen midler der med garanti fører til målet. Svagheden kommer også af, at opdragelsens mål principielt står til diskussion. Kant havde sin forestilling om perfektibilitet, om fornuftens sejr og den evige fred. Han hentede sin forestilling om den opdragede menneskeheds endemål i fornuften. Senere er man ikke nødvendigvis lige så sikker på hvordan endemålet –og vejen derhen, præcis ser ud. Schleiermacher

---

<sup>115</sup> Gert Biesta er en moderne fortaler for pædagogik som et svagt projekt (Gert Biesta, 2009b), og også hos ham bliver pædagogikkens svaghed forvandlet til en styrke, når han giver én af hans bogen titlen ”The beautiful risk of education” (Gert Biesta, 2014d; Winter, 2011). Det er frihed, som ikke er et empirisk begreb, der giver pædagogik denne dobbeltkarakter af svaghed/styrke, risiko/gave.

<sup>116</sup> Dette Kantianske tema, om frihed som en spænding mellem det der er og det der ikke er, udfoldes i Säfström og Biesta’s ”Manifesto for education”(Gert Biesta & Säfström, 2011)

(1768-1834) spurgte i 1826 : ”*Hvad vil den ældre generation egentlig med den yngre*” (Schleiermacher, 1969, s. 9). Han peger dermed på, at det i de intergenerationelle relationer ikke er nok at opfordre til selvvirksomhed: man skal også ville barnet noget. Men hvad kan vi ville barnet? Hvad ved vi om den verden barnet skal leve i og være med til at udforme? Vi har kun usikker viden, så ikke kun vores midler men også vores mål vil løbende stå til diskussion, uden at der er en instans der autoritativt kan afgøre hvad der er rigtigt og forkert.

### Pædagogisk takt

Herbart (1776-1841) gør allerede i 1802 opmærksom på, at projektets svaghed stiller pædagogen i en ganske særlig position. Handlede det blot om at præsentere barnet for verden, om socialisering, så er den øvede praktiker per definition suveræn. Havde vi viden om hvor barnet skulle hen og kunne vi regne ud, hvad der skulle til for at han ville nå dertil, kunne vi hylde teoretikeren og følge hans råd. Men sådan virker det ikke. Den filosofiske og teoretiske afklaring hjælper én med at bedømme erfaringer, men den kan ikke give en sikker viden om den specifikke situation som opdrageren kan komme til at stå i. Man kan med andre ord bruge den i tilbageblik, når den konkrete situation har været, men ikke prognostisk. Praxis kan heller ikke stå alene, for når den står alene, lukker den sig om sig selv, bliver reproduktiv og glemmer at stille spørgsmålet om den i det hele taget er pædagogisk. Selvom den gode pædagogiske praktiker har en praksis og kender til den filosofiske afklaring er det ikke nok:<sup>117</sup> ”*Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in Pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie die Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strengen Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel*

---

<sup>117</sup> Se for større udredninger fx (Benner, 2001, s. 63 ff; Muth, 1962; Oettingen, 2006, s. 298 ff)

*zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“* (Herbart, 1982, s. 126).<sup>118</sup>

Der er tale om en *difference* mellem teori og praksis, som er det sted hvor det pædagogiske kan komme til live. At være på det sted, at udøve pædagogisk takt, fordrer en dømmekraft, en praktisk forstand som kun den, der realiserer sig selv i mellemrummet mellem Kants frihedsbårne og fornuftsbaserede fordring og det daglige slid i en kontingent verden, der på alle mulige måder trækker i én, kan have. Når opdrageren skal regne med og give plads til barnets selvopdragelse, implicerer det, at også opdrageren må opdrage sig selv.<sup>119</sup>

Herbart forklarer at den pædagogiske takt er et resultat af overvejelser, eftertanke og videnskab: *”Durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten – nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird. Hat er sich im voraus in weite Pläne verloren, so werden die Umstände seiner spotten; aber er hat sich mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein und ihn jedes Mal belehren, was jedesmal zu tun sei. (...)* (op. cit. s. 127).<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Hos enhver nok så dygtig teoretiker sker der det, at, når han bruger sin teori, og ikke agerer som en skole-elev der pedantisk og langsomt løser sine matematikopgaver, så skyder der sig helt uvilkårligt et mellemlid ind mellem teori praksis: en vis taktfuldhed, en hurtig vurdering og beslutning. Han er ikke som den sløse og vanepægede praktiker der altid gør det samme, men han handler heller ikke med afsæt i en forestilling om at der er en fuldkommen teori, som ved en konsekvent gennemførelse af sine regler burde kunne anvendes eksakt i ethvert konkrete tilfælde. (min oversættelse)

<sup>119</sup> Løvlie argumenterer ligeledes for at der hos Herbart er en direkte sammenhæng mellem barnets *”Bilidsamkeit”* og opdragerens dito: *”Formbarhet går begge veier, den omfatter både lærer og elev i en praktisk gjensidighet”* (Løvlie, 2015, s. 6). Løvlie argumenterer herefter for, at det er denne sammenhæng, der gør at relationen bliver et pædagogisk omdrejningspunkt. Jeg vil tilføje at formbarhet og takt begge er *mellemrumsfænomener*: mellem frihed og tvang og mellem teori og praksis, og at der er tale om det samme mellemrum, den samme *difference*. Foucault vil betegne mellemrummet som *”etik”*: *”ethics is the considered form that freedom takes when it is informed by reflection”* (Foucault, 1997a, s. 284), hvor refleksionen ikke er en objektiviserende refleksion men forbundet med *”care of the self”* (se også 3.3.4)

<sup>120</sup> Pædagogen bør forberede sig gennem overvejelser, refleksion, undersøgelse, videnskab –ikke for at planlægge sine fremtidige handlinger, men for at forberede sig selv, sit sind, sit hoved og sit hjerte så han kan erfare, forstå og vurdere det der venter ham. Havde han på forhånd fortabt sig i en masse planer, så vil han, i de konkrete situationer der kommer, fremstå som latterlig, men har han bevæbnet sig med

Jeg vil gerne holde det mere åbent, binde mig mindre op på videnskab og fornuftige refleksioner, og formulerer det derfor sådan, at pædagogisk takt har samme differentielle status mellem praksis og teori som selvopdragelse har status mellem præsentation og repræsentation, mellem socialisering og kvalificering. Det vil sige, at pædagogen *i* sin pædagogiske gerning *praktiserer* selvopdragelse. Desto mere påtrængende bliver det at trænge mere ind i, hvordan vi i dag kan forstå ”selvopdragelse”, eller, som Gert Biesta kalder det, ”subjektificering”.

## 3.2. To typer fornuft?

### 3.2.1. Indledning

Pico, der annoncerede mulighederne, friheden, var ikke blåøjet. Han kundgjorde både at *'Det skal stå i din magt efter din egen viljes beslutning at hæve dig til højere former som er guddommelige'* og at *'Det skal stå i din magt at udarte til lavere former der er dyriske'*. (Pico della Mirandola, 1989, s. 49). Han ville få ret. Vel var der befrielse fra de bindinger der lå i det feudale samfund, men befrielse medførte også nye former for undertrykkelse. Robespierres rædselsregime efter den franske revolution (1789) viste hvordan "revolutionen æder sine egne børn". Ikke mindst de to verdenskriges ufornuft og barbari i første halvdel af det 20. århundrede bidrog til at man måtte sætte spørgsmålstegn ved, om der i det hele taget kan være tale om fornuft og fremskridt?

Der er en sammenhæng mellem en forglemmelse af –en uopmærksomhed omkring– Kants figurering af pædagogikken som en størrelse der er sammensat af tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse (selvopdragelse), og denne ufornuft. Jeg er ikke historiker, og har ingen ambition om at fremlægge en historisk redegørelse for baggrunden for de to katastrofer i første halvdel af det 20. århundrede. Jeg påstår ikke at der er en kausal relation, men jeg ser at det pædagogiske projekt for så vidt slår fejl, at det ikke har forhindret katastroferne. Der er tilsyneladende en figurering af pædagogik som ikke har kunnet yde modstand nok. Hvad er det for en figurering?

Min hypotese er, at Kants figur, der indeholder selvopdragelse (den moralske opdragelse) eller subjekficering som et centralt element, havde potentialet til at *"hæve til højere former, som er guddommelige"*, men at den figurering kommer voldsomt i klemme

Den Kantianske figur bygger på at der er to typer fornuft: teoretisk fornuft og praktisk fornuft, og det er netop fornemmelsen for at fornuften har forskellige grene der, med katastrofale følger, svækkes. Paradoksalt nok svækkes den fornemmelse under dække af et Kantiansk begreb: begrebet om autonomi<sup>121</sup>. Jeg vil derfor se på hvordan der gøres vold på

---

<sup>121</sup> Den korte version er at Kants autonomibegreb indebærer selvbegrænsning, mens det autonomibegreb der sætter sig igennem forstås som selvrealisering knyttet til "at have kontrol over" – den franske pædagog Meirieu vil kalde den slags forestillinger for *infantil* (se s. 235)

den Kantianske figurering, så den i praksis kommer til at ligne den Lockske.

Jeg behandler *ikke* de pædagogiske filosoffer der bliver i Rousseau-Kant traditionen, som fx Pestalozzi, Fröbel og Montessori; tre der har været vigtige (inspirations)kilder for udvikling af den danske pædagoguddannelse. De tre –og andre med– er interessante og vigtige, og handlede min fortælling kun om resonans, kunne jeg slet ikke undlade at beskæftige mig med dem. Men min fortælling handler også om uopmærksomhed. Jeg vil tracere uopmærksomheden og advare mod den. Jeg vil vise hvordan uopmærksomhed for den praktiske fornufts egenart medvirker til fremkomsten af katastrofer, ja ligefrem barbari. Uopmærksomheden slukker ikke for resonansen, og derfor vil jeg også se på hvordan man ud af ruinerne forsøger at nyfigurere pædagogik. Et af de springende punkter i en nyfigurering er, om den fortsat skal referere til fornuft. Kan vi fortsat regne med en ”instans” vi kan have del i, og som vi gennem en ihærdig (selv)opdragelsesindsats kan fraviste kriterier for vores liv?

I dette afsnit behandler jeg i 3.2.2. forfaldet af den Kantianske to-delning af fornuften i en teoretisk og en praktisk fornuft, og den medfølgende forståelse af ”autonomi” som selvbestemmelse og ”at være herre over”. I 3.2.3. fortæller jeg hvordan Theodor W. Adorno (1903-1969) og Max Horkheimer (1895-1973) forstår situationen som et resultat af en fornuft der har vendt sig mod sig selv, en fornuft der ikke længere oplyser men blander. Især Adorno arbejder også med en nyfigurering af pædagogik, der ikke ruster til ”almagt” men til ”at kunne sige nej” og til demokrati. Den civilisationskritiske stemme og den moralske integritet kommer igen frem. I 3.2.4. ser jeg på Jürgen Habermas (f. 1929) forsøg på at bibeholde et fornuftens kriterium, der ikke kun åbner for civilisationskritik men som også er dannende. Habermas forsøger at bevare den Kantianske forestilling om deltagelse i fornuften som selvopdragelse. Hans nybrud er, at han placerer fornuften i den samme verden, hvor der også er tvang. Jeg vurderer dog at Habermas forsøg lider skibbrud, idet det reducerer pædagogik til pædagogisk sociologi. I 3.2.5. vender jeg mig mod en mere radikal kritik af fornuften, der siger at den fornuftige selvbestemmelse hverken har sit ophav i et autonomt subjekt eller i fornuften: det er blot en form for styring gennem selvstyring. Fornuft og autonomi indgår i en fortælling som ikke er legitimeret af



”sandhed”, for der findes ikke et ”arkimedisk punkt”, hverken en ”view from nowhere” eller et ”fornuftens rige”, der findes kun sammenfletninger af viden og magt. Det perspektiv Michel Foucault (1926-1984) åbner for giver rige muligheder for at kritisere figureringer af det pædagogiske felt.<sup>122</sup>

I 3.3. vil jeg søge efter nye figureringer af pædagogik, der tager afsæt i at vi mennesker altid allerede er indfældet i verden, at vi så at sige tramper stien mens vi går, uden andet holdepunkt end at vi kan træffe valg. Her vil jeg behandle tre forskellige teoretikere, der hver især giver bud på hvordan vi kan forstå at opdragelse og pædagogik består af tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse eller praktisk viden. Hans-Georg Gadamer (1900–2002) , Michel Foucault (1926-1984) og den senere Jürgen Habermas (f. 1929) angiver, hver på sin måde, at den Kantianske forestilling om, at mennesker frit skal tilegne sig en moralsk habitus, fortsat er central. De sætter sig i en Kantiansk tradition, hvor ”frihed” og ”autonomi” ikke er empiriske begreber, men forudsætninger for moralsk handlen. De sætter nye ord på hvordan subjektificering kan forstås.

### **3.2.2. Fra moralsk dannelse til autonomi**

Da man for alvor fik øje på at mennesket har muligheder der kan gå ud over hvad en socialisering i kendte roller og positioner kan medføre, blev en ny opfattelse af selvet eller subjektet grundlagt.

#### ***Hvordan Kants subjektforståelse adskiller sig fra de andres***

I første omgang ser vi den nye opfattelse af selvet hos Descartes (1596-1650), der funderer selvet i sig selv, da han begynde med det eneste han kunne være sikker på: *jeg tænker, derfor er jeg*. Selvet bliver selvberoende. Locke (1632-1704) og empiristerne kigger den anden vej – ud i verden– men kommer til en lignende konklusion: når sanseindtryk kommer ind, reflekteres og bliver til ideer, har vi et billede af verden ind i os, som vi så kan forholde os til -ja vi kan endda forholde os til det billede vi har af os selv. Refleksivitet bliver her grundlagt som et *instrumentelt forhold* mellem et jeg, der er placeret udenfor den verden

---

<sup>122</sup> Foucault undersøger selv, og opfordrer til undersøgelser, der viser hvordan sandhed og magt er flettet ind i hinanden: *‘critique is the movement by which the subject gives himself the right to question truth on its effects on power and question power on its discourses on truth’*(Foucault, 1997c) . Han tilskriver denne kritiske undersøgelse ikke en ny sandhed men ser at den kan bruges som en intervention i magtspillet.

det betragter, og verdenen: når verden bliver gjort til et objekt opstår der en subjektivitet der tilsyneladende ikke er forankret i verden.<sup>123</sup> Hvor Descartes subjekt kan siges at være selvberørende, er Lockes subjekt punktlig (se også s 98 ff.).

Pongratz (Pongratz, 2008) giver en historisk forklaring af denne moderne subjektivitet. Han rekonstruerer den med udgangspunkt i de nord-italienske købmænd der var så uforfærdede, at de var parate til at risikere liv og lemmer for deres handler: de var nødt til at bygge en slags indre (subjektiv) magt, som kunne bære dem i en uforudsigelig og omskiftelig verden. Efterhånden fik individet et selv billede: jeg har kræfter til at overvinde omstændighederne, og er placeret i begivenhedernes (verdens) centrum. Det punktuelle, selvberørende selv kunne aflure naturen dens hemmeligheder og bruge dem til eget formål.<sup>124</sup> Opdragelsen bliver i de følgende århundreder et redskab for frigørelse gennem beherskelse af naturen.

Også for Rousseau (1712-1778) er menneskets forankring i verden grunden til at muligheder ikke kan realiseres. Han retter sit skyts mod civilisationen og søger frelse i naturen, i noget der er oprindeligt og derfor kan vække alle potentialer, uanset at samfundet kun værdsætter en lille del af dem: det giver stærke subjekter, der kan klare sig, uanset hvad.

Kant (1724-1804) følger op på Rousseaus kritik af ”tvang”. Tvang kommer mange steder fra: mennesket er underlagt egne tilbøjeligheder, naturens luner og ikke mindst andres –civilisationens– magtudøvelse. Mens alle sådanne styrende faktorer bemægtiger sig subjektet, så har subjektet også adgang til en anden verden, som Kant kalder formålenes rige. Det kategoriske imperativ, som vi kan indse med vores fornuft, får betydning når vi med vores forstand skal overveje hvad vi skal gøre, i situationer hvor der er mange andre styrende faktorer. Opdragelsen går

---

<sup>123</sup> Thomas Nagel beskriver det objektiverende blik, der beror på (forestillingen om) at man kan se bort fra sin egen berørthed i og med verden, træffende som ”the view from nowhere”.

<sup>124</sup> Francis Bacon (1561-1626) er en af dem der mest tydeligt giver udtryk for hvordan viden om naturen giver mennesker en magtposition som det gælder om at bruge –her skelnes ikke mellem en teoretisk eller teknisk fornuft og en praktisk fornuft; der er simpelthen ikke brug for en særskilt praktisk fornuft. Se fx det tredje aforisme i bog 1 af Bacons ”The Great Instauration”: *”Knowledge and human power are synonymous, since the ignorance of the cause frustrates the effect; for nature is only subdued by submission, and that which in contemplative philosophy corresponds with the cause in practical science becomes the rule.”* (<http://history.hanover.edu/texts/Bacon/aphor.html>, retrieved 14-03-2015)

for Kant ud på at få indsigt i fornuften, at få agtelse for det kategoriske imperativ og at blive i stand til at gå imod det, der også vil styre én.

Kant holder, i modsætning til Descartes, Locke og Rousseau, subjektet forankret i en verden der på mange måder styrer: vi er så at sige altid allerede gjort til subjekter på en bestemt måde. Samtidigt er vi gennem vores fornuft også en del af formålenes rige, som ikke er underlagt kausalitet og som derfor også er et frihedens rige. Ved at handle etisk subjektgør vi os selv.

Mens Locke og Descartes løfter selvet ud af verden og lægger op til at det forholder sig nytteorienteret og instrumentelt, mens Rousseau løfter selvet ud af verden så det kan klare sig uanset hvad, så gør Kant subjektet til beboer af to verdener (eller riger), hvilket sætter subjektet i stand til at forholde sig etisk til den verden han sanseligt er forankret i. Selvom han er en del af den, kan han opnå en form for autonomi, fordi han frivilligt (af pligt og agtelse) underlægger sig moralloven, og fordi han i den sanselige verden kan overveje med sin forstand hvad moralloven betyder for hans konkrete handlinger og vurderinger. Frihedens rige er så at sige forudsætningen for at mennesket kan handle etisk i en verden, hvori det også altid allerede er subjektgjort. Ved at handle etisk subjektgør mennesket også sig selv.<sup>125</sup> Det er netop denne kvalitet den moralske opdragelse skal fremme.

Kants autonomibegreb er forankret i både frihedens (fornuftens) rige og i den sanselige verden, der hvor vi gennem brug af vores forstand er produktive. I modsætning til Locke og Descartes bliver selvet ikke punktligt og objektiverende –det er et *engageret selv*.

### ***Et skift i forståelsen af "autonomi"***

Alligevel bliver det i tidens løb i høj grad Kants begreber om autonomi, der knyttes til en forestilling om en meget mere radikal selvbestemmelse, der snarere passer sammen med det selv der objektiverer både verden og sig selv, og derved får kontrol over den. Den form for selvbestemmelse implicerer at alt bliver set i lyset af hvad det kan bruges til, som redskab

---

<sup>125</sup> Frihedens rige, moralloven er noget transcendentalt 'i' os; frihed er et praktisk postulat. Dette praktiske postulat bliver i øvrigt taget op igen af Foucault, der siger: *Freedom is the ontological condition of ethics, but ethics is the considered form that freedom takes when it is informed by reflection* (Foucault, 1997a, s. 284). Når Frihed er et postulat, er det ikke et empirisk begreb. Foucault knytter dog ikke sit frihedsbegreb til et fornuftsbegreb.

eller instrument. Det er denne fornuft som Horkheimer og Adorno angriber (se 3.2.3). Kants autonomibegreb, der handler om den rene viljes frivillige underkastelse under sin egen lovgivning, ender som et begreb der mere end antyder at mennesket er sin egen herre.<sup>126</sup> Hvordan kunne det gå til?

Kant ser det som et vilkår at mennesker skal dyrke en frihedens kultur der hvor der er tvang, og har derfor et vist blik for subjektivitetens dobbeltkarakter af at være underkastet orden óg at frembringe orden.<sup>127</sup> Gennem filosofferne Fichte og Schelling, der fortolker Kant og udbygger ”den tyske idealisme”, forsvinder forestillingen om at autonomien forbinder to adskilte verdener, der begge er reelle. Det autonome subjekt bliver som *det selvbestemmende subjekt* en foretrukken selvbeskrivelse af mennesket (Meyer-Drawe, 1998, s. 40).<sup>128</sup> Fichte, Schelling, rationalismen (Descartes), empirismen (Locke) og den tyske romantiske idealisme peger i en vis forening på forestillingen om et suverænt selv, som er selvberoende, og som, med Foucaults ord bliver "*the origin and foundation of Knowledge, of Liberty, of Language and History*" (Dreyfus, 2004, sekt. II).

I den pædagogiske filosofi overtager man ifølge Meyer-Drawe (1998) dog ikke det autonomibegreb (sml. også 3.1.7.). Her tales der i stedet for om ”individualitet” og særegenhed eller uerstattelighed, der antyder at

---

<sup>126</sup> Richardson et al. (Richardson, Rogers, & McCarroll, 1998) giver på få sider en god af andre kilder informeret gennemgang og kritik af "the modern self" som indfanger dette "would-be sovereign self" som jeg også sætter fingeren på. De fortsætter med at angive hvordan man også kan tænke et dialogisk selv, et selv der er i kontakt med verden og med andre. Det er påfaldende men ikke usædvanlig at Kant ikke nævnes i deres artikel - de undgår heldigvis at tage ham til indtægt for dette moderne selv, men de ser heller ikke at der hos Kant ligger en ansats til et andet moderne selv.

<sup>127</sup> Kant ser "tvangen" mange steder, og autonomi er for ham ikke fri dispositionsret: "*autonomi i den etiske betydning (er) for ham den rene viljes frivillige underkastelse under sin egen lovgivning*" (Meyer-Drawe, 1998, s. 39), og "*at the core of Kant's concept of autonomy is the idea that an autonomous agent is able to choose its own maxims on the basis of the moral law, and recognize this law as its own standard, which has not been imposed upon it by any (external) authority or force.*" (Leiviskä, 2015, s. 3) (se også note 107)

<sup>128</sup> Kant skelner mellem det vi kan tænke os til og det vi oplever. Vi kan tænke os til det rige der ikke er underkastet kausalitet, som giver os kategorierne og moralloven, så vi kan gebærde os og være produktive med vores forstand i verden. Men vores oplevelser i verden er netop karakteriseret af at det er vores oplevelser, gennem vores formattering -og det er ikke oplevelsen af verden som "den er", eller som "Ding-an-sich" som Kant kalder det. Det er en del af vores uperfekthed at tænke og væren ikke falder sammen.

mennesket på en gang bliver til som natur-, kultur- og samfundsvæsen og som individ der også har andel i sin egen tilblivelse i disse sfærer.<sup>129</sup>

Fichtes formel ”Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit” ist das, was man Erziehung nennt” (se Reitemeyer, 2006) refererer klart til Kants konstatering af, at den moralske opdragelse kun kan lykkes hvis den ikke er ”fremmedbestemt” (heteronom). Opdrageren kan derfor kun indirekte, gennem rammesætning eller ”opfordringer” bidrage. Det er igennem denne Selbttätigkeit og Selbstbildung barnet subjektiverer sig. Mens Kant holder fast ved at denne frie subjektivering foregår mens der også er tvang, hvilket gør opdragelsen til en særdeles vanskelig kunst, kan begreberne også tolkes som en form for selvrealisering af et subjekt der er sin egen herre –noget som man i øvrigt oftere tilskriver voksne end børn.<sup>130</sup>

I det 20 århundrede bliver autonomibegrebet tilegnet af både sociologien<sup>131</sup> og psykologien<sup>132</sup>, hvorefter en blanding af socialisationsteori, åndsvidenskabelig personlighedsteori og en fortolkning af psykoanalysen der vægter jeg-styrke fører begrebet tilbage i pædagogikken som en selvbeskrivelse af mennesker. Meyer-Drawe slutter sin artikel om autonomi med spørgsmålet, om det ikke ville være gavnligt at skelne tydeligt mellem *individualitet*, som særegenhed, *subjektivitet*, som en dobbelthed i menneskers liv: at det både er underlagt magt og selv har magt over deres liv, og *autonomi*, som meget vel blot kan være en praktisk illusion som mennesker ikke kan undvære. Meyer-Drawe foreslår til sidst (s. 48) at erstatte autonomi-begrebet i den pædagogiske diskurs med *myndighedsbegrebet*. Myndighedsbegrebet

---

<sup>129</sup> Meyer Drawe nævner her Pestalozzi, Humboldt og Schleiermacher (s.41)

<sup>130</sup> En lignende forskydning af denne opfordring til selvvirksomhed ser vi i dag i forestillingen om, at børn, unge og alle der er under livslang læring, skal lære at lære, dvs. at de selv skal være virksomme i deres læring. Oftest betyder det, at man skal rustes til at tackle skiftende omstændigheder, dvs. at man skal være fleksibel og omstillingsparat, først og fremmest som en form for adaptation (og dermed ikke som subjektivering).

<sup>131</sup> Meyer Drawe nævner her Durkheim, der fortolker det som den oplyste samtykke til væsentlige samfundsmæssige normer (s. 43)

<sup>132</sup> Meyer Drawe nævner her Piaget samt Kohlberg, der efter en parallelisering af den kognitive og den moralske udvikling kan definere et sidste moralsk udviklingsstadium der defineres af logisk tænkning

udtrykker at subjektet er klar til at bevæge sig i det spændingsfelt, hvor han både undersåt og suveræn.<sup>133</sup>

Med Meyer-Drawes myndighedsbegreb er vi således tilbage ved Kants spørgsmål (til opdrageren) om hvordan man kan dyrke en frihedens kultur der hvor der er tvang. Vi er tilbage ved spørgsmålet om den moralske opdragelse og den moralske habitus. Kant stillede spørgsmålet, og kom med sit bud på en praktisk fornuft der har frihed som forudsætning. Måske der skulle arbejdes videre med den figur?

### **3.2.3. Kritik, mod til at sige fra overfor ufornuften, og myndighed.**

Theodor W. Adorno blev tilknyttet ”Institut für Sozialforschung” i Frankfurt mens han var i exil i USA, på flugt fra nazismen.<sup>134</sup> Han udgjorde sammen med bl.a. Max Horkheimer den første generation af den såkaldte Frankfurter skole eller den kritiske teori. Horkheimer var ligeledes i eksil i USA, og instituttet i Frankfurt blev først genåbnet i 1950. Horkheimer og Adorno var unge under første verdenskrig og midt i livet da nazismen viste sit grimme fjæs i trediverne.

#### ***Ingen utopi, kun kritik***

Frankfurterne griber tilbage til Kant, idet de har en klar forestilling om at ”udgang af den selvforskyldte umyndighed” fortsat bør være aktuel. De udøver dog *en civilisationskritik som også er en fornuftskritik*. De bemærker, at fornuften ikke ligefrem har bidraget til denne udgang af umyndigheden. Horkheimer og Adorno taler om en ”oplysningens dialektik”(Horkheimer & Adorno, 1975). Den fornuft, der skulle lyse på vore sti, er blevet til et modlys, der blander os. Det punktligt, selvberoende erkendelsessubjekt tonser derudaf, og resultatet er ikke mere, men mindre myndighed, ja ligefrem barbari, og en ligegyldighed, der vedligeholdes af en kulturindustri der bare underholder og foregøgler en falsk virkelighed.

---

<sup>133</sup> Myndighedsbegrebet har en klar reference til Kant, der interessere sig for ”udgangen af umyndigheden” hen mod en situation hvor man på en gang er undersåt og lovgiver (se også s.107)

<sup>134</sup> Institutet blev allerede i 20-erne med et glimt i øjet kaldt for ”Café Marx”(Müller-Doohm, 2014, s. 99), senere kom betegnelserne ”Frankfurter Skole” og ”kritisk teori”. Det der forbinder de forskellige der gennem tiden er tilknyttet instituttet er nok snarere a) en kritisk tilgang, der går på at mennesker vikles ind i samfundsmæssig, kulturel og historisk betingede praksisser og forestillinger der producerer en ”falsk” virkelighed, og b) en længsel efter at noget andet må være muligt, end en intellektuel dogmatik.

Frankfurterne knytter på forskellig vis an til Freud og Marx, der begge udviklede teorier der viser hvordan mennesker netop ikke er herre i eget hus, men underlagt kræfter der arbejder bag deres ryg. Adorno ser at det barbariske ikke er noget der kommer udefra og forstyrrer civilisationen, men er indbygget i den (Adorno, 1971a, s. 88; Pongratz, 2008, s. 125), ligesom der ifølge Freud både er en livsdrift (eros) og en dødsdrift indbygget i mennesket. Rationaliteten, der var med til at frembringe den moderne subjektivitet, vil i sidste ende også likvidere det. Dannelse er næppe en kur mod dette forfald, for dannelse er også ramt af en umulighed, en antinomi, der endda kan gøre den farlig. Antinomien er, at dannelse forudsætter frihed og autonomi mens den samtidigt skal foregå i et heteronomt system. Dannelsesidealet, der lover frihed i verden, dvs. en forsoning, ja ligefrem et sammenfald mellem individet og verden, bærer faren for det totalitære i sig, da også fascismen tager afsæt i forestillingen om sammenfaldet mellem totalitet og individ. I dannelsens udspring er dens forfald allerede teleologisk fastlagt (Adorno, 1971b, s. 104). Den oprindelige utopi om det autonome subjekt reduceres til selv-opretholdelse uden et selv, en form for halv-dannelse, der giver svar på det psykologiske spørgsmål om hvordan mennesket kan holde ud med en i sidste instans irrationel rationalitet (op. cit. s.108).

Barbariet var, er man næsten fristet til at sige når man tager den forfaldshistorie til sig, ikke en tilfældig afsporing, men som et tog ført af en blind togfører der med fuld fart kører på et blind spor. For Horkheimer og Adorno er det sådan at ethvert spor der lægges ud mod en strålende fremtid er et blind spor, så det bedste man kan gøre –og opdrage til– er at standse toget i tide.

Frankfurternes samtidsdiagnose er ikke et produkt af fornuften, men en udløber af en længsel efter noget andet, noget helt andet.<sup>135</sup> Længslen omsættes hverken til en ny omfattende forståelse eller til en (praktisk) utopi, for hvis der én ting vi burde have lært, er det, at ”Das Ganze ist das Unwahre”.<sup>136</sup> Altomfattende tankesystemer, der prætenderer at fortælle

---

<sup>135</sup> Horkheimer taler mange år senere i et interview (Horkheimer, Wolff, & Gumnior, 1970) om en længsel efter at uretfærdigheden ikke får det sidste ord. Fornuften er kommet i diskredit, og Horkheimer kom frem til at religion i en ikke dogmatisk form kan rumme og nære netop den længsel.

<sup>136</sup> 'Helheden er det usande'. Citatet er fra *Minima Moralia* og er selvfølgelig en hilsen til Hegels ”Das Wahre ist das Ganze”, som betyder at vi først kender sandheden (om verden) når vi har ”absolut viden”. Absolut viden indebærer en forsoning, en sammensmeltning med verden: den enkelte går op i en højere enhed. Samme type

sandheden om verden, har det med at blive totalitære. Længslen giver næring til kritik, og til at indkredse hvad der ikke har gyldighed, hvad der er ”forkert”. Kritik er, vil jeg sige, den praktiske fornuft der tager over. For Adorno var fornuftsbegrebet dog så belastet at han end ikke ville bruge det i denne sammenhæng.

### **Opdragelse til myndighed**

Kritik og en indkredsning af hvad ikke skal være var også Kants udgangspunkt, da han omskrev oplysning som udgang af umyndighed. Det følger Adorno midt i 1950-erne op på i en række radioforedrag og radiosamtaler med Helmut Becker, hvori en række centrale pædagogiske emner behandles (Adorno, 1971a). Opdragelse handler om denne udgang af umyndighed, og et af foredragene har også titlen: ”Opdragelse til myndighed”. Opdragelse til myndighed vil sige opdragelse til demokrati (s. 107), til kritik, til engagement. Udgangen af umyndigheden handler om at kunne sige fra. Adorno deler ikke Kants tillid til at mennesker i kraft af fornuft og forstand bevæger sig mod det perfekte, og hans pædagogiske tanker er ikke et optakt til en positiv pædagogisk teori, for han opfatter *’det moderne samfund som et alt-omfattende og alt-definerende system, en forudgiven tvangssammenhæng (og) inden for et sådant system gives intet umiddelbart eller frit reflekteret grundlag for en positiv teoridannelse, og der gives intet udenfor.* (A.-M. E. Olsen, 2002, s. 233). Derfor er *”At vi aldrig skal opleve et nyt Auschwitz”* (Adorno, 1971a, s. 88) en stor nok ambition: *”Den eneste magt der sandelig kunne bryde Auschwitz-princippet, ville være autonomi, hvis jeg kan tillade mig at bruge dette Kantianske udtryk: at mobilisere kraft til refleksion, til selvbestemmelse, til ikke at ville være vidne til og til at sige fra.”* (op.cit. s. 93, min oversættelse)<sup>137</sup>

Autonomi, ikke i betydning af at være herre over, men i betydning af at have mod til at stå på egne ben, til ikke at være medløber, til at udøve kritik, og myndighed som deltagelse i at styrke demokratiet, bliver de pejlemærker som Adorno sætter for den moralske og politiske opdragelse. Dermed fortsætter han også den Kantianske tradition, der ikke tænker frihed og tvang som hinanden udelukkende størrelser. Tvang

---

tankegang kan også ligge i aktuel anvendelse af helhedsbegrebet, fx helhedsskole, helhedssyn.

<sup>137</sup> „Die einzige Wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf: die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“



er til stede, kritik er en mulighed. ”Opdragelse ville være afmægtig og ideologisk, hvis den ignorerede tilpasningsformålet og ikke forberedte menneske på at skulle finde sig tilrette i verden. Den er imidlertid ligeså betænkelig, hvis den bliver stående ved det, og ikke producerer andet end «well adjusted people», hvorved den herskende tilstand, og netop i dens slette udgave, først for alvor sætter sig igennem. For så vidt ligger der i begrebet om opdragelse til bevidsthed og rationalitet på forhånd en dobbelthed. Måske er den ikke til at takle i den bestående tilstand; men vi bør under ingen omstændigheder undvige den.” (Adorno, 1971a, s. 109 citeret og oversat i Olsen, 2002, s. 241)

Mens den første generation af Frankfurter skolen er ret pessimistisk i forhold til fornuften som vi kender den, så er Jürgen Habermas, den mest fremtrædende af skolens anden generation, på en gang kritisk og mere fortrøstningsfuld i forhold til fornuften.

### **3.2.4. Habermas: kan man komme til fornuft igen?**

I tiltrædelsesforelæsningsen ”Erkenntnis und Interesse” (Habermas, 2005) fra 1965 afviser Habermas den adskillelse mellem erkendelse og interesse, som er en selvfølge for både det punktligt, selvberørende subjekt, og for Kants erkendende subjekt, der er formateret af de samme kategorier der gælder alle. Erkendelse, siger han, er aldrig interesseløs. Fornuften er altid *midt-i*, aldrig blot i sin egen verden.<sup>138</sup> Det implicerer dog ikke nødvendigvis at interesserne altid kommer før erkendelsen, dvs. at fornuften altid er underordnet andre interesser.

#### ***Kan fornuften blive praktisk***

Findes der, spørger Habermas, ”et sammenfald mellem erkendelse og interesse”, dvs. en mulighed for at selve erkendelsen bliver dannende for det erkendende subjekt? Findes der en mulighed for at erkendelse bliver praktisk-etisk? Habermas søger, ligesom Kant, efter en mulighed for at forene fornuft, frihed og etik. Når han søger efter et sammenfald mellem erkendelse og interesse, søger han en løsning på spørgsmålet om selvopdragelse, for hvis man gennem erkendelse kan forvandle (danne) sig selv, må der være tale om ”Selbtätigkeit” og selvopdragelse. Mens Habermas selv satte sin søgen i en politisk kontekst der handler om at

---

<sup>138</sup> *midt-i* er et udtryk jeg vil anvende mange gange fremover; det er ikke Habermas’ udtryk og jeg har heller ikke direkte fundet det hos andre. I fænomenologien bruges ofte udtrykket ”indfældet i verden”. Begge udtryk angiver en klar modsætning til forestillingen om ”the view from nowhere”

bekæmpe ”decisionisme” og den ”objektivistiske refleksion”, der består i at værdispørgsmål afgøres med henvisning til videnskab, fremhæver jeg at hans søgen også kan forstås i en pædagogisk kontekst.

Ideen om sammenfaldet mellem erkendelse og interesse, teori og praksis, kommer fra de gamle Grækere, der i deres erkendelsesvirksomhed (*teoria*) skuer *kosmos*, derved bliver delagtiggjort i det uforanderlige, i den ordnede bevægelse, der så sætter sig spor i sjælen (*mimesis*), og derfor vil blive reflekteret i personens holdning (*ethos*) der indgår i hans livspraksis. Habermas finder dette sammenfald mellem erkendelse og interesse i den fornuft, som han benævner som ideologikritik eller kritisk videnskab. For at nå dertil begynder han med at tage et modsat udgangspunkt: hvor man i traditionen fra Descartes, Locke og Kant har ledt efter den interesseløse erkendelse, tager han afsæt i at enhver form for erkendelse er interessebetonet: de empirisk-analytiske videnskaber (der i høj grad baserer sig på det punktuelle, selvberørende selv) er knyttet til arbejde, hvorigennem vi (mennesker) udvider vores dispositionsmagt, de historisk-hermeneutiske videnskaber er knyttet til at vi (mennesker) vil forstå os selv, så vi kan begå os i vores livspraksis. Problemet er, siger Habermas, at både de empirisk-analytiske og de historisk-hermeneutiske videnskaber i dag har en objektivistisk selvforståelse. Det betyder at de bliver grænseløse: de blander sig i forhold hvor de ikke hører hjemme, og dermed kommer vi til at mangle rationalitet i forhold til beslutninger om mål og formål: enten bliver beslutninger decisionistiske, eller også bilder man sig ind at man har et objektivt videnskabeligt grundlag for at tage beslutninger om hvordan fremtiden skal formes. Med Husserls ord fra 1933, det år hvor Hitler blev rigskansler: ”I vores livsnød har denne videnskab intet at sige os”. Habermas finder dog en tredje interesse, der er grundlag for en tredje slags videnskab: de kritiske socialvidenskaber og filosofien har en interesse i frigørelse gennem selvrefleksion. I denne selvrefleksion, som Habermas her modellerer parallel til en terapeutisk selvrefleksion i en bestemt forståelse af psykoanalysen, falder erkendelse og frigørelse fra undertrykkende tvang sammen. I selvrefleksionen bruger man sin forstand uden en andens ledelse, og det medfører at man frigør sig fra det der umyndiggør en.

### ***Kan kritisk selvrefleksion gøre det ud for pædagogik som en praktisk videnskab?***

Habermas forlader senere denne forestilling om sammenfaldet mellem en kritisk selvrefleksion af frigørelse (se fx selvkritikken i Habermas, 2000), ligesom han vil forfølge det han også annoncerer her: at fornuften skal bringes dialogisk i bevægelse. Han vil dog holde fast i ideen om at der er forskellige typer rationaliseringsprocesser knyttet til forskellige måder hvorpå mennesker reproducerer og udvikler sig. Der er derfor en selvstændig praktisk interesse, der foranlediger os at gå ind i kommunikative processer, der kan hjælpe os når vi i vores livsnød leder efter vej. Mere om det i 3.3.5.

Standser vi foreløbig op her, umiddelbart efter ”Erkendelse og Interesse”, standser vi et sted, hvor der var mange der stoppede op. Teorien om de erkendelsesledende interesser gav en god anledning til at gøre op med ”den værdifrie videnskab”, den videnskab der prætenderer at have et *view from nowhere*. Forestillingerne om samfundsmæssig tvang og om et mere frigjort liv talte, i oplysningen tradition, til mange. Så der skulle måske ikke altid så meget til før man ”valgte” den emancipatoriske (frigørende) interesse, også i pædagogikken.<sup>139</sup>

Habermas forsøg på at finde en forankring for en ”praktisk videnskab”, dvs. for en videnskab der kan bidrage til selvopdragelse, udvikling af en moralsk habitus, udgang af den selvforskyldte umyndighed, førte paradoksalt nok til at netop interessen for at koble pædagogik og praktisk fornuft blev mindre. Han afskrev tilsyneladende de historisk-hermeneutiske videnskaber som ”objektivistiske”, mens han vurderede den egentlig hermeneutiske variant, som Hans-Georg Gadamer repræsenterer, som bundet op til traditionens autoritet, dvs. som konservativ, og dermed nærmest som ideologisk (se fx Leiviskä, 2014). Mens interessen for pædagogik som en praktisk videnskab svandt, blev interessen for de ”kritiske socialvidenskaber”, der er knyttet til

---

<sup>139</sup> Det er bemærkelsesværdigt at den åndsvidenskabelige pædagogik, der i Tyskland og Holland havde stået stærk, blev kritiseret fra to sider: på den ene fra den empirisk-analytiske side (med Wolfgang Brezinka som markant repræsentant i Tyskland) og fra den kritiske pædagogik, med sin vægt på pædagogisk sociologi, på den anden. Resultat blev at den fortolkende pædagogik, der optrådte som handlingsvidenskab, blev ”nedstirret” af alle de, der mente at kunne gøre krav på en privilegeret position i forhold til at kunne aflæse sandhed. Om opbruddet i det pædagogiske miljø omkring prof. M.J. Langeveld, der gennem årtier havde været helt centralt i Holland, kan man læse i (Bos, 2011)

selvrefleksion og frigørelse, større. I nogle tilfælde blev den kritiske socialvidenskab, på grund af sin særlige frigørende og dermed dannende interesse, modellen for hvad der er pædagogisk. Den pædagogiske sociologi bliver den forvandlende kraft der gør at man flytter sig selv; den bliver pædagogisk. Det førte blandt andet til udvikling af projektpædagogikken, for i projektarbejdet bliver eleven en form for mini kritisk-videnskabsmand eller -kvinde. Det er dog et noget snævert pædagogisk ideal, et ideal hvor socialisering (i den kritiske tradition) og kvalificering (til kritiske analyser) fører til et mere eller mindre forudsigeligt resultat i form af et politisk (bevidst) subjekt. Det er både et for snævert og et alt for omfattende ideal. For snævert, fordi den politiske subjektivering fremstår som den eneste mulige, for omfattende, fordi den gør krav på en absolut sandhed, som kun et "view from nowhere" kan prætere at give.

Måske er den selvrefleksion, der er indbygget i de kritiske socialvidenskaber og grundlag for en ny form for autonomi, ikke så forskellig fra det punktligt selvs objektiverende selvrefleksion. Måske er det bare en ny form for subjektivering og selvbedrag der sætter sig igennem. Det mener i hvert fald Michel Foucault, som kommer til orde i næste afsnit.

### **3.2.5. Et opgør med forestillingen om fornuften**

Kant forankrede fornuften i en frihedens rige og Locke og Descartes fornuft giver "a view from nowhere". Horkheimer og Adorno ser at fornuft og ufornuft i den menneskelige udvikling er lige så tæt knyttet til hinanden som Eros og Thanatos i det enkelte menneskes udvikling. Habermas knytter forskellige typer fornuft til forskellige typer af interesser, og afgrænser dermed de forskellige typer fornufts gyldighed og rækkevidde. Men nu sker der noget mere radikalt. Fornuften bliver taget ned til jorden: det er bare et perspektiv. Det er bare en fortælling, og andre fortællinger er også mulige, siger den franske filosof Jean Francois Lyotard (1924-1998) (Lyotard, 1984). Ikke nok med det, den fortælling der er knyttet til fornuften, at vi som menneskehed kan blive mere perfekte og befri os fra alt det, der holder os ned, er også bare en fortælling. Og ikke nok med det, når det bare er en fortælling, så er ideen om at det hele drejer sig om mennesket også en fortælling. I et interview i avisen *Le Monde* i 1969 siger Michel Foucault:

*“The death of man is nothing to get particularly excited about. It's one of the visible forms of a much more general decease, if you like. I don't mean by it the death of god but the death of the subject, of the Subject in capital letters, of the subject as "the origin and foundation of Knowledge, of Liberty, of Language and History” (citeret i Dreyfus, 2004)*

For Foucault er sandhed altid knyttet til magt: sandheden tjener magten og magten tjener sandheden, og sammen går de op i et magtspil vi alle deltager i, uden perspektiv på, at vi nogensinde kan komme ud af det. Men vi kan spille det på forskellige måder.

### ***I videns vold -eller: socialisering til performativitet***

I bogen *Overvågning og straf* (Foucault, 2002) analyserer Foucault hvordan fængslet, og de disciplineringsmekanismer der følger med fængslet, udgør en form for normaliseringsmagt. Når man udgrænser nogen sætter man samtidigt ganske bestemt ”normal”. Det er et signal til alle andre om hvad der er ”unormalt”, og hvad man derfor skal undgå. Det moderne fængselsvæsens magtudøvelse er som regel ikke brutal og kropslig, men foregår gennem de ”teknikker” hvormed mennesker bliver gjort synlige, bliver set, overvåget, benævnt og behandlet. Foucault viser fx hvordan den konstante overvågning i fængslet i sig selv disciplinerer og samtidig giver anledning til at der indsamles og skabes en viden om fangerne, så de bliver kendte på en bestemt måde. De bliver set ud fra en bestemt optik, og med tiden kan det blive den eneste måde de er kendte på. Så kender vi dem kun på denne måde – ligesom de vænner sig til at se sig selv på den måde. For Foucault er viden ikke noget der viser sandheden om verden; viden er med til at *konstruere* en sandhed om mennesker og om verden, og er på den måde uløseligt knyttet til magtudøvelse.

Den afgørende forskel mellem Lyotard's og Foucault's forestillinger på den ene side og de klassiske forestillinger på den anden er, at der ikke længere er et sted ”udenfor” der hvor vi er i verden: hverken et punktuel selv, et frihedens rige eller en emancipatorisk interesse. Lyotard gør det meget tydeligt at han ikke er ene om at forlade den forestilling: fornuften er for længe blevet kynisk. Også i de gængse politiske, administrative, teknologiske og videnskabelige verdener er der for længe opstået en mistro til den repræsentative epistemologi, baseret på det selvberørende subjekts genspejling af den objektive verden. Det har ført til at man i praksis ikke længere anlægger et sandhedskriterium, men et

performativitetskriterium, dvs. man går efter nytteværdi (Lyotard, 1984). Foucault og Lyotard afslører således en kynisk fornuft, der på det pædagogiske område modsvarer af en kynisk autonomiforståelse, der benævnes som ”selvudvikling” men tjener performativiteten.<sup>140</sup> Selvudvikling er et middel til at øge præstationerne. Begrebet ”konkurrencestaten” som Ove. K Pedersen eftertrykkelig har sat på dagsorden i Danmark i 2012, vidner om, at Lyotards analyse ca. 30 år efter fortsat er holdbar: det handler om performativitet.

Jan Masschelein, en Belgisk pædagogisk filosof, spørger, hvordan vi med den indsigt kan forestille os en kritisk pædagogisk teori (Masschelein, 2004a). Traditionelt er det en teori der kan bidrage til et autonomt, kritisk, selv-refleksiv liv. Med Foucault ved hånden kan man argumentere for at magtens aktuelle figurering består i ”government of individualisation”, ledelse af selvledelse. Med det blik forsvinder forestillingen om at det autonome, kritiske, selvrefleksive liv er et ultimativt princip, at det er selvdannelse, der gør én til et moralsk væsen, der på egne og menneskeheden vegne holder perfektibilitetens kurs. *“Starting from the framework offered by Foucault, it can be made clear that the autonomous, critical, self-reflective life does not represent an ultimate principle but refers to a very specific form of subjectification operating as a transmission belt for power. The autonomous, critical, self-reflective person appears as an historical model of self-conduct whereby power operates precisely through the intensification of reflectiveness and critique rather than through their repression, alienation or negation. (s. 351)* At udøve selvledelse er at være konform, og selv klienten på et revalideringscenter er *“dømt til personlig udvikling”* (Mik-Meyer, 2004). Selvudvikling –et andet ord for ”Selbsttätigkeit” – er blevet en nødvendighed for at overleve, det efterspørges af samfundet, men også af alle virksomheder, institutioner og organisationer, der er blevet en del af den eksisterende orden, det er ikke længere en modkraft mod magtudøvelse, men snarere den mest avancerede form for magtudøvelse (Masschelein, 2004a, s. 355 f).<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> En google søgning på ”ledelse af selvledelse giver over 65.000 resultater, og på de første mange sider handler alle links om arbejdslivet.

<sup>141</sup> Professionshøjskolerne i Danmark ”udruller” i disse år en ”studieaktivitetsmodel” der skal øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet, således at en ”selvstændig studieindsats” fremmes. Også her forbindes forestillingen om

Man kan forestille sig kritisk pædagogisk teori som analyse af hvordan opdragelse (til selvstændighed) og pædagogik er viklet ind i figureringer der sætter sig igennem i opdragelse og pædagogik. Biesta ser fx at den pædagogiske figur af ”subjektificering” gennem opdragelse til fornuft nu fremtræder som en form for socialisering/kvalificering: et program man går igennem for at blive på en bestemt måde (se fx Biesta, 1998, 2010, kap 4).<sup>142</sup> Mens analyserne kan give os et andet blik, så besvarer de ikke spørgsmålet om der fortsat er plads til en pædagogisk figur, til en forestilling om subjektificering og myndighed.

### ***Et ”ethos” forudsætter ikke et arkimedisk punkt***

I kølvandet på det der er kaldt det postmoderne, som Lyotard og Foucault kan siges at give udtryk for, er det blevet moderne at gå væk fra forestillingen om at man kan opnå sikker viden gennem fornuften. Mennesket er kodet, formateret og decentreret gennem sin færden i verden og gennem deltagelse i sproglige praksisser. Sandhed erstattes af ”brugbarhed” –men hvem skal bestemme hvad det skal være brugbar til? Er der ikke andet end instrumentalitet og performativitet?

Uden kriterier, uden en måde hvorpå man kan forstå, diskutere og afgøre om noget er vigtigere end noget andet, om noget fx er mere pædagogisk end noget andet, er der tre muligheder tilbage: (1) performativitet, fordi det handler om the survival of the most performative, (2) ligestyldighed og relativisme, for det ene kan være lige så godt som det andet og (3) et genfærd af det suveræne, autonome selv, der helt på egen hånd beslutter sig for hvordan verden skal se ud i dag, og der efter eget for godt befindende kan ændre sin fortælling om sig selv for bedre at magte livet<sup>143</sup>. Foucault tilbyder dog en fjerde mulighed: kritik, dvs. at pege på at noget er mindre godt, og at andet er muligt, kan udspringe af et *ethos*, en *praktisk holdning der siger nej til at blive regeret på denne*

---

selvstændighed og selvvirksomhed med performativitet. Den er en del af den ”diskursive praksis”, som er behandlet i kap.2, og har ikke meget at gøre med subjektificering.

<sup>142</sup> Mens jeg følger Biestas analyse må jeg dog notere at hans forståelse af Kants autonomibegreb adskiller sig væsentligt fra den jeg har fremlagt, idet Biesta i artiklen fra 1998 tilsyneladende opfatter autonomi som et empirisk begreb, hvilket der efter min mening ikke er belæg for. Biesta projicerer tilsyneladende et autonomibegreb, der er inspireret af Schelling og Fichte og der i det 19 og 20 århundrede vandt frem under indflydelse af ideen om det selvberørende (og selvrefleksive) selv, over på Kant.

<sup>143</sup> En interessant kritik af en konstruktivistisk retning indenfor den narrative tilgang findes i Standish (2013). En alternativ narrativ tilgang der ikke lider af at genintroducere et subjekt der behersker sig selv antydes fx af Dunne (1996).

*måde*. Dermed er vi på sin vis tilbage ved Kant, der ikke så autonomi som ”at have kontrol over” eller ”at frigøre sig fra” men som en mulighed for at træffe et valg i de situationer der byder sig.

### 3.2.6. Status og perspektiv

Kant pegede på at den moralske dannelse er en væsentlig pædagogisk opgave. Moralsk dannelse angår menneskets evne til at træffe gode valg, der gør ham og verden mere perfekte. Opgaven kan løses i kraft af fornuftens selvlovgivning og forstandens ræsonneren i situationer hvor der også er tvang. Kant postulerer en principiel frihed der opmuntrer til frigørelse, men som ikke sætter tvangen ud af kraft. Friheden ligger derfor ikke i at den kan kontrollere situationen, men i at man selv tager sine beslutninger, at man tager et ansvar. Det særlige ved denne opgave er at den kun kan løses af det pågældende menneske selv, dvs. at det skal ske i frihed. Opdrageren kan undervise, opfordre og rammesætte –men ikke bestemme om og hvordan opgaven bliver løst. Alt det foregår i en situation hvor der også foregår meget andet som kræver sit. Frihedens kultur skal dyrkes der hvor der også er tvang. Den moralske dannelse er knyttet til den praktiske fornuft.

Kants forestilling om at mennesker kan være selvlovgivende eller ”autonome” knyttes i eftertiden til det punktlige selv, dvs. til det selv der forholder sig refleksivt til verden ved at placere sig udenfor denne. For det punktlige selv står verden til rådighed, den kan –i hvert fald i princippet– kontrolleres. Kant hentede ”kun” det kategoriske imperativ i den ikke sanselige verden, og angav at selve ”anvendelsen” af denne lov skulle foregå gennem ræsonnementer hvori man forholder sig til den konkrete situation, inklusiv alt det som man ikke kan ændre på. For ham er anvendelsen af det kategoriske imperativ ikke en ”implementering” eller en måde at få kontrol over verden på, men en måde hvorpå man kommer overens med den. Alt det går tabt i forestillingen om mennesket som et autonomt væsen. Selv Kantianer der holder fast ved forestillingen om en praktisk fornuft forestiller sig, at der kun er én måde at anvende det kategoriske imperativ på, og at man derfor kan lære hvad man skal gøre.<sup>144</sup> Der er, med andre ord, stærke tendenser til at trække mennesket ud af sin verden og ind i en fornuftsverden, som så efterfølgende kan ”anvendes” på den sanselige verden. Sådanne forestillinger fører til det

---

<sup>144</sup> Det er helt i modsætning til Kants ord ”*Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen*”, se s. 111



Grækerne ville kalde hovmod, hybris, der uvægerligt følges op af nemesis, undergang. Denne mytiske skabelon følges af Adorno og Horkheimer, der fatter mistillid til den fornuft der legitimerer at nogen kan sætte sig op som almægtig, og at andre lader sig indrulle i vedkommendes hær. Al den stund de almægtige har sandheden på deres side, må de mindre begavede bøje sig for den fornuft, og lære at følge den. Adorno beskriver denne dynamik mellem almagt og underkastelse i studiet af ”den autoritære personlighed”, hvori han søger forklaringen for mange Tyskers medskyldighed i anden verdenskrig. Når nogen kender sandheden, fornuften, må andre bøje sig. Adorno og Horkheimer får en sådan mistro til en fornuft, der medfører så megen lidelse og umyndighed, at de ikke længere søgen kilden til en mulig kritik dér. Adorno finder kilden i evnen til at sige fra, det etiske valg, og i den type fællesskab hvor diskussionen holdes åben: demokratiet. Adorno’s pædagogiske indsigter kan opfattes som en advarsel mod såvel autoritær opdragelse som mod en opdragelse der kun har fokus på kvalificering. Med Frankfurterne kommer civilisationskritikken, der også for Kant var en del af pædagogikkens sammensathed, atter i fokus. Habermas følger op ved at forankre civilisationskritikken i fornuften. Det giver både en legitimation og en pædagogisk virkning, idet indsigt i undertrykkelsen gennem selvrefleksion er frigørende: erkendelse og interesse falder sammen i en dannelsesproces. Det er Habermas fortjeneste, at der foregår et opgør med den interesseløse erkendelse, dvs. den form for fornuft der kun findes i en fornuftsverden. Fornuften er verdslig. At dannelse bliver lig med sociologisk selvrefleksion er dog en alt for snæver opfattelse af ”det pædagogiske” og af moralsk dannelse. Med den model risikerer man at der igen bliver en uundgåelig sandhed med bestemte handlingskonsekvenser -denne gang er de ”frigørende”, men modellen er ikke så meget anderledes end den der er beskrevet overfor.

Foucault og Lyotard gør opmærksom på netop det, og de tager afsked med forestillingen om en ”sandhed” der kan findes eller konstrueres udenfor verden, dvs. interesseløs. Sandhed og magt er knyttet sammen, og de udspiller sig ikke udenfor, men i verden. Derfor kan Foucault atter stille pædagogiske spørgsmål, som nu ikke omhandler hvordan der skal opdrages, undervises og læres til sandhed, men om hvordan man skal forholde sig til den måde man bliver regeret på: hvad vil du gøre i den situation? Foucault stiller dermed atter spørgsmålet om hvordan individet tager ansvar for sin væren, og hvordan pædagogikken kan

bidrage til at individet selv gør det. Foucault holder fast ved at det er muligt at træffe valg, og i den forstand at handle etisk. Han forudsætter frihed, ikke som en empirisk størrelse (som den af fornuften bårne autonomi), men som en transcendental.

Lærdommen af de historiske fragmenter jeg har fremlagt må være, at selvopdragelsen, det at kunne tage ansvar for sin egen eksistens som et etisk væsen, fortsat må være i fokus. Både Frankfurterne og Foucault peger på det. For at holde det fokus må man afskrive at der er noget andet, i form af en fornuft og en sandhed, der kan tage ansvaret fra én. På én måde ligner det, især når man kombinerer det med civilisationskritikken, den Kantianske forestilling, men samtidigt er der en stor forskel, idet der nu kun er immanens: der er ingen nødvendige (fornuftige) kriterier for de praktiske ræsonnementer der skal til. Pluralitet er et vilkår. Hvordan kan pædagogik, og især den del der handler om selvopdragelse, moralsk dannelse eller subjektivering, figureres uden absolutte kriterier og i pluralitet?

Det er det spørgsmål som jeg i næste afsnit (3.3.) skal prøve at samle stof til at besvare. Jeg starter derfor med at sætte mig en smule ind i hvordan en immanent verden kan tænkes. Jeg begynder med Heidegger.

Dette afsnits spørgsmål: ”To typer fornuft?” kan foreløbig besvares med, at udskillelsen af en praktisk fornuft var et klogt træk, idet Kant dermed kunne bevare forestillingen om at mennesket skal komme overens med sin verden, ikke beherske den. Eftertiden har ikke altid været så nuanceret, og gjorde adgang til sandhed til en licens for at pådutte andre samme sandhed, og dermed til en licens for at herske. Den type fornuft er afsløret, den rammes af civilisationskritik, og alternativet er at fortsætte ud af det spor der handler om subjektivering: at tage ansvar for sit liv og komme overens med sin verden. I en Aristotelisk tradition vil jeg foreløbig holde fast ved, at det er et spørgsmål om praktisk viden, hvor viden både kan bestå af ræsonnementer og af en praktisk rettethed.

### 3.3. Vi er altid allerede midt i

#### 3.3.1. Indledning

Jeg havde ikke forudset at jeg ville begynde et kapitel, der har som ærinde at samle stof til en nyformulering af hvad vi i dag kan kalde for ”pædagogisk”, med Heidegger (1889-1976). Jeg har altid holdt mig på behørig afstand. Hans legendariske hytte i Schwarzwald har aldrig haft en dragende kraft på mig. Han var svært at forstå, og så var der det med nazismen, som han kunne få til at rime på det svært forståelige. Blandt andet Adorno har aldrig tilgivet ham det, og mente at det korrumpere hele hans filosofi. I mine unge dage tog jeg den franske aftapning og læste Sartres (1905-1980) variant på *Heideggers Sein und Zeit*, (Væren og tid), *l'Être et le néant* (Væren og intet), og blev beroliget af, at *l'existentialisme est un humanisme*. 'Eksistentialismen er en humanisme' er også titlen på et foredrag Sartre holdt ca. et halvt år efter afslutningen af anden verdenskrig. Heideggers tekster kom jeg først i berøring med under ph.d. arbejdet, på en summerschool i Nederlandene om 'Phenomenology of Practice and the Tradition of the Utrecht School', ledet af Max van Manen og Bas Levering, hvor vi læste ”Das Ding” (Heidegger, 2000 [1949]) og ”Die Frage nach der Technik”(Heidegger, 1954 [1953]). Dér gik det op for mig hvad det var Heidegger havde fat i, og hvorfor der går tråde mellem ham og flere af det 20. århundredes filosoffer som jeg sætter pris på. Heidegger foretager en ontologisk vending. Han formaner Pico om at de muligheder mennesket har ikke er nogen den enkelte selv er kilde til, han skiller ikke subjektet fra objektet for efterfølgende at lade objektet bliver repræsenteret i subjektets bevidsthed, så subjektet kan objektivere og kontrollere. Han sætter fingeren på, at det lige præcis er dér, det gik galt.

Gadamer, der studerede hos Heidegger, vil sige det på sin egen, mindre dunkle og mere tilgængelige, måde<sup>145</sup>: at oplysningens fordom er benægtelsen af fordomme (Gadamer, 1999h, s. 270ff), dvs. at det var en fordom at fornuft skulle være uafhængig af tradition. Kort fortalt, så genintroducerer Heidegger, at der er et værensgrundlag som vi står på, også når vi erkender. Der er ingen *view from nowhere*. Vi tilhører verden, den tilhører ikke os, men vi kan gøre vores for at bebo den. Vi i er ”midt

---

<sup>145</sup> Jürgen Habermas siger i en festtale i 1979 om Gadamers arbejde, at han har ”urbaniseret den Heideggerske Provins” (Habermas, 1979)

i”, der hvor frihed og tvang ikke er uafhængige størrelser.<sup>146</sup> At være midt-i betyder *ikke* at være selvberørende, men altid allerede at være fyldt med ”andethed”. Dermed bliver udfordringen snarere at forbinde sig med denne andethed, end at herske over den.

Efter en yderligere introduktion af Heidegger følger udredninger af tanker, analyser og begreber fra tre andre tænkere: Hans-Georg Gadamer, Michel Foucault og Jürgen Habermas. De tager, hver på sin måde, også afsked med forestillingen om en fornuft der ikke er i verden, og med det selvberørende, punktligt selv.

Gadamer, der studerede hos Heidegger, kom igennem anden verdenskrig uden at korrumpere sig med Nazi-regimet, og holdt i september 1945, nogenlunde samtidigt med Sartres foredrag om eksistentialisme og humanisme, et foredrag under titlen ”Die Bedeutung der Philosophie für die neue Erziehung”(Gadamer, 1948)<sup>147</sup>. Her omskriver han den pædagogiske opgave der venter: *’igen finde frem til fornuften, denne evne at kunne anerkende det værende, også og især når det går imod vores interesser* (s 13, min oversættelse).<sup>148</sup> Der er et værensgrundlag som er meget mere betydningsfuld end det vi selv kan finde på. Gadamer foretrækker i øvrigt at bruge traditionsbegrebet fremfor værensbegrebet.

Mit første kendskab til Gadamer gik gennem Habermas, fordi der omkring 1970 var en ”Habermas-Gadamer debat” om forholdet mellem kritik og tradition. I de venstreorienterede akademiske kredse sidst i 70-erne var Habermas’ tilbud af en kritisk videnskab næsten ikke til at afslå, men da én af mine ældre, men afgjort progressive professorer i sin bog ”*Selvfoldelsens myte*” åbent tilkendegav, at han hældte til at holde med Gadamer (Nijk, 1978), gav det stof til eftertanke. Min fascination af Gadamer’s filosofi blev ikke mindre da jeg 10 år senere arbejdede sammen med Karsten Tuft, der er optaget af at gøre Gadamer’s legebegreb

---

<sup>146</sup> Sammen med Line Togsverd har jeg med det afsæt skrevet om pædagogik (Rothuizen, 2015c; Togsverd & Rothuizen, 2015a, 2015c)

<sup>147</sup> Gadamer er ikke kendt som politisk aktivist, som Sartre og som også de to tænkere jeg senere kommer ind på: Jürgen Habermas og Michel Foucault. Alligevel er hans filosofi tæt knyttet til en demokratiforståelse. I foredraget siger han: *„Denn was wir philosophierend vom Wesen der Wahrheit erkennen, lehrt uns das gleiche, was wir, Bürger unseres Staates, als das Wesen der echten Demokratie immer müssen realisieren lernen: Belehrt zu werden, auch gegen unsere, subjektive gewisse Überzeugung ist der Weg der Ermittlung der eigentlichen geschichtlichen Wahrheit.“* (op.cit. s. 13f)

<sup>148</sup> *„Die eigentliche Lehre, die für uns erwächst, ist offenbar, dass wir die Vernunft, diese Fähigkeit des Anerkennens des Seienden gegen unser Interesse, wieder lernen müssen“*

frugtbart for pædagogikken (Tuft, 1999, 2014). Fascineret blev jeg også af at Gadamer som 99-årig holdt et oplæg – som altid et oplæg til dialog- og opdragelse, under titlen ”*Opdragelse er selvopdragelse*”. Jeg vælger at behandle Gadamer i denne sammenhæng fordi han følger op på Heideggers ontologiske vending, fordi hans centrale begreb ”forståelse” implicerer subjektivering og fordi han er optaget af fronesis, den praktiske viden.

Foucault overrasker og modsætter sig kategorisering. I én af de sidste interviews erklærer han, at hele hans filosofiske tilblivelse er præget af hans Heidegger-læsning (Schneider, 2001, s. 224). Når jeg tager det for pålydende, så tolker jeg det som om Heidegger har vist ham nogle spor – og så gik Foucault i øvrigt selv i gang med at finde veje. De kan være enige om at subjektet ikke er herre i eget hus, at subjektet er kastet ud i ”væren” hos den ene, i ”magt” hos den anden: subjektet er figureret og må selv videre derfra.<sup>149</sup> Foucault blev for mig pædagogisk interessant gennem Heidegger – da jeg så Heideggers figur, fik jeg pludselig også øje for Foucaults figur, hvilket blev til ren fascination da jeg fik kendskab til hans læsning af Platons dialog ”Alcibiades” (Foucault, 2005). I denne dialog, hvori Sokrates og Alcibiades har en pædagogisk relation, er der ikke kun tale om overbevisning, som i *Giorgias* (se s. 104), men også om en opfordring til selvomsorg.<sup>150</sup>

Jeg vælger at behandle Foucault i denne sammenhæng både på grund af styrken i hans civilisationskritik og fordi han har en forståelse af det decentrerede subjekt der ikke udelukker subjektivering. (se også note 84).

Den tredje mand jeg refererer til i dette kapitel er Jürgen Habermas, der var ung under anden verdenskrig og hører til den generation af Tyskere der både skulle gøre op med fortiden og lave en ny begyndelse. Han læste også Heidegger, og efter sigende var hans doktordisputats (dissertationen om Schelling) præget af det. Han fik sin Habilitation med det skelsættende værk ”*Strukturwandel der Öffentlichkeit*” ved marxisten Wolfgang Abendroth, og blev efterfølgende hentet til Heidelberg af den

---

<sup>149</sup> Jeg følger dermed også Dreyfus samlæsning af de to (Dreyfus, 1990, 2004)

<sup>150</sup> F. Gros har skrevet en review af *Hermeneutics of the self*, den foredragsrække hvori Foucault bl.a. behandler Alcibiades (Gros, 2005). Om Dialogen Alcibiades betydning for Foucault og for pædagogik kan man også læse hos Marzio, 2006.

30 år ældre Gadamer. Han beskriver selv at han gennem Gadamers "Wahrheit und Methode" fandt vejen tilbage i den akademiske filosofi (Müller-Doohm, 2014, s. 129 ff). Heidegger havde han på det tidspunkt gjort op med: da han i 1953 fik øje på en nyudgivelse af Heideggers forelæsninger fra 1935, hvori man fortsat uredigeret og ukommenteret kunne læse om "den indre sandhed og storhed af denne bevægelse" (som er den national-socialistiske), gik han ind i sin første store kontroverse. (op.cit. s. 87ff). Der er mange forhold der indgår i ens intellektuelle og personlige udvikling, men for mig er der ikke meget tvivl om at Habermas stærke engagement i dannelsen af et Tyskland der kan se sin historie i øjnene, og forpligte sig på at gå en anden vej, har været med til at han i den grad har vægtet at bevare et pålideligt kompas: fornuften. Det er det han tager med fra oplysningstraditionen, samtidigt med at han bekæmper den brug af fornuftsformer der kan udarte sig til totalitær kontrol. Samme kampgejst viser han også når han gennem hele livet begynder eller blander sig i politiske, sociologiske og filosofiske debatter. Kendetegnende er viljen til en demokratisk udvikling, en offentlighed hvori det bedste argument har det sidste ord. For Habermas bliver fornuften kommunikativ. Jeg vælger at behandle Habermas i denne sammenhæng fordi han på samme tid vælger immanensen og fornuften –i en bestræbelse på at gøre fornuften menneskelig og mennesket fornuftigt. Det er en figur, der i forlængelse af Pico's projekt må afprøves. Deltagelse i fornuften, eller rationaliseringsprocessen som Habermas kalder det, er subjektificerende og kan derfor tillægges pædagogisk betydning.

Hvad *væren* var for Heidegger, *tradition* for Gadamer og *magt* for Foucault er *kommunikation* for Habermas. De har hver brug for deres respektive kategorier for at slippe af med det selvberørende subjekt. Subjektet er ikke længere verdens centrum, men bliver først til i noget andet. Derfor er de interessante at se på i den pædagogiske sammenhæng, hvor jeg netop leder efter hvordan vi kan forstå *subjektificering*. De fire er enige om at decentrere subjektet, og holder man samtidigt fast ved at subjektet har muligheder, så kommer man frem til at en realisering af muligheder først og fremmest forudsætter, at subjektet lytter til andet end sig selv. *Subjektet er altid allerede konstitueret gennem noget andet* (væren, tradition, magt, (forvrænget) kommunikation) *og må derfra konstituere sig selv videre gennem det samme medium*. Gennem deres

griben tilbage til Aristoteles har især Heidegger og Gadamer og i mindre grad Habermas en forståelse af, at der i selve dette medium, dvs. i selve handlingerne, kan ligge en fornuft eller en *praktisk viden*, dvs. ikke noget man i første omgang ræsonnerer sig frem til, men noget man gør. Fokus kommer dermed til at ligge på ”den etiske handling”, et fokus som også Foucault har, selvom han ikke knytter den til en særlig fornuftsform.<sup>151</sup> Den etiske handling eller den moralske opdragelse er netop det aspekt af pædagogikken som jeg især interesserer mig for, da det er denne ”subjektivering” der ser ud til at blive oversat i pædagogikken i pædagoguddannelsen. I dette kapitel behandler jeg de tre tænkere for at forstå deres figurering af denne subjektivering af det decentrerede subjekt. Gadamer giver mig begreb om at forstå altid er *at forstå* (sig selv) *anderledes* samt begrebet ”*sich einhausen*”. Foucault giver begrebet *etisk selvomsorg* samt en forståelse af, at spørgsmålet om ”how not to be governed” (Foucault, 1997c) ledsager oplysningstidens vægtning af at kunne manipulere og regere, Habermas giver et begreb om *den kommunikative handlingens* betydning for reproduktionen af kultur, samfund og person.

Jeg vælger ikke de tre med henblik på at skulle træffe et valg. Jeg har valgt dem, fordi jeg håber at kunne blive klogere på mulige forståelser af subjektivering der kan indgå i en pædagogisk figur.

### **3.3.2. Heidegger: der er ikke noget udenfor.**<sup>152</sup>

Det er Heidegger der i Europa for alvor bryder med det man har kaldt den bevidsthedsfilosofiske model, hvor det tages som en selvfølge at bevidstheden er en kopi af verden, der kan bruges når man vil erobre

---

<sup>151</sup> Bent Flyvbjerg knytter Aristoteles’ etik og Foucault sammen og henviser også til et enkelt sted, (en forelæsning fra 1984) hvor Foucault bruger fronesis-begrebet. (Flyvbjerg, 2001, s. 110). Han slutter, at ”reflexive thought” for Foucault er den vigtigste intellektuelle dyd, ligesom fronesis var det for Aristoteles (op.cit. s 127). Denne teses holdbarhed bliver måske styrket hvis man forbinder Foucaults udsagn om ”thought” (Foucault & Rabinov, 2000), med hans udsagn om hvordan hans værk har forvandlet ham (og siger mod en forvandling af læseren) i (Foucault, 2008), med hans forståelse af kritik som en dyd (Foucault, 1997c) og med den etiske selvomsorg, den selvpraksis der er karakteriseret af et ethos der gør det muligt for os at spille magtspil med så lidt herredømme som muligt (Foucault, 1997a, s. 298) . Der er, med andre ord, interessante berøringsflader, figurer der ligner, men der er ikke tale om lig-hed eller om at Foucault udlægger Aristoteles’ fronesis begreb.

<sup>152</sup> Indledninger til Heidegger som jeg har haft glæde af er (Donnelly, 1999; Harmann, 2007; Pio, 2012),.

den.<sup>153</sup> Der havde været kritikere før: Marx og Freud viser hver på sin måde at mennesket ikke er herre i eget hus, at der er kræfter der virker bag menneskers ryg, der holder dem nede. Kritikken ændrer dog ikke nødvendigvis grundlæggende ved fortællingen om det menneske der er på vej til at realisere sine muligheder: der er blot et par forhindringer, der skal ryddes af vejen, traumer der skal bearbejdes, kampe der skal kæmpes, men når det er gjort...er vi på vej til de højere former som Pico ikke tøvede med at kalde ”guddommelige (se 3.1.2.). Heidegger er mere radikal. Han taler om værensforladthed og nihilisme og finder sig en position der simpelthen ikke tager afsæt i den metafysiske skilsmisse mellem subjekt og objekt, mellem menneske og verden, som den moderne videnskab bygger på. Han kan både kritisere og begræde degenerationen, værensforladtheden, óg pege på hvordan værensforholdet retteligt er –dermed er dog ikke sagt, at han har en kur for hvordan vi kan forlade værensforladtheden.

### ***At være-i-verden***

Heidegger sætter spørgsmålstegn ved hele den fortælling der giver mennesket mulighed for at selvstændiggøre sig i forhold til verden; han anfægter bevidsthedsfilosofien, hvor verden repræsenteres i menneskets bevidsthed og mennesket bliver meningsgiveren og manipulatoren. For Heidegger er vi altid *i* verden.<sup>154</sup> Her er intet selvberørende eller punktuelt selv. Mennesket er kastet i verden. Verden har hele tiden været der, mennesket er altid én, der først for nyligt er ankommet, én der ikke selv har valgt tid og sted. Den nyankomne må nødvendigvis finde ud af at *deltage* i den verden, blive fortrolig med den, så han kommer til at kende den, kan være i den, endda med en form for omhu, uden nødvendigvis at vide ret meget om den. Vi handler som regel med afsæt i den form for omgangsviden der bunder i vores fortrolighed med verden. Eksempelvis er de fleste af os i kraft af vores væren i verden opdragere; vi er det, ikke fordi vi har læst til det eller har stor viden om det: vi gør det bare. Havde vi ikke denne form for omgangsviden, der kommer af oplevelsen af at verden er *vedhåndenværende*, kunne vi slette ikke være der. Først når

---

<sup>153</sup> John Dewey gjorde noget lignende i USA med udgangspunkt i det han kaldte ”transactional realism”: *“The starting point for Dewey’s philosophy is the idea that as living beings (... )we are always already acting upon and with the world”* (G. Biesta, 2009, s. 41). Dette spor vil jeg dog ikke forfølge her.

<sup>154</sup> *“Erkennen ist ein im In-der-Welt-sein fundierte Modus des Daseins”*(Heidegger, 2006 [1927], s. 62)



verden pludselig ikke længere er vedhånden, når vores omgangsviden slår fejl, når kæden hopper af og hammeren knækker, spørger vi: hvad er der i vejen? Hvordan kan jeg forstå det? Kan jeg reparere det? Er der noget *forhånden* som jeg kan bruge? Denne situation, hvor vi gør verden til en genstand vi ser på, piller fra hinanden og sætter sammen igen, er ikke den grundlæggende, selvom den er blevet dominerende.<sup>155</sup>

Når vi *er-i-verden*, kommer vi på bølgelængde med den. Det vil sige, at det ikke er os der giver verden mening, men at verden så at sige lægger sin mening i vores handlinger.<sup>156</sup> Vores opgave er så at forstå, først på det plan hvor man bare kan indgå i værensordenen, men derefter også på et plan hvor man fjerner det slør der forhindrer én i helt at forstå: man skal undre sig. Det betyder, at man skal gå taktfuld til verden, så man bevarer tingen intakt. Det er vores bidrag til verden.

I forhold til pædagogik har jeg andetsteds (Togsverd & Rothuizen, 2015c) udtrykt denne grundlæggende anderledes tilgang på den måde, at vi altid allerede er midt-i når vi er i pædagogiske sammenhænge. Tingene sker omkring os, og er ladet med betydning og mening. I pædagogisk arbejde kan man sjældent ”viske tavlen rent” og ”begynde forfra”, som om intet var hændt. Når man gør det, lader man en mulighed for at være pædagogisk ligge ubenyttet hen. Tilgangen værdsætter hverdagen, ser den som det sted hvor det væsentlige sker, mens vi í de sammenhænge hvor vi går til verden som noget vi kan gøre noget ved, fjerner os fra verden, og gør den u-vedkommende. Når man i pædagogiske

---

<sup>155</sup> Eksemplet med hammeren er Heideggers, se (Heidegger, 2006, afs. 15, 16)

<sup>156</sup> I forelæsningsen *Das Ding* fra 1950 (Heidegger, 2000) skriver Heidegger fx om en kande som en ting. Denne ting er ikke, siger han, en ”Gegenstand”, det tyske ord for genstand, hvori man tydeligt kan læse at det er nogen der står overfor én, altså et objekt, der er forhånden. Kanden er noget i sig selv, helt uafhængig af vores forestillinger er det en beholder eller et kar. Kan vi så betragte det som et produkt, spørger Heidegger? Nej på ingen måde, fordi det ikke er produktionen der gør den til hvad den er, nemlig en beholder. Kanden er ikke en beholder fordi den er produceret (tysk: hergestellt), men kanden måtte produceres, fordi den er denne beholder. Det kan virke krukke og underligt, men grundtanken er, at vi lever med ”ting” og ”praksisser” der har mening, og der ber os om at tage del i den mening, ber os om at forstå. Vi må lytte til *tingenes tingen*. Fordi vi er så vant til den bevidsthedsfilosofiske forståelse, hvor verden er som noget vi kan kende, give betydning og manipulere, virker Heideggers tilgang bagvendt. Han åbner for en ontologisk differens, det vil sige, at vi som mennesker står et sted, hvor de ting der er, ikke bare er der, men også bærer på *væren* (se også (Gadamer, 1997). Vi står der hvor væren oppebærer os, i en åbenhed for den baggrundshorisont af mening og betydning der kommer til syne i selve vore daglige praktikker i verden. *Vi er midt-i*. Bevidsthedsfilosofien har været en lang (og fortsat) historie om Værens-glemsel, der har bevirket at vi har glemt denne differens.

sammenhænge behandler barnet som noget der er forhånden, fratager man det sin egen væren-i-verden (sml note 88). Pædagogik og uddannelse er derfor ikke som en produktionsproces, men snarere som en bevægelse i det åbne, hvor man er-med-barnet, der forsat har en myndighed over sig selv (Donnelly, 1999, s. 945; Pio, 2012, s. 128).<sup>157</sup>

Vores interesse i det værende kommer af at vi er kastet i verden, og at vi skal derfra igen: vi har et begreb om tid, og kaster os derfor også ud i fremtiden, som vi laver udkast til.<sup>158</sup> Da vi ikke kan frigøre os fra vores kastethed, sætter det begrænsninger for hvad for udkast vi kan lave. Lige så lidt som vi må forveksle vores kastethed med hvem vi er, må vi forveksle vores planer med hvem vi er. Hvem vi er, vores væren-i-verden eller da-sein, vores eksistens og forståelse, foregår nemlig lige præcis på skæringspunktet, eller, kunne jeg være fristet til at sige, i *differencen* mellem kastethed og udkast. Selvet er ikke en substans, men er dette da-sein, som en hændelse, nemlig den hændelse, hvorigennem man gør sig selv til nogen.<sup>159</sup>

### ***Med den Heideggerske vending som afsæt.....***

Heideggers filosofi har været en inspirationskilde for mange af det 20. århundredes store filosoffer, men den har både på grund af sin substans og sin udformning også afskrækket mange –nogle tager afstand fra det, andre tør slet ikke begive sig ud i det. Han store fortjeneste er at han åbner for anderledes spørgsmål og svar. Der er i hans forfatterskab uden tvivl både veje og vildveje. Hans filosofi er, eksemplificeret ved ham selv, ikke en vejviser i hvordan vi skal leve, men han påbegynder kortlægning af et uopdyrket areal og inviterer til at rense og dyrke det, og gøre det beboelig. Der er ikke mange af det 20. århundredes større tænkere hvis værker ikke bærer præg af at de har forholdt sig til Heidegger. I kølvandet på Heidegger og nogle af de store tænkere der både har læst og fordøjet ham óg har skabt egne videreførelser, er der navngivet ”strømninger” og ”retninger”, fra strukturalisme til

---

<sup>157</sup> Heideggers begreb er mit-sein, en umiddelbar tilstedeværelse omkring et delt indhold, noget begge parter deltager i og hvor man kan åbne sig for hinandens væren-i-verden. Sml også Gadamer's bemærkning ”Dieses Miteinander, das ist das Geheimwort” (Gadamer, 2000, s. 42)

<sup>158</sup> Også på originalsproget hører begreberne sammen: Geworfenheit, Entwurf, Werfen

<sup>159</sup> Mennesket mellem kastethed og udkast kan også forstås som en løsning af det der hos Kant præsenteres som et paradoks: hvordan kan jeg kultivere friheden der hvor der er tvang? Ved at tage afstand fra bevidsthedsfilosofien kan Heidegger samtænke det som Kant var nødt til at placere i to ”riger”.

postmodernisme til konstruktivisme til dekonstruktionisme m.m., der også tager udgangspunkt i at mennesket ikke har den privilegerede position som et selvberørende og autonomt selv, der kan have et view from nowhere for derudfra at styre verden rationelt. De er præget af samme skepsis i forhold til hele det moderne projekt som kendetegner både Frankfurterne og Heidegger. Også her decentrerer subjektet. Hvor Frankfurtersnes skepsis var forbundet med en pessimisme, bliver den senere skepsis i en del tilfælde vendt til en pragmatisk brug af viden, for at optimere performativitet, og til relativisme, i form af at man selv kan vælge hvilken sandhed der passer én bedst. Især i konstruktionismen er man fristet til at tilskrive mennesket en ny form for autonomi, idet man her tilsyneladende bare kan vælge sig en ny (identitets)konstruktion (se også note 143).

To tænkere, der hver på sin måde er inspireret af Heideggerske tankefigurer, og som hverken er udprægede pessimister eller optimister, er Hans-Georg Gadamer og Michel Foucault. De kan muligvis bidrage til at vi holder os på sporet af det pædagogiske projekt.

### **3.3.3. Gadamer: "sich einhausen" mellem tradition og andethed**

Hans Georg Gadamer følger Heidegger, som han også var student af, i forestillingen om at mennesker står midt i verden, ja tilhører verden fra starten af. For Heidegger implicerer det, at verden ikke er forhånden, men vedhånden. Gadamer betoner også, at vi altid allerede har en forståelse, oplever mening og bevæger os i verden med afsæt i vores (for)forståelse. Vi er i en verden hvor vi altid allerede, før vi overhovedet tænker over det, er involveret i etiske beslutninger og moralske handlinger, som vi håndterer med afsæt i vores forståelse. Hvordan, kunne man spørge, kan man i den situation fortsat tale om autonomi? Er alternativet til Kants dualisme, hvor mennesket på den ene side er naturvæsen, underlagt kausalitet, og på den anden side fornuftsvæsen med et "hjem" i frihedens rige, at selvbestemmelsen og frihed må opgives?

#### ***Traditionens fornuft er dynamisk***

Gadamer går imod dualismen, der adskiller subjekt og objekt og skaber en modsætning mellem frihed og afhængighed. Frihed er ikke et empirisk begreb, men en forudsætning for at vi kan tale om det at træffe valg. Også mennesker der står midt i verden kan fortsat træffe valg der er gode eller mindre gode: valget kommer an på hvordan den enkelte fortolker sin

situation. Fortolkningen begynder altid med en fordom eller en forforståelse, der kommer af at man altid allerede er verdslig, og derfor har en forståelseshorisont. Den forforståelse kan blive konfronteret med noget andet, fx når man går i dialog med andre. *Åbenhed* og *andethed* er forudsætninger for at man kan udvikle sin egen mening og sin egen vej. Vores væren i verden er hverken fastlagt af lovmæssigheder, af tradition eller af en abstrakt frihed – vores verden i verden er karakteriseret af at det samtidigt er udtryk for en tankemæssig involvering.<sup>160,161</sup> Traditionens fornuft er dynamisk, den udvikler sig med os. Traditionens fornuft kommer til udtryk i vores forståelse – men det er en forståelse der altid støder på at den ikke slår til, at der er noget ”andet”, der opmuntrer os til at ”forstå anderledes” og til selv at tage ansvar for vores handlinger. Autonomi forudsætter dialog.<sup>162</sup>

### **Når man forstår deltager man i en uendelig forståelsesproces**

Forståelse er for Gadamer nøgleordet, og forståelse er altid sproglig.<sup>163</sup>

Dermed bliver sproget helt central, og menneskets stilling bliver relativ:

---

<sup>160</sup> I en artikel om Aristoteles trækker Gadamer på det spor som Heidegger allerede har lagt ud. Her skriver han: *Er (Aristoteles) betont geradezu, dass Tugend Verhalten mit Logos is, und dass dies nicht nur heisst, dass unser Verhalten einem Logos, einem Gesetz, entspricht (κατα του λόγου). Es heisst vielmehr, dass dieses Verhalten μετὰ του λόγου ist, dass es also nicht nur Denken entspricht, sondern dass Denken mit darin ist.* (Gadamer, 1999a, s. 391).

<sup>161</sup> I samme artikel forsvarer Gadamer Kant mod den mistanke som neo-kantianer har givet rig anledning til, at han skulle mene at autonomi betyder at moralen er givet ved lov, dvs. at alle fornuftige mennesker skulle kunne komme frem til den samme moral; autonomien betyder blot at man ikke er i sine fordømmes vold –eller at man ikke er fanget i, med Kants ord, *die Sophistisk der Leidenschaft*’ og *’Hang zum Vernünfteln*’ (op. cit. 393). Jeg nævner dette her fordi det er vigtigt for Gadamer at der ikke opbygges en modsætning mellem den Aristoteliske og den Kantianske tænkning om praktisk fornuft. For begge handler om ”hvad situationen kræver” i lyset af det ”gode” der er ledetråden (se også Thames, 2004).

<sup>162</sup> Se også Leiviskä, 2015: *’Encountering otherness is constitutive for autonomy’*. Og *’at the core of Gadamer’s notion of phronesis is the idea that there simply is no general or universal guideline that could be grasped independently of our historical reality, and therefore it remains our task, as autonomous and historical beings, to discover what counts as good and right within our historical situation’* Leiviskä peger på at det indebærer, at opdragelse og uddannelse ikke kan gå ud på at formidle en bestemt moral, hverken i form af en traditional moral eller en moral som alle fornuftigvis må kunne indse, men snarere må opmuntre til at forstå anderledes. Læg iøvrigt mærke til at hun nærmest identificerer *”the liberal notion of autonomy”*’s tolkning af autonomibegrebet, der indebærer at alle rationelle aktører i princippet må komme frem til de samme normative beslutninger, med Kants autonomibegreb, hvilket Gadamer bestemt ikke ville skrive under på (se også note 161).

<sup>163</sup> I en kommentar til citatet *”væren, der kan forstås, er sprog”* (*”Sein das verstanden werden kann, ist Sprache”*) H.-G. Gadamer, 1990, s. 478) siger Gadamer, at det ikke betyder at alt er sprog, men at den formel netop angiver en begrænsning, og at det kan

mennesket har del i sproget, men er ikke herre over det. Mennesker bruger sprog, forstår gennem sproget, men hører ontologisk set som forstående til det de forstår (Gadamer, 1999h, s. 281 f). Vi har ikke selv valgt vores sprog, vi kan ikke selv vælge den forståelse der ligger i det sprogbrug som vi udøver. Går vi i dialog, træder vi ind i det intersubjektive rum, så begynder vi med den forforståelse og de fordomme som vi nu en gang bærer med os, men vi vil uvægerligt støde på at de ikke altid bekræftes, at de tilsyneladende kan slå fejl: vi støder på noget der ikke bekræfter os og vores forståelse, en anstødssten, noget andet, eller en anden. Der markeres en forskel mellem jeg-et og verden: man gør sig en *erfaring*. Mødet med ”det andet” eller ”den anden” er en invitation til at forstå anderledes. I denne forståelsesproces kaster vi os ud i muligheder –ikke hvilke som helst muligheder, men i de muligheder som åbenbarer<sup>164</sup> sig, når vi med afsæt i vores forståelse møder den anden/det andet : det er *vores* muligheder.<sup>165</sup> Når vi gør det, opnår vi ikke bare en anderledes forståelse; vi står med denne forståelse også på en (lidt) anden måde i verden. At forstå indebærer derfor også altid at man forstår sig selv, at man forstår med afsæt i sin egen historicitet og med

---

være en uendelig opgave at finde det ord som dog kommer sagen lidt nærmere (Gadamer & Grondin, 1997, s. 286).

<sup>164</sup> Gadamer bruger ”Geschehen”: ske, og ikke åbenbaringsbegrebet. Titlen på det værk der efter forlagets intervention kom til at hedde ”Wahrheit und Methode” var oprindeligt: ”Verstehen und Geschehen”, en titel der er vanskeligt at oversætte. En væsentlig pointe ved ”skeen” er, at det ikke er en handling som subjektet er oprindelsen af og herre over. I forordet til den anden udgave skriver Gadamer: ”*Nicht, was wir tun, nicht, was wir tun sollten, sondern was über unser Wollen und Tun hinaus mit uns geschieht, steht in Frage.*” (Gadamer, 1999i, s. 438) Åbenbaringsbegrebet bruger jeg derfor ikke i religiøs forstand, men i betydning af, at noget viser sig (sker). En meget indsigtfuld og for pædagogikken særlig relevant udlægning af denne ”ske-en” giver Tuft i sin behandling af filosofisk legeteori. Ifølge Tuft er legebegrebet det centrale begreb i Gadamers filosofi idet ”det får hans filosofi om sprog, eksistens, kunst og historie til at hænge sammen”. ”Legens egentlige regler har vi kun adgang til som deltagere. Vi kan vide at de er der, men vi kan ikke pege dem ud, skrive dem ud”. (Tuft, 2014, s. 127) Legen sker mens vi leger: vi deltager i legen, men er ikke herre over den. På samme måde forholder det sig med vores forståelse, vores væren-i-verden. Gadamer skriver: ”*Das Verstehen ist selber nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als ein Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen*” (Gadamer, 1999h, s. 295) og: ”*Nicht, was wir tun, nicht, was wir tun sollten, sondern was über unser Wollen und Tun hinaus mit uns geschieht, steht in Frage*” (Gadamer, 1999i, s. 438) . Det er ikke os der bestemmer hvad der er sandt, vi bevidner hvordan sandheden kommer frem i os. I sproget kommer ”*das Tun der Sache selbst*” (op.cit. s 471) frem.

<sup>165</sup> Di Cesare beskriver det forhold at det nye/den nye forståelse altid bliver til med afsæt i det gamle/den umiddelbare forståelse således: ”*..dass der Verstehende sich auf Möglichkeiten entwirft, die ihm schon immer zugehören*” (Cesare, 2009, s. 108)

blik for det næste man kan kaste sig ud i (Gadamer, 1999h, s. 265).<sup>166</sup> Når man forstår deltager man i en uendelig forståelsesproces. Forståelsesprocesser hvori vi anstrenger os for at forstå det den anden forstår, går ikke ud på fortolke hvad han siger og mener i lyset af hvem han er –det kan man gøre i en terapeutisk session eller i et forhør– men om at forstå hvad han siger; at fortolke det i forhold til hvad man selv mener (Gadamer, 1999h, s. 389). I en sådan interaktion kan det ske at både den ene og den anden kommer til at forstå anderledes, og dermed forstår sig selv anderledes: de flytter sig, de gør sig en *erfaring*. 'Hver erfaring', siger Gadamer, 'der fortjener den benævnelse, kommer på tværs af en forventning'.<sup>167</sup> At komme til en indbyrdes forståelse i en samtale er ikke et resultat af at man sætter sig igennem og kommer frem; der sker en transformation når man går ind i det fælles, så man ikke forbliver den man var.<sup>168</sup> Mødet med den Anden giver én en erfaring af ens begrænsethed og åbner for nye erfaringer hvorigennem man overskrider sine grænser.

### ***Person frem for subjekt***

I en artikel fra 1975 (Gadamer, 1999g) kommer Gadamer nærmere ind på hvad det egentlig er for et begreb der rimeligvis kan bruges når vi omtaler mennesker . Vi er vant til, siger han, at tale om subjekter, og så tænker vi på noget i stil med selvforhold, refleksivitet og at være et jeg (Ichheit). Det minder *ikke* om det græske ord der ligger til grund for det latinske ”subjekt”, for det græske ord betyder først og fremmest: det, der ligger til grund for, og det bliver på latin til både ’subjectum’ og ’substantia’. Grunden til, at den betydning forskydes i nutiden er, kort fortalt, at Descartes introducerede forestillingen om at det tænkende tænker sig selv, et jeg der tænker mig, som derefter gennem John Locke blev udbredt.<sup>169</sup> Det *jeg* der tænker sig selv, bliver fundamentet, som er hævet

---

<sup>166</sup> Gadamer skriver ”Insofern gilt in allen Fällen, dass, wer versteht, sich versteht, sich auf Möglichkeiten seiner selbst hin entwirft“ (Gadamer, 1999h, s. 265), se også note 165

<sup>167</sup> „Jeder Erfahrung die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung“ (Gadamer, 1999h, s. 362)( se også note 270)

<sup>168</sup> „Verständigung im Gespräch ist nicht ein bloßes Sichausspielen und Durchsetzen des eigenen Standpunktes, sondern eine Verwandlung ins Gemeinsame hin, in der man nicht bleibt, was man war“ (Gadamer, 1999h, s. 360)

<sup>169</sup> Vessey (Vessey, 2014) gør opmærksom på en passus i Locke, 1977 (II, 27:9) hvor subjektet defineres som “a thinking, intelligent being, that has reason and reflection, and can consider itself as itself, the same thinking thing, in different times and different places; which it does only by that consciousness which is inseparable from thinking, and, as it seems to me, essential to it: it being impossible for anyone to perceive without

over enhver tvivl, *substansen* for alle vores forestillinger. Kant har fået begrebet til at sejre ved at gøre subjektiviteten central som det, der samler erfaringerne og holder sammen på dem: det blivende selvbevidste jeg. For Gadamer er denne selvrefleksion et problem, da den angiver at dette væsen er en enhed på tværs af tid og forandringer –hvor Gadamer jo netop ser mennesket som et væren der er i sproget, og derved åbner verden, således at forandring er mulig. Subjektet som en enhed udstyres som selvberørende desuden også med en autonomi, som dog kun er som ”*en flimren i det historiske livs strømkereds*”<sup>170</sup> (Gadamer, 1999h, s. 281). Gadamer angiver at han foretrækker *person*-begrebet. Dette begrebs historie begynder i det gamle Grækenland, hvor det er betegnelsen for skuespillernes masker, og fortsætter når det bruges som betegnelse for Kristendommens tre-enighed af Fader, Søn og Helligånd: tre Personer, der på én gang er en enhed og en trefoldighed. Her er der tale om *enhed i forskellighed*. Luther knytter begrebet til trosreglerne og samvittigheden, ikke til selvrefleksionen, og angiver dermed også at denne enhed ikke er selvberørende, men at der er en relation med noget andet (Andet). Kant bruger personbegrebet fx i det kategoriske imperativ: ”Handl, således at menneskeheden i din egen person såvel som i enhver anden person aldrig kun behandles som middel, men altid tillige som mål”. Personbegrebet knyttes til *frihed* og dermed også til det at stå til *ansvar* (overfor noget andet). Også for Gadamer forpligter den åbenhed for den anden, der er en del af personbegrebet: den indebærer at jeg må acceptere at *noget i mig kan gå imod mig*, endda også i situationer hvor der ikke er en anden der opfordrer mig til det.<sup>171</sup> For Gadamer er det vigtigt at den virkningshistorie som begrebet ”person” har allerede fortæller os, at den ”enhed” der dermed beskrives står i relation til noget andet: til andre og til samfundet. Det implicerer at personen også har et *ansvar*. Først når vi relaterer os til noget andet end os selv kan vi gives tilbage til os selv i vores helhed og i vores individualitet.<sup>172</sup> At være til i en relation er ikke

---

*perceiving that he does perceive.*” Her bliver selvbevidstheden bestandig og selvrefleksionen konstitutiv.

<sup>170</sup> ”*Der Fokus der Subjektivität ist ein Zerrspiegel. Die Selbstbestimmung des Individuums ist nur ein Flackern im geschlossenen Stromkreis des geschichtlichen Lebens*“.

<sup>171</sup> ”*Offenheit für den anderen schließt also die Anerkennung ein, dass ich in mir etwas gegen mich gelten lassen muss, auch wenn es keinen anderen gäbe, der es gegen mir geltend mache.*“ (Gadamer, 1999h, s. 367)(se også s 141). I det pædagogiske vokabularium der brugt i kap. 2 ville man her tale om *selvopdragelse*.

<sup>172</sup> ”*(...) by properly relating ourselves to something other than ourselves we can be given back to ourselves in our wholeness and in our individuality*” (Vessey, 2014, s. 22)

knyttet til selvrefleksion men til sproglighed og forståen. ”*Tænker man sprog, bevæger man sig altid allerede forbi subjektivitet*”<sup>173</sup> (Gadamer, 1999g, s. 99).<sup>174</sup>

### ***Det gælder om at forsvare, at det kan være anderledes***

Man kan spørge om Gadamers tilgang ikke fører os ud i en relativisme. Hertil vil han svare, at vi for det første ikke er herre over vores forståelse, dvs. at vi ikke bare efter forgodt- befindende kan forstå som vi lyster. Det er netop denne forestilling om det selvberoende subjekt han dekonstruerer i sin hermeneutik. For det andet vil han svare, at vi er endelige væsner der ikke har viden om det absolutte, og at vores sandheder er foreløbige og må vurderes på deres troværdighed. I forhold til vores væren og handlen i verden kan man ikke forlange matematikkens nøjagtighed. Det vil ikke sige at der i etikken ikke findes sandhed, men der er ikke tvingende beviser (Gadamer & Grondin, 1997, s. 284). Vi ved godt hvad der er vigtigt og rigtigt, vi har vores ”sager” (Sache) , men, siger Gadamer, sagen er først og fremmest defineret som det vi strides om (die Streitsache) ; det vi forstår, taler om, forstår anderledes. Og det vi i den sammenhæng skal stride mest mod er vores egen ønsketænkning, da den medfører en mangel på åbenhed. Gadamer giver denne udredning i et interview med Jean Grondin, og han slutter med en appel: ”*det gælder om at forsvare at det kan være anderledes*” (op. cit. s.285): hav mod til at være åben! kunne man sige. Her er der på en gang en genklang af Kants ”sapere aude” (hav mod til at bruge din egen forstand, se også s.106) og en væsentlig modifikation. Modifikationen består i at det nu ikke længere er subjektet der med afsæt i sig selv skal bruge sin forstand for at fjerne fordomme, men personen der skal turde gå ud i, ja kaste sig ud i det åbne, og bidrage til den samtale som vi er.<sup>175</sup> Forståelse har udgangspunkt i sproglighed, ikke i selvbevidsthed. For Gadamer er det denne samtale der kan få os til at skelne mellem det sande og det falske, det rigtige og det forkerte, men altid med tiden som horisont.

---

<sup>173</sup> „*Wer 'Sprache' denkt, bewegt sich schon immer in einem Jenseits der Subjektivität.*“

<sup>174</sup> Andre, fx Joseph Dunne, arbejder sig på et lignende grundlag frem til at selvet må forstås –og forstå sig selv- narrativt (Dunne, 1996)

<sup>175</sup> ”*Wir suchen von dem Gespräch aus, das wir sind, dem Dunkel der Sprache nahezukommen*” (Gadamer, 1999h, s. 383) (med afsæt i den samtale som vi er, forsøger vi at trænge ind i sprogets dunkelheder). Det er en samtale der aldrig slutter: der er ikke noget „sidste ord”, og ligedan er der ikke noget første ord. Hvert ord er altid allerede et svar, og indebærer altid at et nyt spørgsmål bliver stillet (Gadamer, 1999c)



### ***Kriteriet er at det gode bliver gjort***

Gadamer gør op med den representationalistiske epistemologi, dvs. forestillingen om det selvberørende punktligt subjekt der objektiverer verden, og der gennem en metodisk systematisk fremgangsmåde ender med en ”virtuel kopi” af den i bevidstheden. Han gør også op med oplysningstidens forestilling om at sprog blot er et instrument til at benævne det vi kan vide, ligesom han gør op med forestillingen om at tradition og autoritet skal og kan forkastes. Det sidste har kostet ham debatter med bl.a. Jürgen Habermas og Jacques Derrida, der har tolket ham som ”traditionalist” og som ”ukritisk”.<sup>176,177</sup> Samtidigt med at Gadamer forkaster den historieløse tolkning af ’mulighederne’ Pico pegede på, holder han fast ved det frihedstema Kant satte på dagsorden: at frihed ikke er noget (et faktum, eller en erfaring) der ligger i naturen – som jo altid forstås kausalt- men i fornuften. Når Gadamer eksplicit udarbejder dette frihedstema, trækker han især på Aristoteles begreb om fronesis eller praktisk klogskab. Også hos Aristoteles er den praktiske fornuft i spil der hvor tingene kan være anderledes, dvs. der hvor der er frihed. Aristoteles knytter denne fornuft til dyder<sup>178</sup>, dvs. at den også hos ham er knyttet til selvforståelse, forståelsen af hvem man er, ligesom forståelse hos Gadamer også altid er at forstå-sig selv. Dyderne udgør en form for know-how, man kan tale om dem, men de kan ikke fastlægges sprogligt på en sådan måde at de er handlingsanvisende: de kræver altid fortolkning og situationsforfølelse. Fortolkning og forståelse af situationer er en *praktisk* affære, og det gælder ikke om at kunne sige at

---

<sup>176</sup> Habermas og Gadamer store debat fandt sted sidst i 1960-erne og først i 1970-erne. Habermas’ mindeord ved Gadamers død vidner om, at han ca. 40 år efter ser mere nuanceret på sagen, idet han bl.a. anfører at Gadamers eksponering af den hermeneutiske cirkel implicerer, at fortolkeren ikke underkaster sig en tradition, men tilegner den sig kritisk-produktiv, og med afsæt i samtiden arbejder sig frem til en skelnen mellem sand og falsk, rigtig og forkert. Han bemærker da også, at med hensyn til (udvikling af) en kritisk hermeneutik er der meget mere at hente i Gadamers værk (i Taylor et al., 2002).

<sup>177</sup> Gadamer og Derrida havde et sammenstød omkring temaet ’hermeneutik vs. dekonstruktion’ Derrida have sat sig for at demonstrere at forståelse kan slå fejl (som en *hermeneutic failure*), og gjorde mødet til et ikke møde. Som Bernstein udtrykker det: der var ingen ”meeting of minds” (Bernstein, 2008). Denne anekdote illustrerer at Tysk og Fransk kritisk filosofi har udviklet sig forholdsvis uafhængig af hinanden og har haft svært ved at finde dialogen. De to mistede dog ikke interessen for hinandens værk.

<sup>178</sup> Fx. kardinaldyderne mod, retfærdighed, mådehold. I antikken er der overensstemmelse mellem de personlige dyder og de ønskværdige offentlige normer (traditionen), hvilket bevirkede, at praktisk viden også i høj grad var et spørgsmål om socialisering –kommunitarismen tager den tråd op og lægger dermed større vægt på bevarelse af tradition end Gadamer gør.

”sådan er det”, som om det handlede om en matematisk ligning, men om *at det gode bliver gjort*. At det gode bliver gjort med afsæt i forståelse er sandhedskriteriet for den praktiske fornuft (Aristoteles, 1998, s. 4). Gadamer udgav i 1998 en ny oversættelse af Aristotels 6. bog af den Nikomacheiske Etik, der netop primært handler om den praktiske fornuft. Da han nærmede sig de 100 år var han fortsat optaget af dét.

Et par år efter blev der udgivet en anden lille bog med en tekst –af en forelæsning og et oplæg til dialog holdt d 19. maj 1999- som handler om opdragelse, og som har titlen: *”Opdragelse er selvopdragelse”* (Gadamer, 2000, 2001). Gadamer er således den eneste af de tre tænkere jeg behandler i dette kapitel der direkte har ytret sig om pædagogik –godt at han nåede det!<sup>179</sup>

### ***Opdragelse er selvopdragelse***

*”Erziehung ist sich erziehen”* er titlen på oplægget, og dermed sætter Gadamer sig i en tradition. Efter Kant blev det i den tyske pædagogiske tænkning forholdsvis god tone at fremhæve at pædagogik handlede om mere end præsentation/socialisering og repræsentation/kvalificering, at pædagogik handlede om *”Menschwerdung”*, en bevægelse mod et mere perfekt menneske i et mere perfekt samfund, som ikke kan opnås med mindre barnet selv gør det: opdragelse er selvopdragelse (se også s.114), mennesket må tænke og handle uden en andens ledelse. Gadamer introducerer dette tema nu noget mindre højtravende, han spørger blot: *’hvem er det egentlig der opdrager?’* Han svarer ikke på spørgsmålet, men fortæller om spædbarnet, legen, sprogudvikling, og spørger så igen: *’Hvem opdrager her?’* Her, ved disse første begyndelser, siger han, må vi begynde, så vi aldrig i livet glemmer igen, at man opdrager sig selv, og at den såkaldte opdrager kun spiller en beskeden rolle. I oplægget knytter Gadamer selvopdragesopgaven til samtale og samspil. Han ser opdragelsen som en kommunikationsproces, en samtale der forudsætter at begge parter er aktive. I forhold til barnet handler det først og fremmest om at lære at bringe egne meninger i spil, for det er med disse egne

---

<sup>179</sup> Der er for så vidt jeg ved ikke en stor litteratur der med afsæt i den filosofiske hermeneutik tematiserer opdragelse og pædagogik. Jeg kan nævne følgende forfattere/værker: (Bingham, 2005; Fairfield et al., 2011; Friesen, Henriksson, Saevi, & et. al., 2012; Gallagher, 1992; Kerdeman, 2003; Steinholt & Traasdahl, 2001; Tuft, 2003, 2014). Der er dog en stor mængde litteratur om pædagogik og forskning i pædagogik der refererer til og/eller lader sig inspirere af hermeneutikken, herunder Gadamers filosofiske hermeneutik.

meninger at barnet tager bo i verden. Gadamer bruger begrebet ”*Sich-Einhausen*”, ligesom han også flere gange bruger ordene ”*sich daheimfühlen*” og ”*heimischwerden*”. ”*Sich-Einhausen in der Welt*” er udtryk for, at verden på mange måder er givet, men at barnet også bringer noget nyt ind, som det skal give en plads blandt alt det, der allerede er. Det kan handle om noget så enkelt som de nye ord og ordsammensætningen barnet selv finder på. Det handler om dialogen mellem barnet og verden, noget som Gadamer understreger når han advarer mod en alt for rigid brug af læreplaner: det vigtigste er at kunne svare når man bliver spurgt, og selv at stille spørgsmål og lytte til svarene. Kodeordet er ’*med hinanden*’.

Oplægget af Gadamer, der omtaler sig selv som en gammel, skrøbelig mand de ikke må forvente for meget af, men som dog har samlet sig en stor erfaring, er enkel, men har en god resonans i hans filosofiske værk. Det handler om dialog. I dialogen er der to deltagere, der begge spørger og svarer –begge har forforståelser, begge skal finde sig til rette i en verden der på forhånd er ladet med betydninger. Begge deltagere er på en gang færdige og ufærdige: de er færdige for så vidt de forstår, de er ufærdige for så vidt deres forståelser aldrig er lukkede og helt transparente. Samtalen bringer dem ud i en tilstand hvor de kan se deres endelighed, deres ufærdighed, i øjnene, tage imod at verden er større, og indse at man faktisk kan bevæge sig videre i den: ”*i overgangen mellem det fortrolige og det fremmede, hvor det på ejendommelig vis er mennesket givet, at andet og mere kan stå frem for det*” (Sørensen, 2004, s. 124) sker der det, at man tager bo i verden, at man ”*sich einhaust*” Det er her i overgangen eller ”mellemrummet” (differencen) friheden sker og mennesket hører til.<sup>180</sup>

Selvopdragelsen og mødet med andre der er i stand til at forholde sig åbne og give plads til det der er anderledes er to sider af samme sag. Selvopdragelse er således ikke noget der sker ved siden af den læring og den opdragelse andre tilbyder, det sker samtidig med og i kraft af det

---

<sup>180</sup> Gadamer beskriver „mellemrummet“ et andet sted sådan: ’*Es sind nicht Naturnotwendigkeiten und Kausalzwänge, die unser Denken und unser Meinen bestimmen - wollend und handelnd, fürchtend oder hoffend oder zweifelnd. So bewegen wir uns im Raume der Freiheit. Dieser Raum ist nicht der Freiraum einer abstrakten Konstruktionsfreudigkeit, sondern ein Raum, der von vorgängiger Vertrautheit mit der Wirklichkeit erfüllt ist. Hegel hatte dafür den schönen Ausdruck von „Sich Einhausen“. Das Zu-Hause-Sein schließt keineswegs ein, für das Hergebrachte Partei zu nehmen.*’ (Gadamer, 1999b, s. 473). Se også H.-G. Gadamer, 1999e, s. 300

andre tilbyder, såfremt de andre formår at holde samtalen åben<sup>181</sup> (se også Cleary & Hogan, 2001)

Gadamer modellerer pædagogik –Erziehung- efter hermeneutikken. Pædagogik/opdragelse er at have øje for og at give plads til at forstå, til erfaringer, til at forstå anderledes, til at forstå sig selv anderledes, til selvopdragelse, alt sammen under kodeordet ”*Miteinander*”.

### **3.3.4. Foucault: sandhedsspil, magtrelationer og menneskers indbyrdes- og selvforhold.**

I et af de sidste interview Foucault nåede at give, fortæller han om hvad han har beskæftiget sig med. Han fortæller om ”*Galskabens historie*”, om ”*Overvågning og straf*” og om ”*Seksualitetens historie*”. I det første studie var der fokus på hvordan en bestemt ”objektivitet” blev til, i det andet var der fokus på hvordan et selv blev til gennem styring (government) og i det tredje var der fokus på praktikker mennesker udvikler i forhold til sig selv. Selvom der er forskellig fokus, så er dog alle tre forhold til stede i hver af de tre studier: “.....*these three areas – madness, delinquency, and sexuality- (...) it is basically a matter of different examples in which the three fundamental elements of any experience are implicated: a game of truth, relations of power, and forms of relation to oneself and to others.*” (Foucault & Rabinov, 2000)

Foucault beskæftiger sig med interdependensen mellem sandhed, magt og subjektivitet.<sup>182,183</sup>

#### ***’Subjektet er det overordnede tema for mine undersøgelser’***

Jeg vil i det følgende behandle Foucaults tænkning med udgangspunkt i at der er en kontinuitet i hans værk, uanset hvor mange gange han i realiteten har overrasket ved tilsyneladende at begynde nye projekter.<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup> Gadamer skriver ‘...*das man nur durch das Gespräch lernen kann. Das ist nun freilich eine sehr weitgehende Aussage, für die ich meine ganzen philosophischen Bemühungen in den letzten Jahrzehnten entwickeln müsste*’ (op.cit. s. 10 f.).

<sup>182</sup> Han kalder det også ”*this question of the Aufklärung, (...)*that is, the question of the relationships between power, truth and the subject.’ (Foucault, 1997c)

<sup>183</sup> Subjektivitet er et dobbeltbegreb: *There are two meanings of the word "subject": subject to someone else by control and dependence; and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to* (Foucault, 1982). I dette afsnit vil jeg især beskæftige med den subjektivitet som subjektet selv former.

<sup>184</sup> Allen gennemgår kort hvordan der er tre typer fortolkning: (1) den tidlige og den sene Foucault repræsenterer to forskellige verdener, og er inkompatible, (2) der er tale om en

Man vil kunne konstruere kontinuiteten såvel i forhold til sandhedsspil, magtspil og selvteknikker, men i denne sammenhæng er det selvfølgelig subjektet der er referencepunktet, og det kunne se ud som om Foucault også selv valgte det som det centrale tema: ”Ikke magt, men subjektet er det overordnede tema for mine undersøgelser” (Foucault, 1983, s. 209; Honneth & Saar, 2008, s. 1659); det handler om at finde ud af på hvilken måde et menneske bliver subjekt.<sup>185</sup> Foucaults tidligere værk handlede især om hvordan magt- og sandhedsforhold gør subjekter på en bestemt måde, og de kan læses som civilisationskritik. Foucault forbinder nu civilisationskritikken med interessen i hvad subjektet også selv gør sig til, dvs. med det aspekt som vi hos Kant benævnte som moralsk dannelse.

### **Subjekter produceres**

At vi er indfældet i de magtforhold og i de sandheder der gives, betyder, at subjektet ikke er suverænt, ikke konstituerer sig selv og ikke er kilden til sandheden. Foucault vender dermed tingene på hovedet, for det er netop den selvforståelse der var grundlæggende i det moderne: her forestillede man sig subjektet som oprindelse til videnspraktikker. I det foregående har jeg brugt betegnelserne ”det selvberørende selv” og ”det punktligt selv”. De er knyttet til bevidsthedsfilosofien, hvor man går ud fra, at bevidstheden gør den ydre –og såmænd også den indre- verden til et objekt, der kan erkendes og efterfølgende kontrolleres. Foucaults analyser går ud på at vise, at det forholder sig omvendt: subjektet er en effekt, et produkt af videns- og magtpraktikker.<sup>186</sup> Foucault spørger: hvad gør et sandhedsregime ved subjekterne, hvad er det for magtforhold et vidensregime producerer og hvad er det for viden som magtspil

---

slags organisk vækst og (3) den citerede påstand må tages alvorlig og giver god mening (Allen, 2011).

<sup>185</sup> *‘Thus it is not power, but the subject, which is the general theme of my research.’*

<sup>186</sup> Foucaults opgør med bevidsthedsfilosofiens subjektforståelse kommer til udtryk i et kendt citat fra ”The Order of Things”: *‘...as the archaeology of our thought easily shows, man is an invention of recent date. And one perhaps nearing its end. If those arrangements were to disappear as they appeared... as the ground of classical thought did at the end of the eighteenth century, then one can certainly wager that man would be erased, like a face drawn in sand at the edge of the sea.’* (p. 387). Det menneskelige subjekt er indfældet i sandheds- og magtspil: *‘I have tried to find out how the human subject fits into certain games of truth, whether they were truth-games that take the form of a science or refer to a scientific model, or truth games such as those one may encounter in institutions or practices of control.’* (Foucault, 1997a). Christian Lavagno beskriver det på denne måde: *‘Ausgehend von dieser strukturellen Determiniertheit allen Wissens und Sagens zerfällt das Subjekt zu einer “Leerstelle im Diskurs, die beliebig ersetzt werden kann”* (Paulus, 2009, s. 31)

producerer? Foucault undersøgelser har dannet skole, de er en del af en (civilisations)kritisk tradition, hvor man går bag om de fænomener vi kender fra hverdagen. Når vi fra hverdagen kender unge der kommer på sikrede institutioner, så ved vi, at de er kriminelle og har et problem –som vi så kan diskutere hvad er. Er det et moralsk problem, så fortjener de straf. Er det er kognitivt problem, så skal de have en behandling der omkalfatrer deres tankebaner. Er det fordi de er udsatte at de geråder i uføre, og skal man derfor ændre deres livsvilkår? Vi studerer dem, prøver at finde ud af hvad der er i vejen med dem, og derved producerer vi viden, en bestemt slags viden, for når vi måler og vurderer, installerer vi også en ”normal”, og allerede derved bliver viden til magt og magtforhold til vidensforhold. Den normal der sættes er også et signal til alle andre om hvad der er ”unormalt” og hvad man derfor skal undgå. Vi får tests, observationer, træningsprogrammer der vogter normalen, samtidig med at de er baseret på viden, det vil sige, at de i den almindelige forståelse er ”sande”. Kender man sandheden om sig selv, får man også et bestemt forhold til sig selv. Når magten også virker gennem menneskers selvforhold, taler Foucault om ”governmentality”, en sammentrækning af government og mentality: styring indebærer selvstyring og styring af selvstyring. Sådan produceres subjekter og producerer subjekter sig selv. Foucault analyserer denne selvledelse, hvor man taler, handler og tænker selv, som en bestemt variant af en spirituel disciplin, hvori individer lærer at forholde sig til sig selv som autonome, selvrefleksive ’subjekter’, der ledes til denne selvledelse af det han kalder en ”pastoralmagt”(Foucault, 1983).

### ***Subjektet som en form der kan formes***

Foucault visker den moderne artikulation af subjektivitet ud. Han tager afstand fra enhver teori om subjektet der på forhånd kan fortælle sandheden om subjektet, fordi en sådan teori altid vil være resultat af en objektivisering (se G. Biesta, 1998a). For Foucault er subjektet ikke en substans (man kan kende) men først og fremmest form der bliver formet (Foucault, 1997a).<sup>187</sup> Subjektet forbliver u-bestemt, og forbindes derfor med ”*et kunstværk*”(Foucault, 1997d, s. 312), der kan formes gennem selv-praktikker.

---

<sup>187</sup> ”the self is fashioned, not discovered” (Flynn, 1985, s. 536)

Foucault giver spørgsmålet op på denne måde: *“Maybe the problem of the self is not to discover what it is in its positivity; maybe the problem is not to discover a positive self or the positive foundation of the self. Maybe our problem is now to discover that the self is nothing else than the historical correlation of the technology built in our history. Maybe the problem is to change those technologies. And in this case, one of the main political problems would be nowadays, in the strict sense of the word, the politics of ourselves.”* (Foucault: About the beginning of the hermeneutics of the self. Citeret i Allen, 2011, s. 43)

Dermed sætter Foucault fokus på spørgsmålet om hvordan subjektet arbejder på sig selv. Figuren af *et subjekt, der ikke defineres af sin (selv)erkendelse, men af at tage vare på sig selv*, henter Foucault i Antikken. Det er en figur der forsvandt helt ud af vores syn med Descartes, der definerede jeget som erkendelsessubjekt. *At tage vare på sig selv* indebærer at ens værens-måde transformeres, at man står i verden på en anden måde. Subjektet kan producere sig selv gennem selvteknikker -ligesom det ellers også er et produkt af de selvteknikker der er i omløb. Selvet er således ikke et erkendelsesforhold, men *et praktisk forhold*, hvorigennem subjektet kan få del i ’sandheden’ fordi det i det praktiske forhold bliver transformeret. Sandheden skal ikke forstås som et forhold udenfor os selv, men som et forhold der involverer os selv, dvs. som hændelser eller begivenheder, hvor sandheden sker: *” Die Subjektkategorie ist unverzichtbar, wenn wir ideen wie Gerechtigkeit oder Freiheit mit Leben füllen wollen, denn diese Ideen haben kein Ort, wenn sie nicht im Menschen Ereignis werden”*(Uphoff, 2005). Dette praktiske selvforhold, der løfter subjektet i en transformerende bevægelse, implicerer at man tager ansvar for sine egne valg –det er et *etisk* forhold. Man tager ansvar for hvordan man deltager i *”frihedens udefinerede virke”* (Foucault, 1997d, s. 316, min oversættelse af "the undefined work of freedom")

### ***Souci de soi / care of the self /etisk selvomsorg/at tage vare på sig selv***

I forhold til ”at tage vare på sig selv” skitserer Foucault nu to parallelle linjer. Den ene udlægger han i sin gennemgang af Socrates´dialog med Alcibiades, den anden knyttes sammen med en ”ontology of the present”.

### Care of the self som selvforandring

I dialogen Alcibiades anerkender Socrates alle de ting Alcibiades har lært, og også de ting han har fået med i vuggegave: han er smuk, rig, har de rigtige venner og har lært så meget, at han mener at han snart kan være den bedst mulige rådgiver i politik. Han har kort fortalt fået den optimale socialisering og kvalificering. Så siger Socrates: ”*jaja da. –Men hvilke planer har du så med dig selv? Har du i sinde at lade stå til som nu, eller at bekymre dig lidt om dig selv*” (Platon, 2010, s. 497). Foucault gør udtrykkelig opmærksom på, at denne selvomsorg ikke er selverkendelse. Den kan ikke opnås ved at Alcibiades graver i sig selv, gør sig selv til sit eget erkendelsesobjekt, den kan kun opnås ved at han besinder sig på sit liv.<sup>188</sup> *The subject’s relation to himself in this examination is not established so much in the form of a judicial relationship in which the accused faces the judge; it is more like an act of inspection in which the inspector aims to evaluate a piece of work, an accomplished task*” (Foucault: The care of the self. The history of sexuality vol.3 s. 62, citeret i Hammershøj, 2003)

I den anden forelæsning på Collège de France i 1981, hvor Foucault taler om Alcibiades, sætter han denne *taking care of the self* i perspektivet af *paideia*, som forstås som en kultur der i antikken opstår omkring denne ’*culture of the self*’, denne ’*formation of the self, the Selbstbildung as the Germans would say*’ (Foucault, 2005, s. 46), og han gør opmærksom på at der er en difference (’gap’) mellem pædagogik forstået som læring og det at være i lære på den ene side og så denne selvdannelse på den anden. Han henviser dermed til det element af selvtransformation som han andetsteds på en ligetil måde beskriver som: ’*The main interest in life and work is to become someone else that you were not in the beginning*’ (Foucault, 1988b, s. 9). Denne ”selvforvandling” knytter Foucault til Kants skrift ”Hvad er oplysning” (Kant, 1987). Her skriver Kant at umyndigheden er selvforskyldt (se også 3.1.5.), hvoraf følger at mennesket kan slippe ud af umyndigheden ’*only by a change that he himself will bring about in himself*’ (Foucault, 1997d, s. 306).

---

<sup>188</sup> care of the self har på den måde en lighed med Kierkegaards subjektive tænkning -og står dermed i en tradition der peger på at moralitet ikke kan læres (af andre) men er et resultat af selvvirksomhed.



### Care of the self og kritiske refleksioner

Det bringer os frem til den anden linje. I den anden linje knytter Foucault den etiske selvomsorg til en bekymring om tidens ontologi, altså en kritisk refleksion over de magt/sandhedsrelationer, der konstituerer ens subjektivitet (se også Allen, 2011). Denne *ontology of the present* (Foucault, 1988a, s. 95, 1997e, s. 100) følger oplysningens ethos, *'the principle of a critique and a permanent creation of ourselves in our autonomy'* (Foucault, 1997d, s. 314)<sup>189</sup>. Viden i form af den kritiske selvrefleksion knyttes til kritik, der knyttes til selvforvandling. Foucault følger dermed også Kants kritikbegreb.<sup>190</sup> Men mens det der konstituerer og formaterer os hos Kant projiceres i en transcendentel verden (fornuftens eller frihedens rige), finder Foucault det ved hjælp af et genealogisk design og en arkæologisk metode i nutiden.<sup>191</sup> Med det udgangspunkt kan kritikken *'separate out, from the contingencies that has made us what we are, the possibility of no longer being, doing or thinking what we are, do, or think. (...) it is seeking to give new impetus, as far and wide as possible, to the undefined work of freedom.'* (op.cit. 315 f.).<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup> På sin vis er denne "ontology of the present" en pendant til Kants fornuftsudredning af de kategorier der formaterer vores erfaringer. Den er i tråd med den ontologiske differens som Heidegger introducerede, der siger, at vores væren midt-i er en uundgåelig begrænsning, men at vi ved at åbne os for væren kommer i en lysning, hvor vi (glimtvis) afdækker den væren der konstituerer fænomener

<sup>190</sup> *In Kants eyes critique will be, what he is going to say to knowledge: do you know up to what point you can know? Reason as much as you want, but do you really know up to what point you can reason without it is becoming dangerous? Critique will say, in short, that it is not so much a matter of what we are undertaking, more or less courageously, than it is the idea we have of our knowledge and its limits. Our liberty is at stake and consequently, instead of letting someone else say 'obey', it is at this point, once one has got an adequate idea of one's own knowledge and its limits, that the principle of autonomy can be discovered. One will then no longer have to hear the obey; or rather, the obey will be founded on autonomy itself.* (Foucault, 1997c). Foucault fortsætter: *'Nevertheless, in his (Kant's) attempts to desubjugate the subject in the context of power and truth, as a prolegomena to the whole present and future Aufklärung, Kant set forth critique's primordial responsibility, to know knowledge.'* (op.cit. s. 50)

<sup>191</sup> Foucault opererer med "begivenheder", der sættes ind i en "genealogisk" undersøgelse. I hans "eventualisation" brydes der med det selvindlysende, og det kendte træder frem som noget fremmed. Det er ikke en ny sandhed der nu manifesteres, men et felt der åbnes: andre valg er mulige (Foucault, 1991)

<sup>192</sup> Hermed kontekstualiserer Foucault sin egen "produktion", sætter den i en tradition. I Interviewet med Trombadori fra 1978 (Foucault, 2008) fortæller han også om, hvordan hans egne arbejder har forvandet ham, og kan have en forværende kraft i forhold til læseren *'så man ved bogens afslutning har mulighed for at træde i et andet forhold til det bogen har handlet om'*. Han laver ikke bare intellektuelle øvelser, men bringer sig selv i spil *'så man kan løsrive sig fra sig selv, så man forhindres i at være den samme'* (s.

## ***En praktisk filosofi***

Denne care of the self gennem selvteknologier og gennem en udforskning af 'the ontology of ourselves' og 'the ontology of the present', betegner han også som filosofi<sup>193</sup>. Filosofi handler dermed ikke om at finde sandheden men om at spørge: hvis vores forhold til sandhed er sådan, *hvad skal vi så gøre?* (Foucault, 1997b). Hermed sætter han sig i en filosofisk tradition 'from Hegel, through Nietzsche and Max Weber, to the Frankfurt School' (Foucault, 1988a, s. 95)<sup>194</sup>. I vores sammenhæng er det interessant at Foucault i den grad vægter den praktiske filosofi, etikken, og direkte knytter den til pædagogik, i hvert tilfælde den side af pædagogik der ikke handler om læring, men om en sådan *erfaring af* hvad vi er, at den forvandler én.

Denne "care of the self", der består af både intellektuelt arbejde og af de aktiviteter der følger når man skal besvare Sokrates' bemærkning ' *jaja da. –Men hvilke planer har du så med dig selv? Har du i sinde at lade stå til som nu, eller at bekymre dig lidt om dig selv?* ', er ikke ego-centreret. Sokrates ville netop få Alcibiades ego til at fylde mindre, for at han kunne blive en god statsmand. Man kunne sige at ' *care of the self* ' sigter mod subjektificering, ' *the ethos of freedom* ' som samtidig er ' *a way of caring for others* '. Efter Foucault i et interview har forklaret sig på denne måde, sammenfatter intervieweren: ' *The care of the self always aims for the well-being of other; it aims to manage the space of power that exists in all relationships, but to manage it in a non-authoritarian manner* ' (Foucault, 1997a, s. 287)[...] ' *it is a question of playing [games of power] with as little domination as possible.. (op. cit. s. 299)*

---

1588). På en måde sker der en "af-subjektivering", det er en grænse-erfaring som løsriver subjektet fra sig selv. ' *Jeg forstår mine bøger som umiddelbare erfaringer som går ud på at rive mig løs fra mig selv, at forhindre mig i at være den samme.* ' (Foucault, 2008). Den erfaring skulle læseren også gerne kunne gøre sig, således at man ved at læse fx Galskabens historie gør sig en erfaring der forandrer ens forhold til galskab.

<sup>193</sup> Filosofi er ikke et selvstændigt system, men en aktivitet der interagerer med sociale bevægelser: ' *The movement by which, not without effort and uncertainty, dreams and illusions, one detaches oneself from what is accepted as true and sets other rules –that is philosophy. The displacement and transformation of frameworks of thinking, the changing of received values and all the work that has been done to think otherwise, to do something else, to become other than what one is –that too, is philosophy. (...) I was saying just now that philosophy was a way of reflecting on our relationship to truth. It should be added that it is a way of interrogating ourselves: If this is the relationship that we have with truth, how must we behave?* ' (Foucault, 1997b)

<sup>194</sup> Foredraget er fra 1983, men Foucault angiver sit slægtskab også allerede i i "What is critique" fra 1979 (Foucault, 1997c) og i interviewet med Trombadori fra 1978 (Foucault, 2008)

### ***Frihed og autonomi***

Foucaults forståelse af autonomi er ikke en forståelse af uafhængighed, men en forståelse af at vi er i såvel magtspil som sandhedsspil, hvori vi er både subjekt og objekt (Foucault, 1988b, s. 15). Det svarer til den forståelse af barnets ”autonomi” som Kant sætter som pædagogisk opgave, når han spørger: ”hvordan kultivere frihed der hvor der er tvang?”. Det autonomibegreb passer også til et frihedsbegreb der ikke postulerer en absolut frihed, der har et hjemsted, men kun en frihed som nødvendigt postulat, for at vi kan forstå at mennesker har muligheder, dvs. at mennesker må træffe valg og have en moral: *’Freedom is the ontological condition of ethics, but ethics is the considered form that freedom takes when it is informed by reflection’* (Foucault, 1997a, s. 284). Frihed betyder, at det er muligt at være kritisk, at finde måder hvorpå det er muligt *’not to be governed like that, by that, in the name of those principles, with such and such an objective in mind and by means of such procedures, not like that, not for that, not by them’* (Foucault, 1997c, s. 44).

### ***Foucault i pædagogisk litteratur***

Afsluttende vil jeg bemærke at der i forhold til det pædagogiske område findes en hel del af Foucault inspirerede analyser af sammenhænge mellem magt, viden og subjektivering. Antallet af arbejder der har fokus på ”care of the self” som (paradoksalt) element i pædagogik er i forhold til det begrænset. I teksten har jeg en enkelt gang henvist til en artikel af Biesta, hvis subjektificeringsbegreb tydeligvis er inspireret af Foucault (Gert Biesta, 1998a), jeg vil også nævne nogle af den Belgiske pædagogiske filosof Jan Masscheleins artikler (Masschelein, 2004a, 2004b, 2006; Simons & Masschelein, 2010), Kenneth Wains bidrag i ”Why Foucault?: New Directions in Educational Research” (Wain, 2006) samt yderligere en artikel fra hans hånd: Wain, 1996, 2006, samt Besley & Peters, 2007; Hansen, 2008; Leask, 2012; Marzio, 2006; Thompson, 2004. Jeg har desuden fundet nogle bidrag om pædagogers (herunder også læreres) muligheder med afsæt i Foucaults ”care of the self”: Ball & Olmedo, 2013; Niesche & Haase, 2012.

### 3.3.5. Habermas: den intersubjektive reproduktion af samfund, kultur og subjekt

Vi forlod Habermas (i 3.2.4.) med en vis undren over hvordan han kunne være så sikker på den kritiske samfundsvidenskabs emancipatoriske kraft, og også over hans tilsidesættelse af de historiske-hermeneutiske videnskabers potentiale. Selvom den ”Teori om den kommunikative handlen” han efterfølgende udvikler fortsat er en kritisk teori, vil han ikke påstå at den derfor også i sig selv er frigørende. Den røde tråd i hans arbejde er at han forfølger myndighedstemaet. I dette afsnit ser jeg på hans teori om den kommunikative handlen, og dens betydning for pædagogik.

#### ***Sprog og Myndighed***

Habermas arbejde i 1970-erne kulminerer i 1981 hans ”Theorie des kommunikativen Handelns”. Her tager Habermas først et skridt tilbage for at kunne tage nogle andre skridt frem. Skridtet tilbage går til det der allerede lå som et slags holdepunkt i ’Erkendelse og Interesse’: ”*Med sprogets struktur er myndighed sat for os. Med den første sætning er intentionen om en almen og utvungen konsensus umisforståeligt udtalt*” (Habermas, 2005, s. 132) Den sætning følger op på en sætning i hans ”Zur logik der sozialwissenschaften” fra 1967<sup>195</sup> og den findes i en lidt anden form i ”Theorie des Kommunikativen Handelns.”<sup>196</sup> Sætningen udtrykker, at i og med at vi overhovedet åbner munden har vi tilkendegivet at vi ønsker os forstået som myndige personer, og denne fordring er gensidig, så vi også selv anser vore kommunikationsdeltagere for myndige personer. Sproget er nu den helt centrale, overordnede, rationalitetsdimension.

#### ***Udvikling som rationalisering***

Habermas vil forstå den moderne civilisation som et rationaliseringsforløb med et sigtepunkt, en mulighed, et løfte: myndighed. Han følger således Kant i en forestilling om perfektibilitet, der udledes af at fornuften vinder frem – hos Habermas hedder det, at der foregår rationalisering. Hos ham er den rationalisering ikke forankret i et

---

<sup>195</sup> Her hedder det ,*Noch ist Sprache nicht als das Gespinst durchschaut, an dessen Fäden die Subjekte hängen und an ihnen zu Subjekten sich erst bilden.*’ (s 240)

<sup>196</sup> *’Verständigung wohnt als Telos der menschlichen Sprachen inne’* (bd I s 387) og *’Die utopische Perspektive von Versöhnung und Freiheit ist in den Bedingungen einer kommunikativen Vergesellschaftlichung der Individuen angelegt, sie ist in den sprachlichen Reproduktionsmechanismus der Gattung schon eingebaut.’* (bd. I s. 533)

fornuftens rige, i et transcendentalt subjekt, men i den intersubjektive brug af sprog.<sup>197</sup> Ligesom Kant skelner Habermas mellem tre rationalitetsformer og rationaliseringsprocesser som i det moderne foregår differentieret: der sker rationalisering af hhv. det kognitiv-instrumentelle handlen, det normativ-praktiske handlen og det æstetisk-praktiske handlen. Logikken i disse rationaliseringsprocessen er forankret i en samfundsudvikling –derfor er rationaliseringsteorien knyttet til en samfundsteori.

Rationaliseringen foregår ifølge Habermas ikke som en proces i den enkeltes af fornuften formaterede bevidsthed, som hos Kant, men gennem sproget: i den kommunikative dimension af intersubjektive processer der går ud på at forstå hinanden.<sup>198</sup> Denne kommunikative fornuft udfolder sig for så vidt kommunikationsdeltagerne overholder reglen om at man må tale med reference til sandhed når det handler om hvad det er tilfældet, at man må tale med reference til det normativt rigtige når det handler om hvordan vi skal leve sammen og at man må tale med reference til sandfærdighed når det handler om os selv. Gør man det, så kan man opleve den ejendommelige tvangsløse tvang af det bedre argument.<sup>199</sup> Habermas kalder de tre forudsætninger for kommunikativ handlen quasi-transcendentale: vi må forudsætte dem al den stund vi antager at vores hverdagsamtaler giver mening. Myndighed består nu i at lade det bedste argument, dvs. det argument som man kan være enig om slår andre argumenter, vinde.<sup>200</sup> Habermas er klar over at det ikke altid forholder sig sådan, og at han henviser til en form for *ideal talesituation*. Men, siger han, hver gang vi taler sammen for at finde det sande eller det rigtige, så forudsætter vi *kontrafaktisk* denne ideale talesituation. Det ligger, siger Habermas, simpelthen i sproget, at det er den form for myndighed der bør realiseres, for hvad skulle vi ellers have sproget til?

---

<sup>197</sup> Det transcendentale subjekt er „in der entsublimierten Gestalt der kommunikativen Alltagspraxis auf die Erde herabgestiegen“ [Wahrheit und Rechtfertigung s. 26, citeret i (Müller-Doohm, 2014, s. 496)]

<sup>198</sup> Kommunikativ Handeln defineres sådan: *einen intersubjektiven Verständigungsprozess, in dem mindestens zwei Personen eine interpersonale Beziehung eingehen und sich "aus dem Horizont ihrer vorinterpretierten Lebenswelt gleichzeitig auf etwas in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt beziehen, um gemeinsame Situationsdefinitionen auszuhandeln.*" (Habermas, 1981, b. I:142; Paulus, 2009, s. 116)

<sup>199</sup> Habermas bruger dette udtryk i Habermas, 1971, s. 137, se også Habermas, 1981, b. 1 s. 44ff

<sup>200</sup> Selvom der er tale om en konsensusteori, implicerer det ikke konfliktskyhed: „sie setzt nur den Akzent auf die Tatsache, dass jedes Mit-einander-Sprechen (...) kontrafaktisch die Aussicht auf eine Verständigung in den Blick fasst.“ (Müller-Doohm, 2014, s. 561)

I forhold til det praktisk-moralske område, hvor det handler om normers gyldighed, udvikler Habermas på denne måde en kommunikationsteoretisk parallel til Kants kategoriske imperativ. Denne er ikke længere funderet i et ”fornuftens rige”, men i den sprogbårne og dialogiske menneskeverden: ved at anvende gyldige normer, kan man løse konflikter gennem argumentation. Det handler om at arbejde sig frem til et forslag, som alle deltagende i diskursen ville kunne acceptere. Svaret på spørgsmålet ”hvad skal jeg gøre” er fortsat forankret i en form for ”almenvilje”, men hos Habermas kan denne kun komme dialogisk frem, og dermed er den ikke absolut.<sup>201</sup>

### ***En rekonstruktion af udviklingen: livsverden, systemer, deltagelsesdemokrati og politisk integration***

Habermas rekonstruerer udviklingen nu som en rationalisering af det han kalder *livsverden*. Livsverden er den verden vi, for at tale med Heidegger, er kastet i. Livsverden er den givne forståelseshorisont der består af kultur og sprog, som rationaliseres i takt med at man støder på forhold der ikke kan forstås og løses tilfredsstillende indenfor denne horisont. Det medfører den affortryllelse som Max Weber har analyseret, og det leder til den uddifferentiering af kultur, samfund og personlighed som Durkheim beskæftigede sig med. Kultur, samfund og personlighed reproduceres gennem kommunikativ handlen og danner *livsverdens symbolske strukturer: mening, solidaritet og identitet*.

Som et led i differentieringsprocessen har der udviklet sig to *medier* der aflaster det kommunikative handlen, der jo i sigens natur er ressourcekrævende: *penge* og *magt*. Omkring disse medier danner sig systemer, dvs. sammenhængende handlinger der ikke er formidlet kommunikativt og intersubjektivt, men gennem de enkelte aktørers målrationalle og strategiske forholdene sig indenfor de to mediers spillerum. Markedet og bureaukratiet øger produktiviteten og reproduktionen af det materielle grundlag for livsverden dramatisk, men truer også med at trænge ind på områder hvor de fortrænger kommunikativt handlen, og derved direkte truer reproduktionen af livsverdens symbolske strukturer. Habermas kalder det for *kolonisering af livsverden*. Han holder således fast ved, at teorien også er en kritisk teori.

---

<sup>201</sup> Se Habermas, 2003

Når sandhed og rigtighed hverken er objektive –dvs. udenfor os eksisterende- eller subjektive –dvs.kun i den enkeltes bevidsthed repræsenterede- størrelser, men intersubjektive, er sprogteorien knyttet til et *demokratiprincip*. Demokratiet er først til stede som en slags deltagelsesdemokrati, der gør kommunikativ handlen og den kontrafaktiske forudsætning af den ideelle talesituation mulig. Når den sociale integration i livsverden suppleres med systemintegration på markedet og i bureaukratiet, bliver der brug for en *politisk integration*, hvor problemer, der ikke kan løses i livsverden eller i de systemiske sammenhænge, skal løses. Den politiske integration kan få legitimitet i forhold til livsverden ved at være produkt af demokratiske procedurer og den bør have en effektiv styringskapacitet overfor systemerne (Gregersen, 2009). Det er helt i overensstemmelse med disse tanker, at Habermas hele sit liv har engageret sig i denne politiske integration, i efterkrigstiden selvfølgelig med et stort engagement i opbygningen af en stat der kunne se sin fortid i øjne, senere som en fortaler for øget politisk integration i Europa.

### ***Intersubjektivitet og subjektivitet***

Hvis intersubjektivitet kommer først, hvordan skal vi så forestille os subjektivitet? Habermas decentrerer subjektet, men holder samtidig fast i at subjekter kan gøre en forskel: mennesker danner sig som subjekter gennem sprog, de danner sig som samfundsmæssige subjekter, da sproget altid er et delt sprog, og de danner sig som subjekter der har mulighed for at overskride deres begrænsninger, hvis de ellers forstår at bruge sproget.<sup>202</sup> At bruge sproget betyder at indgå i kommunikation, at tale om hvordan verden er, om hvordan vi indretter verden og om hvordan vi selv er i verden. Myndighed består i at lade det bedste argument, dvs. det argument som man kan være enig om slår andre argumenter, vinde.

Subjektet kan fremadrettet og i kraft af argumentation gøre en forskel, men det forudsætter at der allerede er et *selvbevidst* subjekt. Det samfundsmæssige menneske kan blive et selvbevidst subjekt ved at overtage sin egen biografi med henblik på sin individuering: "*Eine Biographie verantwortlich zu übernehmen heißt, sich darüber klar zu werden, wer man sein will, und aus diesem Horizont die Spuren der eigenen Interaktion so zu betrachten, als seien sie Sedimente der*

---

<sup>202</sup> Habermas trækker her især på George Herbert Meads teori om kommunikationens betydning for at menneskers identitetsdannelse i en social verden

*Handlungen eines zurechnungsfähigen Urhebers, eines Subjekts also, das auf dem Boden eines reflektierten Selbstverständnisses gehandelt hat.*”(Habermas, 1981, b. 2:151 citeret i Paulus, 2009, s. 25).

Umiddelbart forekommer det mig at være en lidt blodfattig forståelse af subjektivitet, idet det nu (kun) er sproget og det reflekterede selvforhold, der er den grundlæggende subjektiveringssammenhæng. George Herbert Mead, som har inspireret Habermas forståelse af hvordan selvet bliver til gennem kommunikation, opererede med to instanser der indgår i selvet: et 'me', det social selv: det selv der vokser frem af samhørigheden, de delte betydninger og praksisser, identificeringen med de andres og samfundets blik på én, og et "I", der er individets respons på de andres blikke, de spontane impulser der har deres oprindelse i noget andet end den selvbevidsthed der hører til "me".<sup>203</sup> Hos Habermas bliver "I" først til, når man "overtager sin biografi" og står ved den. Kravet om "det selvbevidste" gør subjektforståelsen blodfattig.<sup>204</sup> Det er en pris Habermas må betale for udelukkende at have fokus på vores argumentativt-sproglige indfældethed i verden. Han forstår subjektivitet som noget der konstrueres, som om det er noget man kan erkende og beslutte sig for, noget der står til rådighed. De fleste fænomenologer, der i mindre eller større grad træder i Heideggers fodspor, vil have en forståelse af subjektet som noget der også rummer noget før-bevidst, noget der stammer fra en oprindelig indfældethed i verden, noget der hverken objektiverer verden eller sig selv, og som derfor heller ikke på samme måde er til rådighed (forhåndenværende). Habermas har derfor ikke en forståelse af subjektivitet som "forvandling" eller "transformation" som Gadamer og Foucault har på hver sin måde.

---

<sup>203</sup> Habermas nævner dette "jeg" (Meads' I) i (Habermas, 1981, b. 2: s. 66, s. 92, s. 152), men interesserer sig egentlig kun for det som "Instanz der Selbstverwirklichung" for så vidt det hos den tilregnelige aktør viser sig i sin reflekterede form.

<sup>204</sup> Det er for mig at se tvivlagtig om børn vil kunne opfattes som subjekter i den forstand. Habermas støtter sig til Piaget (og Kohlberg), når han redegør for hvad der skal til (og hvad der muliggør), at vi kan føre diskurser: ens tænkning (og argumentation) skal kunne være karakteriseret af formelle logiske operationer (dvs. man skal være på sidste stadie i Piagets kognitive udvikling –Kohlberg skitserer en parallel moralsk udvikling). Subjektet med en identitet "*hinter die Linien aller besonderen Rollen und Normen*" er på et „postkonventionelt niveau“, hvor den ansvarstagende overtagelse af biografien er koblet til en afklaring over hvem man vil være, så man kan handle på en bund af en reflekteret selvforståelse –en sådan identitet kan kun stabilisere sig "im Vorgriff auf symmetrische Verhältnisse zwangloser reziproker Anerkennung", se (Paulus, 2009, s. 25ff). Habermas opererer både med det praktisk handlende (etiske) subjekt) og med et ekspressivt subjekt.



Forestillingen om ”transformation”, at man ændrer sig, ikke fordi man har taget en beslutning herom, men fordi der er sådan man giver sit liv retning, forudsætter en vedhåndenværen.

### **Habermas og pædagogikken**

Jeg hare kun redegjort for nogle hovedtræk ved Habermas´ teori – han er en fantastisk systematiker, så hans teori er gennemarbejdet og meget mere kompleks, end jeg her kan gøre rede for, ligesom jeg her ikke kan gør rede for de diskussioner og kontroverser han har været involveret i. Den pædagogiske interesse i Habermas´værk knytter sig først og fremmest til den moralsk-politiske dimension der gennemsyrrer hans værk. Ligesom Richard Bernstein lytter jeg mest til hans pragmatiske stemme. Den stemme kommer af den moralsk-politiske intention om at vise, at der er en *telos* som ”*can orient our collective praxis in which we seek to approximate the ideal of reciprocal dialogue and discourse, and in which the respect, autonomy, solidarity and opportunity required for the discursive redemption of universal normative validity claims are not mere abstract ”oughts” but are to be embodied in our social practices and institutions.*” (Bernstein, 1983, s. 195).<sup>205</sup> Den pragmatiske Habermas vil lige så lidt som Foucault blive regeret på dén måde, af dém og gennem dén slags procedurer (se Foucault citatet på s. 164). Mens Foucault peger på at subjektet gennem praktisering af selvteknikker kan skabe sig selv, som man skaber et kunstværk, for på den måde at vise at man kan leve på en anden måde, holder Habermas fast i en forestilling om en perfektibilitet der kontinuerligt og ihærdigt skal arbejdes på (se også s. 179). Derved forbinder han deltagerdemokratiske idealer i de sammenhænge hvor menneskers personlige, kulturelle og samfundsmæssige identitet står på spil, med et engagement i udvikling af institutionelle strukturer.

Habermas´ betydning for pædagogikken ligger i hans insistensen på at det er væsentligt at ”vedligeholde” livsverdens symbolske strukturer: solidaritet, identitet og mening gennem kommunikativ handlen, gennem

---

<sup>205</sup> Bernstein citerer først hvad Thomas McCarthy, én af USA´s førende Habermas-fortolkere, siger om Habermas: “*His contributions to philosophy and psychology, political science and sociology, the history of ideas and social theory are distinguished not only by their scope but by the unity of perspective that informs them. The unity derives from a vision of mankind, our history and our prospects, that is rooted in the tradition of German thought from Kant to Marx, a vision that draws its power as much from the moral political intention that animates it as from the systematic form from which it is articulated.*”(McCarthy i Bernstein, 1983, s. 194 f)

en kommunikativ praksis.<sup>206</sup> Jeg hæfter mig ved den subjektivering der foregår i den kommunikative praksis. Jeg betvivler om det kommunikative handlen kan blive så gennemsigtig (rationel) som Habermas forestiller sig, men jeg sætter pris på hans insistensen på at samtalen ikke skal afbrydes, at der skal ræsonneres, og at der skal lyttes til modargumenter, således at man kan komme forvandet ud af en samtale, fordi samtalen faktisk flytter én.

Pædagogiske teoretikere der især beskæftiger sig med Habermas betydning for skolen lægger vægt på kvalificeringsdimensionen: at elever lærer at beherske diskursens betingelser, så de lærer at ræsonnere moralsk, for derved at bidrage til at samfundet føres frem mod stadig mere universalistiske samværsformer.<sup>207</sup>

Dernæst bidrager Habermas til den pædagogiske sociologi, dvs. til forståelse af hvordan man kan analysere og forstå samfundsmæssige socialiserings- og uddannelsesprocesser. Især hans tese om system's kolonisering af livsverden, og den skade det forårsager på livsverdens symbolske strukturer, kan give anledning til kritik af eksisterende forhold. Med fremkomsten af neoliberalismen, new public management og forestillingen om at uddannelse bør være baseret på viden der virker, har markedet og bureaukratiet bemægtiget sig en større del af den pædagogik, der hører hjemme i livsverden. Idealet om socialisering og uddannelse som initiering og deltagelse i kommunikativ handlen og som dannelse af den myndige borger spejler denne kritik.

### **3.3.6. En foreløbig status**

I afsnit 3.2. viste det sig at Kants spørgsmål om etisk dannelse, der kan gøre mennesket selv-lovgivende, bliver forvansket til ukendelighed. Autonomi, som hos Kant indebærer selvbegrænsning, bliver til det punktligt selvs objektiverende og kontrollerende forhold til verden. Frankfurternes kritik bliver nødvendigvis en kritik af den fornuft der påberåbes og der i praksis sætter sig igennem. Habermas kommer dog fornuften til undsætning ved at trække den ned på jorden, differentiere den og knytte den til interesser.

---

<sup>206</sup> Se fx (Masschelein, 1991), og min artikel "Det kommunikative fællesskab i socialpædagogisk arbejde" (Rothuizen, 1999) samt den socialpædagogiske figur, hvori social deltagelse og relationen er omdrejningspunkter (Rothuizen, 2014)

<sup>207</sup> Se fx (Baumgart, 2002; Schou, 2004)

### **Væren før viden**

I dette afsnit (3.3.) undersøger jeg, hvordan det grundlæggende pædagogiske spørgsmål om kultivering af frihed, der hvor der også er tvang, kan stilles på et andet grundlag end det Kantianske, der operer med to riger: et nødvendighedens rige hvor kausaliteten (og tvangen) hersker, og et frihedens rige hvor fornuften hersker. Hos Kant er tvang og frihed to forskellige steder, og den moralske opdragelse foregår så at sige i differencen mellem dem. Frihedens sted kan man kende gennem fornuften, der giver indsigt i den lov, vi frivilligt må underkaste os, så vi kan bruge vores forstand til at ræsonnere os frem til hvad vi skal gøre i den konkrete verden. Ideen om fornuften, denne instans vi kan have del i, er kommet under mistanke: findes der sådan noget, eller er der ikke andet end det (alt for) menneskelige? Mistanken er bestyrket af at der er meget der legitimeres af fornuften, og at fornuft tilsyneladende bliver noget der kan læres, så man blot skal regne ud hvordan det er og skal være. Derved forbindes fornuft og totalitarisme. De fire jeg har behandlet søger et andet grundlag end ”fornuftens rige”, men de søger fortsat (ligesom Kant) efter forudsætningerne for vores muligheder for at erfare og ræsonnere; forudsætninger som samtidigt er begrænsninger. Der er de med Kant. De er mod Kant når de åbner op for et andet sandhedsbegreb: fra at sandhed i oplysningstraditionen er til, bliver den nu under stadig tilblivelse og aldrig hel transparent. De går mod Kant, fordi de går med ham i forestillingen om at muligheden for moralsk frihed udmærker mennesket.<sup>208</sup>

Heideggers figur i Sein und Zeit figurerer problemstillingen omkring frihed og tvang på en anden måde. Tvang og frihed ligger ikke hver sit sted, men på en historisk linje: Vi er kastet ind i en verden vi ikke selv har valgt, og vi laver udkast for fremtiden. Midt i er vores nu, vores eksistens; her bliver vi subjekter, her bliver vi til. Heidegger satte en dagsorden, kritiserede det selvberørende, punktligt, autonome subjekt og angav at mennesker ikke står *overfor* men *midt i* verden, og derudfra må

---

<sup>208</sup> Længe før har også Aristoteles nævnt praktisk klogskab, at træffe rigtige valg i ubestemte situationer, som en typisk menneskelig mulighed (dyd) som derfor forpligtiger: at være et rigtigt menneske, er at udmærke sig i det som adskiller mennesket fra andet (Aristoteles, 2000). I denne sammenhæng er det interessant at Foucault tænker kritik som en dyd (Foucault, 1997c, s. 43)(se også note 151). Gadamer fortolker, ligesom Heidegger, Aristoteles´ begreb om den praktiske viden. Habermas har især i sit tidligere værk ladet sig inspirere af Aristoteles´ praksisbegreb da han skelnede mellem ”arbejde” og ”interaktion” –man kan i forlængelse heraf også se paralleller mellem ”praxis” og ”kommunikativ handlen”.

besinde sig på deres muligheder. Han skifter fokus fra *erkendelsen af verden* til *væren-i-verden*. Nu er det muligt at vende tilbage til moralsk dannelse som noget der har at gøre med hvordan man *er* i verden –dvs. at *moralsk dannelse atter bliver et praktisk spørgsmål*.

Heidegger har jeg behandlet som det 20. århundredes Pico, herolden der annoncerer og angiver kontourene af en grundfigur. Grundfiguren kommer ultrakort til udtryk i titlen ”*Sein und Zeit*”. Nuet, der ligger i differencen mellem kastethed (fortid/’tvang’) og udkast (fremtid/frihed), er det sted hvor mennesker skal finde bo/være. Da ”nuet” ikke er et bestemt tidspunkt men en difference, bliver man aldrig færdig. I differencen subjektificerer man sig.

Herefter har jeg behandlet tre tænkninger, hvoraf de to umiddelbart, om end hver på sin måde, passer ind i Heideggers nye skabelon, mens den tredje gør forsøget med at holde fast i et fornuftskriterium, som dog nu bliver verdslig (og derved også knyttet til væren). For alle tre gælder at selvet bliver decentreret. De beskæftiger sig med spørgsmålet om *hvad det vil sige at være et etisk subjekt, der har et praktisk forhold til verden*. Her ligner de hinanden. De forstærker alle tre den resonans som hverken i de Europæiske eller i de danske uddannelsesreformprocesser, der er behandlet i kapitel 2, lod sig undertrykke helt. De tre kommer frem til deres forståelse og vægtning af menneskers praktiske forhold til verden på forskellig vis. Fremfor at gøre de forskellige ”tilløb” eksklusive lader jeg dem stå ved siden af hinanden, som varianter på en figurering af det pædagogiske.<sup>209</sup>

---

<sup>209</sup> Det er ikke svært at finde forskelle og dermed også argumenter for inkompatibilitet, fx når det handler om sandhedsbegrebet. For Gadamer er sandhed en ske-en, for Foucault en magteffekt of for Habermas er sandhed en produkt af en rationel procedure. I en pædagogisk sammenhæng gælder dog at det er mere interessant at lade dem tale sammen end at lade dem udelukke hinanden. Samtalen i forhold til sandhed kan eksempelvis handle om at sandhed ikke er til udenfor osselv, at den altid er under tilblivelse og aldrig helt transparent fordi vores tænkning ikke er autonom. Michael Kelly er også optaget af en dialog mellem dem, og sætter disse ord på: *“Thus the dialogue between the ethical theories of Gadamer, Foucault and Habermas consists in a plurality of conflicting options concerning the modern moral point of view and how it can be justified. These issues are, in turn, part of the larger question of how to understand modernity. What unifies this plurality and quells the conflict to some degree, however, is the solidarity on the enlightenment ideal of moral freedom, which Gadamer calls the highest principle of reason. Freedom can only be enhanced by this dialogue; for Gadamer, Foucault and Habermas have all devoted their philosophical work to the ‘patient labor giving form to our impatience for liberty’”* (Kelly, 1995, s. 234)

Gadamer holder sig tættest på Heidegger. For ham er det spændingsfeltet mellem den tradition vi er formateret af og vores aktuelle væren i verden, med de udfordringer vi nu møder dér, der nødvendiggør *forståelse*, som en måde hvorpå vi transformerer os selv. Forståelsen er også en dialogisk proces der udfordrer de fordomme den nødvendigvis må starte med, så man ender med ”at forstå anderledes”. Det indebærer at man også ”forstår sig selv anderledes” og med den anderledes forståelse flytter man sig ind i verden (sich einhausen) igen. Gadamer refererer, ligesom Heidegger, eksplicit til Aristoteles forståelse af den praktiske viden i den forbindelse.

For Foucault er tradition ikke nødvendigvis en kontinuitet, han er mere interesseret i brud, og ser at der historisk er skift i den måde vi formateres på: hvad der anses for sand og gyldig viden er altid forbundet med de måder vi bliver subjekt på, sandhed er forbundet med magt, og vi mister på den måde ethvert fast holdepunkt. Med eksplicite referencer til Kant holder han fast ved forestillingen om at der er noget som er forudsætning for at vi kan træffe valg, fx om ikke at ville blive regeret på dén måde. Frihed er forudsætning for at vi kan handle etisk.<sup>210</sup> *Kritik*, i form af en ontology of the present, kan tilskynde os, og have en forvandlede kraft<sup>211</sup>; det er en slags omformatering, uden at vi dog, som det er tilfældet hos Habermas (se 3.2.4) kan påberåbe os en ny sandhed. Dernæst er der andre ”*selvteknikker*” vi kan vælge at bruge for at tage vare på os selv, hvilket også har en forvandlende kraft.<sup>212</sup>

Habermas er længst væk fra Heidegger, idet han holder fast ved at der er et ideal om en transparent fornuftighed, som vi har mulighed for at

---

<sup>210</sup> Foucault formulerer sig smukt om etik og frihed i et interview fra 1984 (Foucault, 1997a, s. 284):

*Q: you say that freedom must be practiced ethically...*

*M.F.: Yes, for what is ethics, if not the practice of freedom, the conscious (réfléchie) practice of freedom?*

*Q: In other words, you understand freedom as a reality that is already ethical in itself*

*M.F.: Freedom is the ontological condition of ethics. But ethics is the considered form that freedom takes when it is informed by reflection*

*Q: Ethics is what is achieved in the search for the care of the self?*

*M.F.: IN the Greco-Roman world, the care of the self was the mode in which individual freedom –or civic liberty, up to a point- was reflected (se réflexie) as an ethics (...)*

<sup>211</sup> Undersøgelsen af aktualitetens ontologi: 'What is happening now' (Foucault, 1982, s. 216, 1986a), som er det nye spørgsmål Kant annoncerer, "requires work on our limits, that is, a patient labor giving form to our impatience for liberty" (Foucault, 1997d, s. 319).

<sup>212</sup> Foucault opponerer mod forestillingen om "the soul" som en substans (der erkender sig selv som sådan) og interesserer sig for modforestillingen: sjælen som "principle of activity"(Foucault, 1998, s. 25)

forfølge, på trods af at vi fylogenetisk og ontogenetisk er forankret i en livsverden der bestemt ikke er transparent og rationel. Livsverden er karakteriseret af kommunikativ handlen, og sproget er potentielt et lys der kan fortrænge mørke, så i dette kommunikative handler sker der en rationalisering. *Sprogets løfte om myndighed* kán få det sidste ord. Gennem deltagelse i kommunikativ handlen, hvor vi anstrenger os for at lytte og være saglig, arbejder vi både på vores egen forvandling (og identitetsdannelse) og på menneskehedens fremtid.<sup>213</sup> I det kommunikative handler følger man, i hvert fald når der opstår uenigheder, en procedure der diskonterer at sproget er anlagt på myndighed hvis det kan gå sin gang, dvs. hvis det kun er den tvangsløse tvang af det bedre argument der sætter sig igennem. Dernæst er det nødvendigt også at være skarp på styringen af samfundet, for den uddifferentiering af forskellige sfærer og medier som rationaliseringsprocessen har medført kender sine egne faremomenter, der skal holdes i ave.

Alle tre går de imod forestillingen om at det selvberørende, punktligt subjekt, der gennem erkendelse kan objektivere og manipulere såvel verden som sig selv, er grundlaget for det etiske subjekt, for den myndighed Kant efterlyste. For Kant betyder myndighed at man ikke lader sig begrænse af tilfældige magtforhold, men tager begyndelsen langt før, nemlig ved den fornuft der i det hele taget gør erfaring mulig. For de tre er det ikke en abstrakt fornuft i et "frihedens rige" der gør erfaring (og etisk handlen) mulig, men vores væren i verden. Verden er ældre end vi er, og vores væren i verden (Heidegger), vores forforståelse (Gadamer), magt/sandhedskonstellationer (Foucault) eller livsverdens symbolske strukturer der løbende reproduceres gennem intersubjektive sproglige praksisser (Habermas), er på én gang vores begrænsning og vores mulighed for kritik, og for at bevæge os derhen hvor vi forstår anderledes, kan tage vare på os selv, hvor vi kan tale videre i en sikker forvisning om at enhver sam-tale kontrafaktisk giver et kig ind i, at det er muligt at ende med gensidig forståelse.

Gadamers vej er forståelsen, Habermas' vej er den kommunikative handling og den etiske diskurs. Foucaults vej er kritikens og selvomsorgens vej. For Gadamer er vejen målet, for Habermas er der

---

<sup>213</sup> Habermas er således tættest ved Kants forestilling om en fremtidig lykkeligere menneskeslægt (se s. 108)

fortsat en mulighed for perfektionering, et løfte der endnu ikke er indløst helt, for Foucault er det selve overskridelsen der gælder. Fælles for de tre er, at man i subjektificeringsprocessen gør en anstrengelse for at løsrive sig, for at åbne sig for noget andet, og at dét giver én et nyt ståsted, som man selv må forvalte og tage ansvar for.

De berører alle tre det pædagogiske spørgsmål om hvad det vil sige at være et etisk subjekt, der har et praktisk forhold til verden. Den antikke forestilling om at teorien kan blive praktisk (se 3.2.4.), at forståelse kan indebære transformation, spiller også en rolle for dem alle tre. Det hænger sammen med at det ikke er viden men væren som er det grundlæggende. Det decentrerede subjekt er altid allerede i et verdensforhold, og hvad mere er: subjektet er blevet til gennem dette verdensforhold. Mennesker er altid allerede deltagere: vi er blevet til gennem deltagelse. Kun på grundlag af det afsæt har mennesker mulighed for at bringe noget nyt i verden.<sup>214</sup> Vi bringer noget nyt i verden ved at være i den, ikke ved at sætte os på afstand, og hente det et andet sted, ved at vi lader os transformere og tager ansvar. Transformationen kommer forskellige steder fra. Hos Gadamer kommer den fra deltagelse i ske-en gennem forståelse som er en ”at forstå anderledes” der finder hjem igen (sich einhausen). Hos Habermas kommer den fra deltagelse i kommunikativ handlen der kun kan være til, fordi der i sproget ligger et løfte om myndighed. Hos Foucault kommer den fra den etiske selvomsorg, selvteknikker der gør det muligt at indtage positioner i magtspil der minimerer underkastelse. Det gælder for dem alle tre at det nye subjektet bringer ind gennem sit praktiske verdensforhold ikke er noget som subjektet på forhånd har bestemt sig for.

### ***Kontroverser, forsoninger –det indbyrdes forhold***

For at komplettere billedet af de tre, der hver især udvikler deres figur der er sat sammen af erkendelse af tvang, civilisationskritik og muligheden for moralsk dannelse, vil jeg kort sige noget om deres indbyrdes forhold. Mellem Habermas og Gadamer har der været en kontroverse. Habermas kaldte Foucault for en ”ung-konservativ antimodernist” og Foucault mente til gengæld at den slags mistænkeliggørelser var udtryk for ”the

---

<sup>214</sup> Alle tre udøver også civilisationskritik, men hos dem fører civilisationskritikken ikke til en forestilling om at opdragelsen skal frigøre sig fra civilisationen (som hos Rousseau). Der er kun immanens, selvom det er en immanens der, paradoksalt nok, er lagt an på, at noget nyt kan komme til verden.

blackmail of the enlightenment”. Jeg knytter også nogle kommentarer til forholdet mellem Gadamer og Foucault, selvom de for så vidt jeg ved ikke direkte har kommenteret hinandens værk.

### Gadamer og Habermas

Habermas og Gadamer stødte sammen omkring 1970 omkring kritikspørgsmålet. Det var i den periode hvor Habermas definerede de tre erkendelsesinteresser, og dermed også en mulighed for en kritisk videnskab (se 3.2.4.). De debatterede ”hermeneutik og kritik” og kom på det tidspunkt ikke hinanden nærmere. Habermas holdt fast ved at hermeneutikken var traditionsbunden og dermed næsten uvægerligt kom til at gå ideologiske ærinder, mens Gadamer holdt fast ved at hermeneutikken –at vi står i verden som forstående– er universel og ikke kan overskrides. Gadamer beskriver den hermeneutiske og universelle måde hvorpå mennesker oplever verden : *’Når man gør sig en erfaring, er det som om noget nyt kommer til syne i en verden der altid allerede er ordnet som en forståelig sammenhæng –det man forventer holder ikke, og i selve denne omvæltning finder den nye erfaring sig en plads.’* (min oversættelse) (Gadamer, 1999e, s. 230).<sup>215</sup>

Gadamer opponerer mod Habermas’ forestilling om rationalitet og fornuft der skulle karakterisere oplysningen, i modsætning til tiden før. Oplysningen har ifølge Gadamer helt sikkert også en fordom, som bærer og bestemmer dens væsen: *’Oplysningens grundlæggende fordom er fordømmen mod fordomme, og dermed implicerer den en tilsidesættelse af traditionen ’*(Gadamer, 1999h, s. 275 min oversættelse).<sup>216</sup> Gadamer argumenter endvidere for at sammensmeltningen af fornuft og tradition ikke gør ham til traditionalist, da kritikken kan være immanent. Det viser han også i hans skrifter.

Kontroversen gled, i hvert fald for hovedpersonerne, i baggrunden da Habermas tog fat på sit universalpragmatiske program, hvori sproget og det sprogbrug der i sig selv implicerer handling (se 3.3.5) er central. De er nu fælles om at vægte dialogen, men har –udover

---

<sup>215</sup> *Es ist stets eine sich schon auslegende, schon in ihren Bezügen zusammengeordnete Welt, in die Erfahrung eintritt als etwas Neues, das umstösst, was unsere Erwartungen geleitet hatte, und dass sich im Umstossen selber neu einordnet.“*

<sup>216</sup> *Es gibt nämlich sehr wohl auch ein Vorurteil der Aufklärung, das ihr Wesen trägt und bestimmt. Dies grundlegende Vorurteil der Aufklärung ist das Vorurteil gegen die Vorurteile überhaupt und damit die Entmachtung der Überlieferung.“*



generationsforskellen- forskellig fokus. Habermas vægter helt eksplicit den politiske dimension og har brug for en samfundsteori, som hermeneutikken ikke kan give. Den finder han gennem den ”rationelle rekonstruktion”, der er ”quasi-transcendental”, dvs. at den ikke er et produkt af en bevidsthedsfilosofisk forstået fornuft, men af en metode der sigter mod at få frem hvad der ligger som implicit viden i intersubjektivitetens struktur, i omgangssprogets kommunikative praksisser. Habermas og Gadamers forhold er nu præget af en respektfuld anerkendelse, der bl.a. kommer til udtryk i taler der holdes og artikler der skrives i anledning af mærkedage.<sup>217</sup>

### Habermas og Foucault

Mens der er en generation til forskel mellem Gadamer og Habermas, så er der et land og en historie til forskel mellem Foucault og Habermas. Foucaults forestilling om at sandhed og magt altid er knyttet sammen støder voldsomt sammen med Habermas forestilling om at der i princippet kan være magtfrie rum, og at der er procedurer der kan føre til (foreløbige) sandheder. Allerede i 1963 sendte Foucault Habermas (og Gadamer med) til tælling med en bemærkning i hans første større værk, ”Klinikkens fødsel”: *”For centuries, we have in vain waited for the decision of the Word”*. (Dreyfus & Rabinow, 1983, s. xxiii), ligesom han i en kort tekst fra 1967 sukker at *”interpretation finds itself before the obligation of interpreting itself endlessly, of always correcting itself.”*(Foucault, 1986b)

Habermas og Foucault kan være enige om at der med oplysningstiden åbnes et nyt rum. Habermas holder fast i, at det er en åbning mod mere fornuft, og angriber Foucaults værk for ikke at være rationelt funderet, mens Foucault ikke giver så meget for funderinger, da sandhed og magt altid er koblet sammen.<sup>218,219</sup> Deres perspektiver er også forskellige: hvor

---

<sup>217</sup> Her kan nævnes Habermas’ tale ved uddeling af Hegel prisen i 1979 (Habermas, 1979), Gadamers artikel i anledning af Habermas’ 70 års fødselsdag i 1999 (Müller-Doohm, 2014, s. 419 f), Habermas tale ved Gadamers 100 års fødselsdag i 2000 (Habermas, 2001) og Habermas’ ord i ”die Zeit” ved Gadamers død i 2002. Her skriver han bl.a. at Gadamer for ham fremstår som en af de læremestre *”die uns im deutlichen Hinblicken auf den Bruch mit korrumpierten Traditionen das Unterscheiden und, durch diese Kritik hindurch, die Aneignung des unversehrt gebliebenen gelehrt haben.”*(Müller-Doohm, 2014, s. 443)

<sup>218</sup> Foucault taler i den forbindelse om *”The blackmail of the enlightenment”* (Foucault, 1997d, s. 312), der siger: den der ikke aksepterer at oplysning og fornuft (eller rationalisering) er koblet sammen er automatisk en fjende af oplysningen. Foucault kobler det kritiske ethos og *”the permanent creation of ourselves in our autonomy”*

det for Habermas handler om frigørelse på et samfundsmæssigt plan knyttet til demokrati, handler det for Foucault snarere om selve den overskridelse der ligger i den kritiske attitude, der interesserer sig for ”*how not to be governed like that , by that, in the name of those principles, with such and such an objective in mind and by means of such procedures, not like that, not for that, not by them*” (Foucault, 1997c, s. 44). Mens subjektificering hos Habermas er etisk-politisk, er den hos Foucault etisk-æstetisk.<sup>220, 221</sup> Mens frigørelse hos Habermas er knyttet til sandhedens sejr over magt, er frigørelse hos Foucault knyttet til en begivenhedsanalyse der bryder med det der gælder som indlysende, og som ”*pluraliserer og komplicerer*” (Foucault, 1991) ”Frigørelse” kan nu kun forstås som ”frigørelse-fra”; man kan erkende at det også kunne være anderledes og derfor selv blive anderledes, uden dog at blive guidet af en ”sandhed”.<sup>222</sup>

Habermas holdt sig ikke tilbage i sin kritik af Foucault, som han i 1980 regnede for en ”*ung-konservativ antimodernist*” (Habermas, 1994, s. 192). De mødtes nogle gange mens Habermas forelæste på Collège de France i Paris i 1983 og dér forsvandt vist nogle af de gensidige forbehold. Habermas skriver samme år en artikel om ligheder i Tysk og Fransk filosofiske tænkning. Her nævner han interessen for det

---

(ibid. S. 314) til oplysning, og ikke en bestemt (”rationel” og ”sand” ) forestilling om mennesket.

<sup>219</sup> Foucault læser Kants skrift om oplysning først og fremmest som en (opfordring til) en ”*kritisk ontologi*”, og en en ”*permanent creation of ourselves in our autonomy*”, som ”*will separate out, from the contingency that has made us what we are, the possibility of no longer being, doing or thinking what we are, do or think*” (Foucault, 1997d, s. 315). Dermed fjerner han sig fra Kants samtidige ambition om at skabe et filosofisk system. Opgaven for den kritiske ontologi ”*is not transcendental, (...) is not that of making a metaphysics possible. (...) (it) will not seek to identify the universal structures of all knowledge or of all possible moral action*” (ibid.). Habermas har arvet ambitionen om at skabe et filosofisk system fra Kant. Kravet om universalisme medfører at svaret på det konkrete spørgsmål ”hvad skal jeg, der befinder mig på dette sted og på dette tidspunkt, gøre”, dvs. det spørgsmål der kalder på fronetisk/etisk klogskab, hos ham må besvares forholdsvis formelt. Der er Foucault tættere på Gadamer der også har en konkret interesse i ”at forstå anderledes”, men som har større tiltro til traditionen og den klogskab der opstår når vi atter forbinder os med (andre) elementer af overleveringen, end Foucault har.

<sup>220</sup> Dermed ikke sagt at kritikken ikke har politisk betydning, men dens betydning er konkret i forhold til de mennesker og den situation den vedrører, den er snarere forstyrrende end at den har karakter af en samlet ”modmagt”.

<sup>221</sup> Forholdet mellem den kritiske pædagogiske teori der lod sig inspirere af Habermas og en pædagogisk teori der lader sig inspirere af Foucaults ”ontology of the present” tematiseres i (Masschelein, 2003; Thompson, 2004) mens Biesta argumenterer for at kritisk teori og post-modernisme ikke er fjender (Gert Biesta, 2005).

<sup>222</sup> se for denne diskussion om sandhed, magt og frigørelse også (Gert Biesta, 2008)

ualmindelige og anderledes (die Dignität des Besonderen und Abseitigen), modstanden mod bevidsthedsfilosofien og kritik af den endimensionelle målrationalitet som hører til den subjektcentrerede fornuft. (Müller-Doohm, 2014, s. 313). Kort tid før Foucaults død i 1984 var der en optakt til en debat med afsæt i Kants skrift ”Besvarelsen af spørgsmålet: hvad er oplysning”. Debatten blev ikke gennemført, men Habermas skriver en artikel til Foucaults forelæsning over Kants ”Hvad er oplysning”<sup>223</sup>, hvori han bl.a. skriver: ”Jeg har først lært Foucault at kende i det forgangne år, og måske har jeg ikke forstået ham rigtig.” (Habermas, 1987, s. 106). Der er genlyd af en oprigtig sorg og fortrydelse af ikke at have lært Foucault bedre at kende. At Habermas ikke kendte Foucault og hans værk ret godt, vidner hans overraskelse over at Foucault regner sig selv til den tradition som også Adorno stod i (op.cit. s107) også om. Foucault talte allerede i 1979 om ”*significant proximity to the work of*” og ”*fellowship with the Frankfurt School*”(Foucault, 1997c, s. 53, 55).

### Foucault og Gadamer

Foucault og Gadamer har vist aldrig debatteret, og har måske næppe kendt til hinandens værk. Når der hverken har været kontroverser eller forsoninger, kan det være svært at tage stilling til deres indbyrdes forhold. I min optik er det interessant at de begge interesserer sig for hvordan varen formaterer os, mens de samtidigt argumenterer for at vi har muligheder i vores praktiske verdensforhold. Dette praxis-tema har

---

<sup>223</sup> Det skrift har jeg også i denne afhandling gentagne gange henvist til (Foucault, 1997d) (se s. 159 ff.) Bemærkelsesværdigt er i øvrigt at Habermas i sin gennemgang og kommentering af Foucaults forelæsning indsniger nogle af hans egne helte, som Foucault ikke nævner, og i det hele taget læser det han selv er optaget af ind i Foucaults læsning.

Optakten til debatten beskrives og vurderes af James Schmidt i en række interessante blogs (J. Schmidt, 2013). Dreyfus og Rabinow evaluerer forskellene mellem Habermas og Foucault (Dreyfus & Rabinow, 1990) og konkluderer både uforenelighed og at Habermas med sin vægtning af sprogets illokutionære karakter (dvs. vægtning af kommunikationens indhold) og med påstanden om sprogets ”telos” bringer ubegrundede kommunikative normer i spil, hvilket de –sikkert ironisk-beskriver som ”temmelig modern” (op.cit. s. 67).

Flyvbjerg (Flyvbjerg, 2000) bringer ind at spørgsmålet om vægtning af hhv. det perlokutionære aspekt af sproget (dvs. det retoriske aspekt, spørgsmålet om sprogets (magts)effekter) og det illokutionære, ikke kan beslægtes rationelt: i en empirisk-videnskabelig kontekst må spørgsmålet kommunikativ rationalitet vs. Retorik forblive åbent (op.cit. s. 5. ). Jeg holder mig som også før angivet (se note 209) til en tolkning hvor det er produktivt at placere de to’s filosofier på en sådan måde at muligheden for dialog holdes åbent (se også Kelly, 1994).

været gennemgående for Gadamer, mens Foucault først for alvor har taget det op i de sidste år af hans liv; det gør hans konceptualiseringer mere skitse-agtige. En af de ting der springer i øjnene er en lighed i deres erfaringsbegreber, idet de knytter erfaring og transformation sammen.<sup>224</sup> Tilsvarende er der også en lighed i deres forståelse af at en person ikke er en selvrefleksiv enhed men en enhed i forskellighed. Også i deres forhold til oplysning er der en lighed, idet det Foucault kaldte for "the blackmail of the enlightenment" (se note 218) hos Gadamer er Oplysningens fordom mod fordomme (se s. 140, s 177).

Fairfield (2013) begynder en artikel med den hypotese, at kløften mellem den filosofiske hermeneutik og den Foucaultske genealogi er dramatisk overdrevet. Han skelner mellem de to former for hermeneutik: en mistankens eller negerende hermeneutik, som Ricoeur bragt på banen dengang han blandede sig i debatten mellem Habermas og Gadamer, og en opbyggelig eller affirmativ hermeneutik (hermeneutics of recovery). Begge er på spil i enhver tolkning, da fortolkeren netop ikke bare overtager det der fortolkes –det gælder fx for såvel Habermas som for Foucault og for Gadamer, at de trækker på en tradition, uden at blive en kopi af den. Hermeneutik, siger Fairfield er den sandhedsbevægelse der med Heideggerske ord består af såvel "lysning" som "skjulning", af afsløring og tilsløring. Det kræver arbejde at få øje på det overleveredes aktualitet. Foucaults genealogiske metode kan, lige så vel som Habermas ideologikritik, forstås som en hermeneutisk bevægelse: en tilegnelse af overlevering der bliver aktuel i dag. Han slutter sin artikel med disse ord: "*That Foucaultian genealogy and hermeneutics are at odds on fundamentals, that we are confronted here with philosophical positions between we must choose, or that one has in any meaningful sense surpassed the other, has not been demonstrated.*" (op. cit. s. 193). De ord kunne være mine, al den stund at jeg i kapitel 2 har skitseret en forståelse af hvad der foregår omkring pædagoguddannelsen der såvel opererer med en Foucauldiansk diskursiv praksis og en Gadamersk resonans.<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Se s. 151, s. 177 og note 270 for Gadamers erfaringsbegreb, s. 163 og note 192 for Foucaults

<sup>225</sup> Jeg er klar over at jeg, også når jeg ikke tager parti tager parti. Ved at gøre de tre til traditionsfortolkere tager jeg parti for en hermeneutisk tolkning og jeg er tilbøjelig til at tolke de tre's arbejde som hermeneutiske arbejder.

### ***Sammen i Kants fodspor***

På trods af de betydelige forskelle giver de hver især et bud på hvordan Kants pædagogiske figur kan moderniseres. Kants figur indeholdt de tre elementer: tvang, kritik og moralsk dannelse. De har alle tre et bud på hvordan de tre elementer i en indbyrdes sammenhæng fortsat er aktuelle at forholde sig til. I forhold til den moralske dannelse, subjektificeringen, følger de også alle tre Kant i forståelsen af at det ikke er noget andre kan gøre for én, at det ikke er noget der kan produceres gennem læring, at det er noget man selv må gøre. For alle tre gælder også at denne subjektificering ikke kommer indefra, men af en åbning mod verden.

### 3.4. Status og perspektivering: det ufuldendte projekt

Jürgen Habermas takketale for modtagelsen af Adorno-prisen i 1980 har titlen: ”*Det moderne –et ufuldendt projekt*”(Habermas, 1994).<sup>226</sup> Den titel har fascineret mig, og inspireret mig til at skrive om ”det pædagogiske projekt”. Det moderne projekt handler om muligheder, og om at finde frem til hvilke muligheder der er ønskelige -det handler om at finde, realisere og kritisere værdier, der hvor man er. Det er et politisk projekt. Der bør skal skabes en orden hvor det kan lade sig gøre (Habermas), og selvom den orden ikke er der, er enhver overskridelse af egne grænser også en politisk manifestation (Foucault). Det er også et pædagogisk projekt, da det er en del af ”Menschwerdung”<sup>227</sup> at man danner sig moralsk, subjektificerer sig.

Der er tale om ”et projekt”, et ”udkast” som nogen kaster sig ud i. Det er drevet af en vilje, vejen er ikke på forhånd kendt. Projektet kræver en løbende kritik, da udsynet altid er begrænset af afsættet; her er spørgsmålet ”om vi mon er på rette vej” central.<sup>228</sup> Der er ikke nogen faste operationaliserede kriterier for denne ”rette vej”, derfor må der ræsonneres, tales og lyttes.<sup>229</sup> Projektet er derfor også knyttet til forestillinger om dialog og til en organisationsform der tillader kritik og

---

<sup>226</sup> Modernitetens projekt er, siger Habermas, at den må hente og skabe normativitet ud af sig selv: *‘Die Moderne kann und will ihre orientierende mass-stäbe nicht mehr Vorbildern einer andere Epoche entlehnen, sie muss ihre Normativität aus sich selber schöpfen.’* (Habermas, 1998, s. 16)

<sup>227</sup> *Menschwerdung* er et begreb som vandt indpas i den åndsvidenskabelige pædagogik, det er formentlig lånt af Rousseau (*faire un homme*, se s. 101) og lagde også op til at opdragelsen/skole skulle frigøre sig fra samfundet. En frigørelse fra samfundet der implicerede en ”pædagogisk provins”, der, når det kom til stykker var bagudrettet, fx hos Nohl, der i de borgerlige værdiforestillinger og livsstile fra perioden mellem 1770 og 1830 fandt et ideal for nationens fornyelse (Haan & Rülcker, 2002, s. 147). Den historie viser at det er vigtigt, at der skabes plads til en subjektificering der ikke foregår i en pædagogisk provins, der ikke er baseret på en socialisering til idealbilleder og der gennem civilisationskritik forholder sig aktiv til sin nutid.

<sup>228</sup> Spørgsmålet om man er på rette vej, er et Aristotelisk spørgsmål. Pædagogik er en praksis i Aristotelisk forstand, dvs. en livssfære hvor ”det kan være anderledes” og hvor den der handler selv har ansvaret for sine vurderinger og handlinger. Det kræver praktisk visdom og ”dyd”. Se også s. 40, s.88

<sup>229</sup> Foucault læser Kant’s tekst om oplysning, og kommenterer: *‘I wonder whether we may not envisage modernity rather as an attitude than as a period of history. And by “attitude” I mean a mode of relating to contemporary reality; a voluntary choice, made by certain people; in the end, a way of thinking and feeling; a way, too, of acting and behaving that at one and the same time marks a relation of belonging and presents itself as a task. A bit, no doubt, like what the Greeks called an ethos’*(Foucault, 1997d, s. 309)

dialog.<sup>230</sup> Projektet handler om muligheden for at handle etisk og er karakteriseret af at dette ”mål” samtidigt er ”vejen”. Vejen er målet, projektet er ufuldendbart.<sup>231</sup>

Dette kapitel begyndte med herolden Pico der kundgjorde menneskets muligheder, og dermed åbnede for en pædagogik der beskæftiger sig med mere end socialisering. John Locke gjorde pædagogik også til kvalificering: der kan skrives på den rene tavle, så barnet kan komme videre i det gryende borgerlige samfund. Rousseau så hvordan socialiseringen begrænser, og mente at opdragelse til menneske måtte komme før opdragelsen til borger –menneske bliver man gennem en naturlig udvikling. Kant overtog Rousseaus radikale civilisationskritik og knyttede den til fornuften. Man opdrager i det bestående, det kan ikke undgås, men ikke kun til det bestående. For Kant bliver den moralske dannelse den højeste form for frihed. Den indebærer ikke at tvang ophæves, men den kan bidrage til at omgås tvang.<sup>232</sup> Kant definerer det pædagogiske projekts tre sammenhængende komponenter: tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse. Hans forestilling om fornuften er avanceret –fornuften er det, der ligger til grund for, at vi i det hele taget kan orientere os og ræsonnere: vi kan bruge vores forstand fordi vi har del i fornuften. Med forstanden kan vi tackle de jordiske udfordringer. Man kan lære at ræsonnere, og derved får man en vis magt over verden. Tager man kun den del af Kants filosofi med sig, ender man nemt samme sted som Locke: ved et selvberørende, punktlig selv.<sup>233</sup> Opdragelsen kan

---

<sup>230</sup> Historisk er bevægelsen i retning af demokrati forbundet med projektet. Habermas holder fast ved den sammenhæng. Foucault forstår ikke udviklingen som et fremskridt i retning af ”sandhed” og ”befrielse fra unødvendig tvang”, men som en dynamik mellem det at regere (governmentalisation) og kritik –men også for ham er retten til kritik grundlæggende.

<sup>231</sup> På s. 118 og s. 147 har jeg også argumenteret at subjektivering i nuet ikke er bundet til (klokke)tid, men til differencen mellem fortid og fremtid, kastethed og udkast, og derfor er en opgave der kun begrænses af vores endelighed.

<sup>232</sup> Foucault fanger denne sameksistens af frihed og tvang når han henleder til Kants skelen mellem den frie brug af fornuften i offentligheden og den indskrænkede brug i det private liv : . ”*der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muss jederzeit Frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der Privatgebrauch derselben darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern*“ (Kant, 1978, s. 11) Det kan opfattes som en parallel til det pædagogiske paradoks.

<sup>233</sup> I mit selektive udvalg springer jeg selvfølgelig en del over. Filosofihistorisk kunne man supplere med at Kants to riger allerede af Hegel bliver ”historiseret” til et rige der manifesterer sig forskelligt i tiden: som en Ånd der gennem historien kommer til sig selv. Også den figur kan sætte så meget retning at dannelse kan tilrettelægges som socialisering og kvalificering. Foucault har kaldt det ”the blackmail of the

herefter sigte mod enten det selvstændige ræsonnement, der gør det muligt at få kontrol over dele af verden, eller mod en basal tilegnelse af kendte ræsonnementer samt en respekt for, og lydighed i forhold til, de fremskridt der angiveligt er resultat af de mest oplystes ræsonnementer. Her bliver respekten for ræsonnementet til lydighed i forhold til de autoriteter der legitimerer sig ved at påberåbe sig sandheden og fremskridtet. Når ”fornuften” bliver gjort kendt, reduceres pædagogik til socialisering og kvalificering. Denne figur breder sig i forskellige gestaltninger, såvel i form af videnskabeligt underbygget fremtidsoptimisme og moderniserinstvang som i form af ræsonnementer med afsæt i ”sandheder” af mere mystisk oprindelse.<sup>234</sup> Frankfurterne kritiserer denne ufornuft, og vi har set hvordan Adorno ender med at sætte et moralsk appæl central i pædagogik og uddannelse, og knytter myndighed til demokrati. Dermed finder han, i min optik, tilbage til Kants forestilling om at den moralske dannelse, som ikke kan læres fordi den er barnets egen bedrift, skal have en selvstændig plads.

Heidegger gør op med de to verdener som Kant introducerede: den jordiske og fornuftens. Der er kun én verden, men til gengæld er vores eksistens i den tidslig: til at begynde med er vi kastet i verden og med det afsæt må vi arbejde os frem til at bebo den. Det betyder at vi må forholde os til den, være kritisk. Det kræver også at man er åben for at stille sin egen væren i verden til diskussion. Subjektet er nu dobbelt decentreret.

---

enlightenment” at enhver kritik på den form for dannelse kan opfattes som en kritik af Oplysningen. For kun at kritisere den afsporede Oplysning skelner han mellem *humanismen*, hvor vi, når det kommer til stykker, tilsyneladende selv sætter standarderne og Oplysning. Han gør op med humanismen uden at det implicerer at han også går imod Oplysningen (Foucault, 1997d). Oplysning er drevet af kritik, ikke af sandhed, som er en utopi (Foucault, 1997a, s. 298). Sandhed blev til at starte med båret af Kants transcendentale rige og Hegels Ånd, eller af Hume og Descartes tiltro til en ”view form nowhere”. For Foucault er Bildung eller subjektificeringe ikke længere et led i en kollektiv bevægelse mod det perfekte (”Sandheden”). Foucault bliver derfor mere partikularistisk, og finder retning eller mening i dynamikken mellem det at blive regeret og at modsætte sig det. Hans ”souci de soi”, at tage vare på sig selv bringer dog alligevel en moralsk målestok ind i verden, for *souci-de soi* handler om hvordan man er i verden, og dermed også om, *hvordan man tager ansvar for sit verdensforhold*. Habermas holder fast ved universalismen, men modificerer den, ved at kombinere den med en procedural opfattelse af fornuften. Mens Habermas kan fremstå som den der maner os til at opføre os på en bestemt måde, opfordrer Foucault os til at gøre vores liv til et kunstværk, noget ”ikke-defineret”: *”This modernity does not ‘liberate man in his own being’; it compels him to face the task of producing himself”* (Foucault, 1997d, s. 312)”

<sup>234</sup> Den første variant er i den kapitalistiske variant dissekeret som instrumentel fornuft af Frankfurterne, den kan også genkendes i den socialistiske variant i østblokken. Den anden variant findes først og fremmest i fascismen, men den kan også genkendes i andre former for fundamentalisme



Den første decentrering kommer af at man er kastet i verden, at man ikke er selvberørende og punktlig. Den anden decentrering kommer af at subjektivering ikke forstås som en aktualisering af det der i forvejen potentielt ligger i én, men som en åbenhed for andethed, der forvandler én. Gadamer, Foucault og Habermas tager alle tre afsæt i denne dobbelte decentrering og har hver deres bud på hvad det er for nogle processer der karakteriserer den moralske dannelse eller subjektivering. De har også alle tre en forståelse af at tvang er uundgåelig, idet vi danner os gennem det bestående, og at civilisationskritik er nødvendig, fordi det bestående ikke fortæller os hvad der rigtigt at gøre, men tværtimod kan føre os på afveje. Alle tre sætter den moralske dannelse, den praktiske klogskab, subjektivering som en værdi, noget der skal værnes om. De beskæftiger sig (stort set) ikke med pædagogiske spørgsmål og med opdragelse, men deres tænkninger er i høj grad relevante for pædagogikken og for ”det pædagogiske projekt”.

### **Fra filosofi til pædagogik**

Mens pædagogikken hos Kant, Hume og Rousseau var en del af filosofien, er det ikke længere tilfældet i det 20. århundrede.

Pædagogikken selvstændiggør sig i to retninger. I den angelsaksiske verden bliver det til en videnskab der baserer sig på det objektivierende blik. For det objektivierende blik forbliver subjektiveringsprocesser skjulte, da de ikke har objekt-karakter. I den kontinentale, især Tyske verden bliver pædagogik til en åndsvidenskab.<sup>235</sup> Her er udgangspunktet at pædagogisk praksis ikke er et objekt, men en intention, et projekt, der handler om at kultivere frihed dér, hvor der også er tvang. Videnskaben kommer til når forholdet mellem praksis og projektet bliver problematisk: hvad sker der, hvad er det for dilemmaer og vanskeligheder praksis er karakteriseret af?<sup>236</sup> Videnskaben belyser gennem begreber og forståelser, og giver dermed praktikerne mulighed for at besinde sig, og for selv at

---

<sup>235</sup> Det der på Tysk hedder Geisteswissenschaft kaldes på engelsk ”humanities” eller, hvis man ikke vil undgå ”science” begrebet men netop vil provokere, som de der organiserede den første *International Human Sciences Research Conference* i 1982: ”human science” .

<sup>236</sup> Fx i Theodor Litts ”Führen oder Wachsenlassen” fra 1927(Litt, 1927), men også fx. Erik Sigsgaards serie: „Børn og voksne, et fælles liv” fra 1983-85 står i den tradition

finde vej.<sup>237</sup> Som åndsvidenskab er pædagogik fortsat knyttet til den filosofi der står i det ufuldendte projekts tradition.

Jeg signalerede i kapitel 2 et praktisk pædagogisk problem. De studerendes behandling af filmklippet efterlod både forskningsteamet, der iscenesatte undersøgelsen, og de praktikere (undervisere) der diskuterede de studerendes dialog, med en række spørgsmål. Hvordan kunne det forstås? Og hvad var det præcis der gjorde at så mange blev så optaget af det? Hvordan kunne det være at uddannelsespraksis ikke for længst havde signaleret det problematiske og havde udviklet fremgangsmåder for at undgå det? I min søgen efter svar på disse og lignende spørgsmål, fandt jeg frem til at uddannelsen havde bevæget sig væk fra det fokus på personlig udvikling, som medierende faktor mellem teori og praksis, som før havde været en del af uddannelsens kultur. Jeg søgte efter forklaringer, og fandt dem i den diskursive praksis som den viser sig i uddannelsesreformprocessen. Samtidig lagde jeg mærke til at den diskursive praksis-i-udvikling ikke var entydig: den indeholdt –og blev ved med at indeholde! – resonansen af noget der ikke var i tråd med forestillingen om at det gjaldt etablering af et uddannelsessystem, der sikrer effektivitet og markedsorientering gennem transparente forhold mellem aftagerbehov, de studerendes efterlysning af arbejdsmarkedsrelevante kompetencer og læringsudbytte. Jeg fandt også frem til at denne inkompatibilitet ikke i særlig høj grad gav anledning til modstand eller til at manifestere en selvstændig/alternativ uddannelséstænkning. Den medførte dog en vis forvirring og dermed opstod der uopmærksomhed,. Uopmærksomheden indbygges også i en reformproces der holder medarbejdere beskæftiget i det der på stedet af nogen betegnes som ”hamsterhjulet”. Uopmærksomheden kan brede sig fordi uddannelsen er kendetegnet af en svag forankring i faget pædagogik. Resultatet af analysen var en nysgerrighed efter om, og i så fald hvordan, resonansen, spørgsmålet om personlig udvikling, kunne forstås som et pædagogisk spørgsmål. Analysens tese om den svage forankring i faget pædagogik inviterede desuden til en afklaring af hvilket indhold der kunne ligge i det fag.

---

<sup>237</sup> Alexander von Oettingen præciserer i sin doktordisputats (Oettingen, 2006) hvad den pædagogiske filosofi er: reflekteret omgang med pædagogiske antinomier. Antinomier er uundgåelige i en pædagogik der sigter mod at realisere en frihedens kultur der hvor der også er tvang Pædagogisk teori er en teoretisk ledet efter svar, der kaldes på når den umiddelbare forståelse i en given handlingskontekst bryder sammen. Svarene vil altid være kritiserbare, diskuterbare og foranderlige (se også note 88).

I dette kapitel har jeg undersøgt det pædagogiske projekt der har ’personlig udvikling’ som et nøgleord. Historisk er jeg startet der, hvor forestillingen om at mennesket har muligheder (igen) brød igennem. Den undersøgelse har givet et indblik i tre basisfigureringen af pædagogik, som også i dag gør sig gældende. Jeg tilsidesatte de to der geråder i selvmodsigelser som de overser, og valgte den tredje, der gør selvmodsigelsen til sit udgangspunkt. Dermed var pædagogik indkredset som en disciplin, der beskæftiger sig med tre forhold: tvang, civilisationskritik og subjektificering. Efter at have konstateret at subjektificeringsdimensionen på en misvisende måde blev knyttet sammen med en forestilling om enten beherskelse gennem, eller underkastelse under ”sandhed” , så jeg nærmere på tre filosoffer der har et vist fokus på menneskets praktiske verdensforhold, dvs. på menneskers måde at være i verden på, på hvordan mennesker besvarer spørgsmålet ”hvad skal jeg gøre” og på hvordan mennesker kan tage ansvar. Det har givet mig tre bud på forståelse af tvang, tre måder at være civilisationskritisk på og tre bud på en forståelse af subjektificeringsdimensionen.

### ***Tre forståelser af tvang***

Tvangen indebærer at vi indgår i sammenhænge hvor vi bliver subjektiveret (Foucault), hvor vi må knokle og optimere for at reproducere vores livsverdens materielle grundlag (Habermas), hvor vi må tilegne os de forståelser der, på godt og ondt, gør os fortrolige med vores verden (Gadamer). I forhold til pædagogikken kan vi roligt fastslå at både socialisering og kvalificering også efter læsning af de tre fortsat er væsentlige opmærksomhedsfelter og opgaver.

### ***Tre former for civilisationskritik***

Civilisationskritikken kommer til udtryk i henholdsvis en ”ontology of the present”, en påpegning af hvordan livsområder der er essentielle for reproduktionen af livsverdens symbolske strukturer bliver koloniseret af marked og bureaukrati<sup>238</sup> og en revision af fordomme når vi støder på vores forståelses begrænsninger.

---

<sup>238</sup> Habermas henter sin kriterium gennem en ”rationel rekonstruktion” hvori han holder fast ved sprogets løfte om myndighed som universel kriterium. Han anser det for nødvendigt at have et universelt kriterium for at have et sted at kritisere fra. Med Habermas kunne man diskutere om Foucault ikke også har et kriterium, fx i hans udsagn

### ***Tre bud på subjektivering***

Gadamer's udgangspunkt er at vi uundgåeligt altid allerede er del af en tradition, som vi må lytte til for at vi kan bevæge os videre. Traditionen er såvel en ressource som en forhindring. Vi støder på, bliver stødt af og får et afsæt<sup>239</sup> når vores forståelse ikke slår til, og når vi må forstå anderledes<sup>240</sup>, i en bestræbelse på selv at tage bo i verden: her sker en forvandling af både subjekt og objekt, som altid også er endelig<sup>241</sup>.

Foucault finder tvangen i den subjektivering der altid allerede foregår i diskursive praksisser hvori magt og viden er viklet ind i hinanden. Sådanne praksisser fortjener kritik i form af en "ontology of the present". Praksisser kan få modspil gennem subjektets selvskabelse som en form for etisk selvomsorg og en grænse-erfaring, hvori selv- og verdensforholdet ændrer sig, uden at man i øvrigt kan sige noget om sandhedsværdien af det nye forhold.

Habermas finder tvangen i den livsverden som vi er kastet i, som er vores vilkår, som kræver tilpasning samtidigt med at den sætter os i stand til at blive til nogen. Det er her handlingskoordinering foregår, og det er derfor også her der udøves magt. Gennem tiden kån handlingskoordineringen bliver mere rationel, dvs. baseret på det bedre arguments ejendommelige tvangsløse tvang. Handlingskoordineringen aflastes af systemer der effektiviserer den materielle reproduktion af livsverden, men disse systemers rationalitet i form af instrumentel og strategisk handlen har det med at brede sig til områder hvor den ikke er funktionel. Habermas kritiserer denne kolonisering af livsverden og slår et slag for en rationalisering af kommunikativ handlen: her sker den moralske dannelse. Drivkraften og begrundelsen for projektet er at sproget qua sprog indeholder et løfte om myndighed, og at denne

---

om at frihed er den ontologiske forudsætning for etik, ligesom man med Foucault kan betvivle universaliteten af Habermas' kriterium.

<sup>239</sup> Gadamer bruger begrebet "Anstoß" (Gadamer, 1999h, s. 272)(se også s. 206)

<sup>240</sup> Det man troede man kendte –det man forsøger at forstå – bliver aktuelt og nyt. En nyskrevet tekst eller undersøgelse kan, hvis vi følger Gadamer, være meget mindre aktuelt end en gammel tekst. Den nye tekst kan indgå i det Adorno kaldte "halvdannelsen" (se 3.2.2.) og blot bygge videre på fordomme, mens den gamle kan være en "Anstoß" som man går i dialog med, en dialog der ender med en anderledes forståelse.

<sup>241</sup> At stå åben for erfaringer kobler Gadamer til en erfaring af den menneskelige endelighed: 'Erfahren im eigentlichen Sinne ist, wer ihre inne ist, wer weiss, dass er der Zeit und der Zukunft nicht Herr ist' (..)'.dass Erwartung und Planung endlicher Wesen eine endliche und begrenzte ist' (Gadamer, 1999h, s. 363)

myndighed gennem sproget må være intersubjektiv, i form af en almen og utvungen konsensus.

Med disse forståelser kan jeg nu vende tilbage til pædagoguddannelsen, og undersøge hvordan de indsigter jeg har fået kan bidrage til dens udviklingen.

#### 4. Hvordan uddannes pædagoger? Et bidrag



Johannes Itten: Education (1966)

## 4. Hvordan uddannes pædagoger? Et bidrag

### 4.1. Indledning

Med afsæt i den viden om det pædagogiske projekt der er oparbejdet i kapitel 3 diskuterer jeg i dette kapitel hvordan den pædagogiske dimension i pædagoguddannelse kan styrkes. Der er ikke tale om et nydesign af uddannelsen, men om en angivelse af nogle elementer der kan være med til at holde uddannelsen på et pædagogisk spor. De elementer der diskuteres berører centrale elementer af uddannelsen: praktik, pædagogisk forskning og faglig identitet. Jeg håber diskussionerne kan være med til at give uddannelsens ledere og undervisere en refleksionsmulighed. I denne indledning giver jeg et kort resumé af hvordan de to foregående kapitler leder frem til dette kapitel, derefter introduceres de tre elementer.

#### 4.1.1. Fra undren over et nedslag til en indkredsning af det pædagogiske projekt

I kapitel 2 har jeg redegjort for at pædagoguddannelsens reformer er viklet ind i en diskursiv praksis der på en gang åbner og lukker for en resonans, som jeg bl.a. lokaliserede i kompetencebegrebet. Resonansen har også klangbund i det tredelte formål der har ledsaget uddannelsen fra begyndelsen af: personlig udvikling, faglig dygtighed og social ansvarlighed. Den samme diskursive praksis der lukker for den resonans, åbner også for den. Det er helt tydeligt når ”personlig udvikling” forsvinder ud af Uddannelsesbekendtgørelsen i 2014 -for dog at finde en vis plads igen i en studieordning der dækker ”studiets inderside”<sup>242, 243</sup>.

---

<sup>242</sup> Begrebet *personlig udvikling* står ikke i VIA’s studieordning men i uddannelseschefens introducerende henvendelse til de studerende. Den anden sætning i denne introduktion lyder: ’*Som studerende på pædagoguddannelsen vil du gennemleve en personlig og faglig udvikling*’. (sml også s. 72) Sætningen er optakten til introduktionen af Bekendtgørelsens formålsparagraf. Der er en vis genklang i det i studieordningen gennemgående begreb om ”professionel dømmekraft”. Én af underviserne skriver en artikel i Pædagoguddannelsens tidsskrift hvori han gør opmærksom på, at studieordningens *dømmekraft* og Bekendtgørelsens *målstyring* er hinandens modsætninger (A. N. Petersen, 2015). I en anden og næsten samtidig artikel kritiserer han at ”professionel” risikerer at afskære pædagogens person fra hendes personlige virke (A. N. Petersen, 2014). Så også på ”indersiden” åbner og lukker diskursen (og den praksis der forbinder sig med den) på en gang.

<sup>243</sup> At der åbnes og lukkes på en gang kan også aflæses i den formulering der er *Social ansvarlighed’s* arvtager: ’*i et samfundsmæssigt perspektiv*’, som er noget svagere end formuleringerne i Loven om Pædagoguddannelsen fra 2006 og i den nuværende overordnede Lov om Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser,

I kapitel 2 har jeg også redegjort for hvordan der i omstillings- og reformprocessen skabes uopmærksomhed gennem forhastede processer, og gennem en form for ”samskabelse” af Bekendtgørelsen, hvori mange bidrager og får en stemme, men hvor afstemningen ikke er et resultat af en debat med et pædagogisk / uddannelsestækningsmæssigt omdrejningspunkt.<sup>244</sup> En ugenomsigtig forhandlingsproces giver et sløret resultat, der dog præsenteres som tydeligt og klart.<sup>245</sup> Selvom der er medarbejdere der er i stand til at udsætte styringsdokumenter for en pædagogisk kritik<sup>246</sup>, får uopmærksomheden også gode kår, da uddannelsens hidtil centrale fag –pædagogik– i højere grad kan karakteriseres som kulturelt forankret end som fagligt forankret. Den kulturelt forankrede forståelse af pædagogik er ikke tilstrækkeligt forbundet til en faglighed. Derfor bliver den løsrevet fra den udviklings- og reformproces der er i gang, og den havner et sted hvor dens relevans er væsentligt indskrænket (se beretningen om ’nedslaget’ i 2.2.1.). Et element der er ramt af uopmærksomhed er subjektificeringen, dvs. arbejdet med pædagogens praktiske verdensforhold. Når pædagogisk arbejde foregår midt-i, i differencen mellem teori og praksis, må pædagoger tage mange umiddelbare beslutninger om hvordan de

---

hvor man bruger vendingerne ”fremme/udvikle de studerendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” (LBK nr 1147, 2014; LBK nr 315, 2006) og som kun sporadisk følges op i den øvrige tekst. Tuft og Breinholt skriver således i deres henvendelse til Folketingets Uddannelses- og Forskningsudvalg: ”Den overordnede placering af demokratisk kompetence er isolerende og afskærer kravet fra praksis” De tilføjer: ”Forholdet er bekymrende på flere niveauer, både for fastholdelsen af et levende demokrati og fordi demokratiet indgår solidt i de love, der sætter målene for pædagogers praksis: dagtilbudsloven (§ 7, stk. 4), skoleloven (§ 1, stk. 3) og serviceloven (bl.a. § 16, §§ 123 - 124)” (Tuft & Breinholt, 2014b)

<sup>244</sup> Det betyder ikke, at de der har været penneførere og redaktører på studieordning ikke har gjort sig pædagogiske og didaktiske overvejelser, se (Bayer & Pedersen, 2014). De skriver om en ”pædagogisk fagtænkning, der kan bidrage til at øge pædagogers faglighed (...)”, hvor ”fag (...) kommer og går”. ”De opstår på baggrund af en samfundsmæssig arbejdsdeling og forandringer af denne arbejdsdeling” således at der ”er rum og muligheder for, at nye fag og fagligheder kan opstå og udvikle sig” (s 39-40)., og de knytter faglighed” især til ”et mere eksplicit vidensgrundlag” (s. 40). Uanset om der er tale om en efterrationalisering eller om en beskrivelse af en bevidst uddannelsestænkning, som de som pædagogiske fagpersoner har gjort sig umage for at komme igennem med, så er de uopmærksomme på –og skaber uopmærksomhed om- at pædagogikken også kan have en ”egen faglighed”.

<sup>245</sup> Transparens er en vigtig del af den diskursive praksis, den sikrer at aftagerbehov, den ”vare” de studerende som potentielle arbejdstagere efterlyser, og læringsudbytte stemmer overens.

<sup>246</sup> se for medarbejderkritik (A. N. Petersen, 2014, 2015; Tuft & Breinholt, 2014b) og de to hørings svar omtalt på s. 69 og på s.70 f.



håndterer situationer; det fordrer personlig udvikling og en god dømmekraft.

At uopmærksomhed skabes og ikke i tilstrækkelig grad får modspil af en pædagogisk faglighed, er ikke et fænomen der begrænser sig til den danske pædagoguddannelse. Forskere, der, i forbindelse med en Skotsk uddannelsesreform, har undersøgt skolelærers rolle som aktører, beskriver eksempelvis også hvordan disse undervisere tilsyneladende mangler et systematisk repertoire af professionelle diskurser, der kunne sætte dem i stand til at forstå og perspektivere reformen, dvs. de diskurser der kommer fra det politiske og forvaltningsmæssige styringslag.<sup>247</sup>

Kapitel 3 skulle gøre mig klogere på hvad ”resonansen” handlede om. Jeg ledte også efter en forståelse af ”pædagogisk faglighed”, en faktor der selvstændigt burde kunne indgå i reformernes spil mellem ekstern tilpasning og intern integration. Jeg ledte efter en faglighed der kan gøre krav på om ikke autonomi, så på integritet. Kan man formulere sig omkring det ”umistelige” i pædagogikken? Kan man det, så er det sværere at skubbe pædagogikken til side, og sandsynligheden for at pædagogik bliver genstand for uopmærksomhed bliver mindre. I kapitlet knyttes pædagogikken til det modernes projekt, som i min forståelse bliver til et ufuldendbart projekt.<sup>248</sup> Projektet tager afsæt i en bevidsthed om at det der er, ikke er det hele: at der er muligheder, og at ethvert nyt

---

<sup>247</sup> *“First, these teachers seem to lack a systematic set of professional discourses over and above those provided by the language of policy. This potentially reduces their agency in developing the curriculum through limiting their potential to envisage different futures, and through denying them the language with which to engage critically with policy. Furthermore, in apparent lack of opportunities for systematic sense-making of the core concepts of Curriculum for Excellence, teachers’ understandings of the concepts often remain superficial and vague. Part of the problem seems to lie in the often confused discourses encountered in schools, and in teachers’ often superficial understandings of such discourses. The comparative lack of a clear vision about what education is for seems to seriously limit the possibilities for action to develop a good education.”* (Gert Biesta, Priestley, & Robinson, 2015, s. 635 f.) *“the absence of a robust professional discourse about teaching and education more generally access to robust professional discourses about teaching does matter for teacher agency, and thus should be an important dimension of teacher education and further professional development”* (op.cit. s. 638)

<sup>248</sup> Mens projektet for Hegel bliver fuldendt ved at den absolutte ånd kommer til sig selv, så han kunne vide at ”Das Ganze ist das Wahre”, gør Adorno opmærksom på hvordan dét projekt er mislykket: ”Das Ganze ist das Unwahre”, og det bliver umuligt at føre et ”rigtigt” liv. Jeg lægger mig, med forestillingen om det ufuldendbare projekt, med Habermas’ insistens på kommunikativ handlen, Gadammers horisontsammensmeltninger og Foucaults overskridelse af vores egne grænser i et tålmodigt arbejde der giver vores utålmodige venten af friheden en form, i en tredje position.

menneske bringer muligheder i verden. Pædagogikkens *raison d'être* bliver at værne om de muligheder, at værne om muligheder for og evnen til at træffe valg. Efter afslutningen af kapitlet står Kant frem som den der giver den første og fortsat gyldige redegørelse for dette pædagogiske projekts sammensathed: (1) Det indeholder tvang, idet deltagelse i det der er, er forudsætning for at man kan blive én der finder sin egen vej. I moderne terminologi kan man sige, at pædagogik altid implicerer socialisering. For så vidt barnet også bliver klar til at deltage i sammenhænge som ikke i forvejen er en del af dets hverdagsliv, implicerer det også kvalificering. (2) Det indeholder civilisationskritik, idet det eksisterende ikke er det eneste mulige, ej heller det der giver de bedste forudsætninger for at realisere muligheder. Da man selv er en del af denne civilisation bliver civilisationskritik også selvkritik.<sup>249</sup> I moderne terminologi kan man sige at pædagogik altid indeholder refleksion og kvalifikation til refleksion.<sup>250</sup> (3) Det indeholder moralsk dannelse, idet det er barnet selv der skal træffe sine valg og være deltager i en praksis. Den dimension er en vældig udfordring for pædagogikken, da den ikke kan kontrolleres, men kun kan opstå i et samspil. Med en reference til Gert Biesta's pædagogiske tænkning har jeg benævnt denne dimension *subjektificering*.

I kapitel 3 følges det pædagogiske projekt og de former det antager. Vi ser hvordan opfordringen til selvvirksomhed mister noget af sin paradoksale natur når civilisationskritikken kobles fra (selv)dannelse, der til gengæld knyttes til en a-historisk fornuft, der kan læres. Herved opstår der selv- og omverdensforståelser der fører til magtfuldkommenhed, fordi de har sandheden og fornuften på deres side. Frankfurterne protesterede mod denne forestilling og mod dens praktiske konsekvenser i form af såvel fascisme, kapitalisme og kommunisme. Heideggers decentrering af subjektet gør det muligt at vende tilbage til Kants figur,

---

<sup>249</sup> På s. 33 nævnte jeg Wright Mills "sociologiske fantasi", der netop knytter civilisationskritik og selvkritik sammen, og som måske netop derfor får betydning for den moralske dannelse, og dermed for deltagelse i en praksis. Jeg pegede også på et slægtskab mellem "sociologisk fantasi" i Wright Mills forståelse og Foucaults *eventalization/ontology of the present*. Også for Foucault er den civilisationskritik der ligger i en "ontology of the present" knyttet til selvforvandling.

<sup>250</sup> Von Oettingen definerer pædagogisk filosofi som "en reflekteret omgang med pædagogiske antinomier", dvs. at der også i hans velargumenterede og systematisk udviklede optik er en difference mellem det eksisterende og det pædagogiske, som man er nødt til at forholde sig (civilisationskritisk) til, vel vidende at civilisationens tvang også altid vil være der. (Oettingen, 2006)

der er sammensat af tre aspekter: tvang, civilisationskritik og den moralske dannelse, dvs. subjektificering der gør én til deltager i en praksis, i situationer hvor man skal orientere sig for at træffe valg. Habermas, Foucault og Gadamer tænker denne sammensathed af bindinger, kritik, subjektificering og deltagelse i en praksis hver på sin måde.

Gennemgangen i kapitel 3 fortæller noget om hvor resonansen kommer fra, om de vildveje som gennem tiden er afprøvet, gennemtænkt og fundet for let, og om mulige veje videre.

#### **4.1.2. Pædagogikkens ballader sætter dagsorden for dette kapitel**

Pædagogik foregår altid midt i, mellem en fortid vi bærer med os og en fremtid der kan være anderledes, den er sammensat af tvang, civilisationskritik og subjektificering; det må give ballade. Balladen kan dårligt undgås, og forsøger man at eliminere den, mister pædagogikken sin sammensathed. For at holde fast i projektets sammensathed bruger jeg begrebet *ballade* som en karakterisering af pædagogik, og dermed som et pædagogisk fagudtryk.<sup>251</sup> Balladebegrebet kvalificerer begrebet om pædagogik som en praksis i Aristotelisk forstand, dvs. en livssfære og aktivitet, hvor det kan være anderledes, hvor man selv må træffe valg, dvs. subjektificere sig. Balladen angiver at denne praksis altid allerede er ”midt-i”, dvs. at hverken praksissen eller deltagerne i den starter som ubeskrevne tavler, men er historisk situerede. Samtidigt skal deltagerne øve sig i at træffe valg, subjektificere sig med henblik på ikke bare at spille en rolle i praksis, men at være deltager i den.<sup>252</sup> Det giver ballade, og pædagogen er midt i denne ballade, skal handle i den, subjektificere sig. Som i nedenstående eksempel:

*”Det er sidst på formiddagen i børnehavens garderobe. Her er stille nu, men masser af spor efter liv og ballade fra de børn som lige har været her. Som i en fælles bevægelse har de myldret gennem garderoben og hvirvlet rundt. Og midt i overtræksbukser, huer, våde sokker, ensomme vanter og vildfarne støvler sidder pædagogen Tine på en skammel og*

---

<sup>251</sup> Begrebet er opstået som et fagbegreb i mit samarbejde med Line Togsverd, se (Togsverd & Rothuizen, 2015a, 2015c)

<sup>252</sup> Foucaults ”ontology of the present” spørger om den formatering der altid allerede er der og sætter os i roller. Ved at gøre sig en erfaring, ved at forstå anderledes, sker der en subjektificering.

kigger på Emma på 5 år. Emma har stadig alt sit overtøj på. Fra huen drypper lidt vand ned på en dukke, hun tager fra Frejas garderobe og som hun længe står og taler med. Hun er helt inde i sin egen verden og har tilsyneladende ikke opdaget hvad der er foregået omkring hende – det sker ofte for Emma. Tine kører på skamlen hen til Emma og sætter sig stille og ser på hende. Emma reagerer ikke. Tine lægger hovedet på skrå og henvender sig stille til hende: Emma, siger hun. Emma... Sikke travlt du har med dukken. Emma nikker. Emma, hvor er de andre børn? Emma kigger sig omkring. Det ved jeg ikke siger hun. De er gået ind for at lege, siger hun så og smiler. Det tror jeg også siger Tine og smiler. Kunne du så ikke tænke dig at komme ind og lege med dem? Jo, siger Emma og smiler. Ved du hvad, siger Tine, så synes jeg du skal tage dit tøj af! Nå ja, smiler Emma og tager sin hue af.”(Togsverd & Rothuizen, 2015c)

Balladen er i denne forståelse ikke noget der skal bekæmpes, det er snarere noget pædagogen skal stemme i. Det kan siges på den måde fordi ballade-begrebet ikke er entydigt. Det rummer et helt betydningsunivers; det er et ord med megen resonans. Ordet er oprindeligt fransk eller spansk, grundstammen er ”bal”, som betyder dans, ligesom i ’ballet’ eller ”halbal”. Balladen blev en dansevis, gerne med en fortælling om heroisk dåd, om kærlighed, om liv og død. I Frankrig bruges ordet i 1800-tallet for at betegne ”en spadseretur uden bestemt mål, kun for at drive eller more sig” (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2015), det vil sige en form for aktivitet der er væsensforskellig fra produktionslivet. Med tiden kommer ordet også til at betegne alt det som netop kommer på tværs af det regelrette, effektive og produktive. Ordet bliver ikke ret ofte brugt rent negativt, som regel bruges det med et glimt i øjet: sikken ballade og ballut, sikken ståhej og postyr.<sup>253</sup> Balladen er både det der foregår og pædagogens stemmen-i, hvor denne ”stemmen-i” er den akt hvormed hun (re)etablerer meningsfuldhed. Ballade-begrebet rummer ligesom pædagogikbegrebet på en gang praksis og tematisering af praksis.

---

<sup>253</sup> ”ballade” er, kunne man sige, en form for det Gadamer kalder ”geschehen”, skeen. Balladen ligner legen. For Gadamer er vores gøre altid en aktiv del i et større subjekt, og forståelse er derfor noget som sker for en: man er deltager i ”das Tun der Sache selbst” (Gadamer, 1999h, s. 471), se også (Tuft, 2014).

### ***Kundskabsværkstedet: en aktivitet og en vidensform der giver plads til subjektivering***

Pædagoguddannelsen er en pædagogisk praksis og uddanner til pædagogisk praksis. Når pædagogisk praksis er ballade, fordres at pædagogen subjektiverer sig. Subjektivering kan kvalificere deltagelse i en praksis. Den foregår i en udveksling med ”andethed”, dvs. i en udveksling mellem et *mig* og noget der er *ikke-mig*. Den udveksling foranlediger at *mig* må revidere sine fordomme og ændre sit praktiske verdensforhold; *mig* gør sig sin verden beboelig på ny. ”Andetheden” kan ikke umiddelbart bemestres, man er nødt til at bekymre sig lidt om sig selv, og til igen at finde et fodfæste i en forståelse der kan deles med andre.<sup>254</sup>

Jeg vil i 4.2. diskutere en aktivitet og en vidensform der kan bidrage til at subjektivering sker, og at meningsfuldhed (re)etableres. Aktiviteten kalder jeg ”kundskabsværkstedet”, og i værkstedet arbejdes der med praksisfortællinger.

### ***Pædagogik som handlingsvidenskab***

Vidensbasering er et væsentligt tema i den diskursive praksis som uddannelsesreformerne er en del af. Viden er knyttet til interesser, og i den diskursive praksis er en teknisk interesse dominerende, som man kan se i professionsbachelor-uddannelsernes bekendtgørelser, der vægter ”det objektiverende blik”(Larsen, 2013). Det objektiverende blik er knyttet til erfaringsvidenskab, som ikke har øje for subjektivering. Forventningen om vidensbasering er knyttet til et ønske om at kunne kigge de professionelle i kortene, at åbne deres praksis diskursiv, således at de indbyrdes og i offentligheden kan fremlægge ræsonnementer. Sådan som vi også forventede at høre ræsonnementer da vi spurgte de studerende om at forholde sig til filmklippet i 2.2.1. Også evalueringen fra 2002 efterlyste ræsonnementer og fagsprog.<sup>255</sup> En videnskab der forklarer

---

<sup>254</sup> Her kombineres Gadamer’s ”Sich einhausen”, Foucault’s ”Souci-de-soi” og Habermas’ ”kommunikativ handlen i subjektiveringsbevægelsen.

<sup>255</sup> I forskningsprojektet ”Hvordan uddannes pædagoger” ledte vi efter fagsprog, og blev efterhånden opmærksom på, at sprog både er ord og måden de anvendes på, og at fagsprog derfor også er en måde at ræsonnere på. Vi blev sat på sporet af en sådan forståelse af fagsprog af Wulff’s bog: ”Lægevidenskabens sprog” (Wulff, 2003). Heri kan man bl.a.læse: ”Det medicinske fagsprog er således ikke blot en samling af navne på anatomiske strukturer, symptomer, sygdomme, undersøgelsesmetoder og behandlinger. Det udtrykker i sin helhed det tankesæt eller paradigme, inden for hvilket lægen ræsonnerer, og det kan underkastes en filosofisk analyse.” I det ”fagsprog” der

menneskers adfærd overser subjektificeringsdimensionen, og kan derfor ikke stå alene når uddannelsen skal være vidensbaseret og give de studerende forudsætninger for at ræsonnere pædagogisk.

Erfaringsvidenskab har som ambition at fortælle hvordan verden er, og med afsæt i den type viden kan man ”regne ud” hvordan verden vil opføre sig under bestemte påvirkninger. (se også note 22) Det er nyttigt når man fx skal bygge en bro. Balladen er og skal være mere uregerlig, for den handler bl.a. om menneskers muligheder for at subjektificere sig. Her er der brug for en anden type videnskab, der kan understøtte pædagogisk handlen. Arbejdet med praksisfortællingerne, som er en form for ”researching lived experience”, kan være en handlingsvidenskabelig aktivitet.<sup>256</sup> I 4.3 vil jeg fortælle om et forskningsprojekt der begynde som et erfaringsvidenskabeligt projekt og endte med at være *handlingsvidenskab*. Afsnittet afsluttes med en kort refleksion over hvordan erfaringsvidenskab kan indgå i handlingsvidenskabelige ræsonnementer når man bruger et udvidet evidensbegreb.

### ***Det umistelige i pædagogikken***

Pædagoguddannelsen uddanner til en pædagogisk praksis der også går ud på, at de der deltager i denne praksis subjektificerer sig. Den pædagogiske praksis er karakteriseret af ballade –ja, der skal være plads til ballade! Pædagogikken fordrer noget af sin praksis. Det er op til fagpersonerne at kende til den fordring og at forsvare den, når den trues af at blive tilsidesat. Det vil sige, at faget har en form for integritet –der er noget ”umisteligt”. Jeg bruger ”integritet” fremfor det ord som traditionelt er forbundet med et fags selvstændige status: autonomi. For at komme på sporet af integriteten ser jeg i 4.4 først på autonomibegrebet i forbindelse men henholdsvis professionsforståelse og den åndsvidenskabelige pædagogik.

---

efterlyses i den diskursive praksis, er der en resonans af ”ræsonnementer”, der altid inddrager den konkrete situation, hvor forklaringer bliver et hjælperejskab for forståelse.

<sup>256</sup> *Researching lived experience* er et begreb Max van Manen bruger om en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang eller en praksisfænomenologi, der er nært beslægtet med kundskabsværkstedet. Se (Friesen et al., 2012; Manen, 2007, 2014). Tilføjelsen ”lived” henviser til det Tyske Erlebnis, som kommer fra Dilthey. Van Manen er betydelig tættere på en Husserls fænomenologi, der opererer med en privilegeret og direkte adgang til det før-refleksive end jeg er. Jeg holder mig mere til den Heidegger inspirerede fænomenologi, dvs. til den fænomenologi der tager temporalitet som et grundvilkår, som fx den Gadamer står for. Gadamer skelner mellem Erlebnis og Erfahrung, hvor erfaring er knyttet til den praktiske fornuft, en rettet, og til en vis virkningshistorisk bevidsthed (se fx Vessey, 2007).

Hvis man kan tale om pædagogikkens integritet, kan man også tale om at noget er mere eller mindre i overensstemmelse med denne integritet: noget er mere eller mindre *pædagogisk*. Kendskab til og fortrolighed med *det pædagogiske* må indgå i de ræsonnementer som pædagogstuderende og pædagoger lægger frem. Også for uddannelsens undervisere og ledere vil en bevidsthed om pædagogikkens integritet være et aktiv, når de i reformprocessen skal formidle mellem den eksterne tilpasning og den interne integration.

Jeg har i tredje kapitel indsnævret ”det pædagogiske projekt” til et projekt der har 3 komponenter: tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse eller subjektificering. Med hjælp fra Gadamer, Foucault og Habermas har jeg indkredset nærmere hvordan indfældethed i verden er en form for uundgåelig tvang, der samtidigt er afsættet for subjektificering. Civilisationskritikken er nødvendig for at tvangen ikke får det sidste ord, og gennem subjektificering realiserer mennesker deres praktiske verdensforhold. Subjektificering er nu forbundet med en form for praktisk viden, det som Aristoteles kaldte *fronesis*, som både er en rettedhed mod at det gode bliver gjort og en ræsonneren over hvad der er rigtigt at gøre. Spørgsmålet er, om en sådan bestemmelse af ”det umistelige” er tilstrækkelig –om den er konkret nok? Kan og skal forestillingen knyttes nærmere til et pædagogisk ideal? Kan pædagogik i praksis undslå sig fra også at indebære en normativitet? Hvad skal der opdrages til?

I lang tid har svaret været ”rationel autonomi”, uanset at der kunne være forskellige opfattelser af både rationalitet og autonomi. Frankfurterne, den Heideggerske fænomenologi og postmodernismen gør det af med den forestilling, da rationaliteten mister sin uafhængighed og autonomien bliver illusorisk. Inden kapitlet og afhandlingen afsluttes diskuteres Gerts Biesta’s bud på hvad der skal opdrages til: en voksen måde at være i verden på.

## 4.2. Subjektificering i pædagoguddannelsen: kundskabsværkstedet

Den pædagogiske fordring om også at arbejde med den moralske udvikling – det som i pædagoguddannelsen hed *personlig udvikling* (se 2.1.1., 2.2.5) – giver anledning til overvejelser om *hvordan* der kan arbejdes med den dimension. Ad kvalificeringens vej skal de studerende have et kendskab til den dimension som en væsentlig pædagogisk dimension. De skal have kendskab til det pædagogiske projekt. Ad socialiseringens vej skal de have en oplevelse af at den dimension helt naturligt hører med i pædagogisk aktivitet. Dernæst skal de også selv opleve den: selve udøvelsen af pædagogik er afhængig af subjektificering, da den foregår i differencen mellem teori og praksis. Som i enhver pædagogisk indsats må subjektificering fylde i pædagoguddannelsen, bevidstheden om den bør her være særlig stor, da subjektificering også er professionens hjerte.<sup>257</sup>

Moralsk udvikling indgår i kompetence, men kan ikke udtømmende beskrives i videns- og færdighedsmål.<sup>258</sup> Subjektificeringen er ikke lige til at måle. Det ville være absurd at forvente at alle studerende skulle gennemgå den samme moralske udvikling. Subjektificering kan ikke pålægges eller lirkes ind udefra uden at det mister sin betydning.<sup>259</sup> Kan man undervise i subjektificering? Personlig udvikling er ikke et fag der kommer udefra og skal ind, det er heller ikke et beredskab, der blot skal modnes eller aktualiseres; det er noget der bliver til når man lader sig transformere i et møde med verden – et møde med det der ”ikke er mig”. Heri opdrager man sig selv, samtidigt med at det er selvet der

---

<sup>257</sup> I hjerte-metaforen er der en genklang af Pestalozzi begrebsliggørelse af pædagogikkens dimensioner: hoved, hjerte og hænder. Head, Heart and Hands er også en overskrift hvorunder socialpædagogik aktuelt succesfuld bliver introduceret i U.K. Det der er attraktivt i UK er tilsyneladende at ”socialpædagogik” kan legitimere og ræsonnere omkring nødvendigheden af mere end socialisering og kvalificering (se fx <http://www.socialpedagogyuk.com/>).

<sup>258</sup> Viden og færdigheder kan læres, hvorimod dispositioner, dvs. en bestemt rettetthed i ens handlinger, bliver til som et resultat af, at man tager dem til sig, dvs. af selvopdragelse. Moralske handlinger, dvs. handlinger der kunne have været anderledes, kan selvfølgelig altid diskuteres, og sådanne diskussioner kan man kvalificere sig til gennem læring. Men der er forskel mellem at vide hvad ”det rigtige” er, og at gøre det. Se også note 60 og afsnit 2.2.4.1.

<sup>259</sup> I en søgen efter svar på hvorfor døgninstitutioner for børn og unge ikke er mere effektive peger man på at de unge ofte lader sig socialisere ind i stedet, uden at de tager de normer de overtager til sig. Noget lignende er måske på spil i vores nedslag (se 2.2.1.) hvor en underviser under spørger: ”Lærer vi dem bare at indtage passende roller i forskellige rum? (s. 33)



opdrages.<sup>260</sup> Sker det i en uddannelsessammenhæng, taler Gert Biesta om ”the gift of teaching” (Gert Biesta, 2012a, 2013a), hvilket er noget helt andet end ”et læringsudbytte”. Undervisningens gave sker, når den studerende bliver ramt, bliver bevæget, bliver rørt, det vil sige, når der er noget der kommer udefra, der flytter én.<sup>261</sup> Biesta knytter denne ”welcoming the unwelcome” til, at det er dér lærlingen *giver* undervisningen autoritet (Gert Biesta, 2012a, s. 458).<sup>262</sup> Det kan ske i de fleste pædagogiske situationer, og det er også derfor pædagogen eller underviseren bør have en opmærksomhed for den dimension. Arbejdet der ikke med denne dimension, så begrænser man uddannelsen til at være socialisering og kvalificering, der, skønt de begge er nødvendige, ikke er tilstrækkelige i en uddannelse der skal lede til en profession, hvor man arbejder i differencen mellem praksis og teori (se også 3.1.7), mellem kastethed og udkast (se 3.3.2.), der hvor der altid er ballade. I det følgende vil jeg trække en bestemt pædagogisk situation frem, der er særlig egnet til at fremkalde subjektificeringsprocesser.

#### 4.2.1. Kundskabsværkstedet: at finde sin fortælling

Det er nordmanden Inger Erstad der har navngivet ”kundskabsværkstedet” (I. Erstad, 2005), som er betegnelsen for et arbejde med praksisfortællinger. Fortællinger udgør et medium der er tæt på praksis; de ledsager en praksis og bevarer i sproglig form praksissens

---

<sup>260</sup> Anna Wulff, der i 1906 oprettede børnehaveseminariet ”Frøbelhøjskolen” lavede i 1915, da uddannelsen blev forlænget fra et til to år, et uddannelsesprogram hvori det hedder: ”*det viser sig da også atter og atter, at de unges egen personlighed udvikles under arbejdet, og at de lærer at forstå, at selvopdragelsen er den vigtigste faktor i alt opdragelsesarbejde*”. Karsten Tuft tilføjer i sin omtale af ovennævnte: ”*Selvopdragelse er et af de begreber som Anna Wulff understreger gennem hele sit forfatterskab, og man skal forstå, at selvopdragelsen gælder pædagogerne såvel som børnene og deres forældre, samt at begrebet har to betydninger: Man skal opdrage sig selv, og det er selvet, der opdrages*.” (Tuft, 2010, s. 125)

<sup>261</sup> At blive ramt, bevæget, rørt er mine ord, Biesta beskriver oplevelsen af at blive undervist sådan: ”*when we are being thought (...) someone showed us something or made us realize something that really entered our being from the outside*.” (Gert Biesta, 2014d, s. 53). Fælles for de to beskrivelser er, at det ikke kommer indefra.

<sup>262</sup> Biesta diskuterer undervisningens autoritetstab, der har medført at læring, forstået som den studerendes konstruktion af den viden og de færdigheder der kan defineres som læringsudbytte, er kommet i højsædet, og underviseren reduceres til en facilitator af læring, på lige fod med andet der kan facilitere læring. Han har ingen interesse i at gå tilbage til den bedrevidende og autoritære lærer, der udøver det som Paolo Freire kaldte ”tankpasserpædagogik”, hvor man sætter lighedstegn mellem det der undervises i og det der læres. Subjektificeringsdimensionen tilgodeses hverken af den autoritære undervisning eller af hvad i Danmark blev benævnt som ”ansvar for egen læring”. Netop på den dimension kan underviseren igen få autoritet -vel at mærke uden at han kan tage den.

karakter af at være midt-i. I kundskabsværkstedet får den praktiske<sup>263</sup> og erfaringsbaserede kundskab, der ellers særligt kommer til udtryk i udøvelsen af et fag, mæle. Sammen med Finn Thorbjørn Hansen har hun videreudviklet sin model til også at omfatte en etisk og eksistentiel dimension (I. H. Erstad & Hansen, 2013). Jeg har deltaget i afprøvning og udvikling af modellen i et EU finansieret projekt ”Stories Enhancing Skills”, hvor vi bl.a. gennemførte et kundskabsværksted med pædagogstuderende (se F. T. Hansen, 2010, Kapitel 7; Kaarøe, 2010). Kundskabsværkstedet ligger i forlængelse af mit tidligere arbejde med fortællinger (Bjerre, Jensen, & Rothuizen, 2005; Dybbro & SPiDO teamet, 2009; Rothuizen, 2004a, 2004b, 2009b, 2010) og jeg har også sidenhen, i tilknytning til mit ph.d. arbejde, gennemført en række forløb med studerende og praktikere med udgangspunkt i praksisfortællinger. Det aspekt jeg vægter mest i de kundskabsværksteder jeg gennemfører, er ”at finde sin fortælling” (Rothuizen, 2013).

Dengang jeg ved en tilfældighed opdagede praksisfortællingen, slog det mig at nogle pædagoger endte med at fortælle en fortælling de ikke kendte på forhånd; en fortælling der gav dem et andet blik, både på sig selv og på de mennesker og situationer, fortællingen også handlede om.<sup>264</sup> Der er fortællinger, som man ikke kan tænke sig til, men som må findes. En studerende ville fortælle om en autistisk pige hun arbejdede med, men kunne ikke. Hun begrundede det med at hun ville tilsidesætte sin tavshedspligt hvis hun gjorde det. Jeg rådede hende til at ”skifte køn”. Hun fandt den mest vidunderlige fortælling om en autistisk dreng, og om hvordan det er at få óg at miste kontakten. Hun fandt sin fortælling. Jeg har oplevet gang på gang at de fortællinger der flytter noget ikke på forhånd ligger klar, og bare venter på at blive skrevet ned. Fortælleren skal gøre sig umage for at finde sin fortælling, stå åben for at høre resonans og for at stemme i.<sup>265</sup>

---

<sup>263</sup> Praktisk kundskab i Aristotelisk forstand: den forståelse som vi altid allerede har når vi bevæger os i verden, hvor den, med Heideggers begreb, er vedhånden.

<sup>264</sup> I det forskningsprojekt der blev afrapporteret som ”Pædagogisk arbejde på fremmed grund” (Rothuizen, 2001) ville jeg øge min data-mængde ved at få beretninger fra pædagoger om ”hvad der skete i går”. Flere af pædagogerne blev så optaget af at skrive beretningen ”rigtig” at det blev til fortællinger, der fortalte dem selv noget nyt. Se også note 35 om tilfældighedernes betydning for videnskabelig fremskridt.

<sup>265</sup> Gaston Bachelard taler om ”*reverberation of the poetic image*” og skriver: ”*The reverberations bring about a change of being*” (Bachelard, 1994, s. xxii), fordi ”*the image has touched the depths before it stirs the surface*” (s. xxiii). Aristoteles er ind på det same når han i poetiken skriver: ”...at det ikke er digterens opgave at give udtryk for det,

En medarbejder i psykiatrien ville fortælle om en situation hvor man havde følt sig nødsaget til at fiksere en kvinde på afdelingen. Hun kaldte fortællingen: ”*Fortællingen om en moder*”. I den titel er der en resonans af H.C. Andersens ”*Historien om en moder*”. Den resonans kastede lys over hendes forhold til kvinden, for som Historien beretter: ”Der sad en moder hos sit lille barn, hun var så bedrøvet, så bange for at det skulle dø”. Samtidigt kastede den også lys over kvindens eksistentielle situation, for midt i hendes egne vanskeligheder kærede hun sig umådelig meget om sine børn, som hun vidste hun ikke kunne tage sig tilstrækkeligt af. Historien handler om skæbne, om styrke og om fortvivlelse. Ved at lægge sig op ad den, gjorde fortælleren også denne moder til ikke bare et tilfælde, men til et menneske: hun så hende i sin menneskelighed, og ikke blot som den syge. Fortælleren selv blev først sent i forløbet opmærksom på at hun havde denne skjulte reference til Andersen. Vi har alle del i et umådeligt stort reservoir af ”kulturel viden”. Gadamer ville måske blot sige at vi deltager i traditioner, der er større end vi selv er, traditioner som vi kan trække på, når vi åbner os for resonans, og efterprøver om vi bliver klogere når vi stemmer i.

#### 4.2.2. Subjektivisering

Fortællingen om en moder er typisk, idet den, ligesom mange af de fortællinger som jeg husker, har handlet om det samme som dette afsnit handler om: subjektivisering. Fortælleren subjektiviserer sig ved at få øje på den anden som subjekt, og ved at relatere sig. Der sker en horisontsammensmeltning (Gadamer, 1999h, s. 311), hvor fortællingens horisont og fortællerens horisont går over i hinanden.<sup>266</sup>

---

*som er hændt, men at give udtryk for den slags ting, som kan hænde, dvs. det mulige, i overensstemmelse med rimelighed eller nødvendighed. (.....) forskellen (mellem historikeren og digteren) består deri, at den ene taler om det, som er hændt, den anden om den slags ting, som kan hænde. Og derfor er digtning mere filosofisk og mere alvorlig end historie, for digtning giver mere udtryk for det almene, historie for enkeltheder.”*  
(Aristotle, 1998, d. IX, (1451) min oversættelse)

<sup>266</sup> Paul Ricoeur, der også beskæftiger sig med fortællinger i et hermeneutisk perspektiv, ukelner mellem tre fortællingstilstande: præfigurationen, som er den eksistentielle ureflekterede forståelse, konfigurationen, som er den fortællende gestaltning af denne præfiguration, og refigurationen, som er dialogen mellem fortæller (eller læser) og fortællingen, der gør at den giver (ny) mening i relation til fortællerens eller læserens eksistens (samlet går de under betegnelsen ”den trefoldige mimesis”). Se (Kristiansen, 1998; Ricoeur, 2010). Horisontsammensmeltningen er refigurationen. Fortællingen kan gøre ”det samme” ved lytteren eller læseren; der er fortællinger man aldrig glemmer, der rører og bevæger én. I mine kundskabsværksteder tager vi os som regel god tid til bare at høre fortællingen før der kan blive tale om at vi reflekterer over den.

Subjektificeringen har praktisk betydning.<sup>267</sup> Fortællingen er på den måde et modstykke til det distancerende og objektiverende blik. Fortællingen handler ikke om at få en sandhed frem i betydningen: ”sådan er det”, men om at løfte sløret. I et Heideggersk sprog kan man tale om afsløring/tilsløring, hvilket jeg bedst kan redegøre for, ved at genfortælle Maurice Blanchots genfortælling om Orpheus’ blik (Blanchot, 1981).<sup>268</sup> *Orpheus daler ned i underverdenen (Hades) for at finde, og om muligt at redde, hans kone Euridice, som var død. Han får lov til at gå over grænsefloden, glemslens flod Lethe, som de, der er på vej til underverden, drikker af så de glemmer livet i oververden. Det er fordi hans musik og poesi taler til vagterne, at han får lov til at krydse floden. Han får faktisk lov til at tage Euridice med til verden igen, dog på én betingelse: at han ikke må se på hende, mens de går op. Lige før de skal forlade underverden, kaster han et blik alligevel, og før de kan nå at tage afsked, er hun væk igen.* Blanchot fortolker det på den måde, at Orpheus gik ned for at finde det der var skjult og tilsløret, og at han ikke kunne lade være med at ønske at se denne ”sandhed” da han rakte ud efter det uopnåelige.<sup>269</sup> I kunst, litteratur, poesi, musik søger man også at nå det uopnåelige, begæret efter at afsløre det skjulte får én til at vende sig imod det og til at ofre det i samme bevægelse – for kun på den måde kan man tilnærme sig det. Fortællingen kan være det som Heidegger kalder ”en lysning”, så fænomenet træder frem i sin vedhåndenværenhed, dvs. at man næsten intuitivt kan nærme sig det. Derved kan man handle anderledes – man er blevet lidt mere en ekspert.<sup>270</sup>

<sup>267</sup> Gadamer refererer Aristoteles’ opfattelse af den moralske viden sådan: „*Das sittliche Wissen, wie es Aristoteles beschreibt, ist offenkundig kein gegenständliches Wissen. Der Wissende steht nicht einem Sachverhalt gegenüber, den er nur feststellt, sondern er ist von dem, was er erkennt, unmittelbar betroffen. Es ist etwas, was er zu tun hat.*“ (Gadamer, 1999h, s. 312)

<sup>268</sup> Jeg hørte fortællingen første gang af Max van Manen. Van Manen bruger en kunstnerisk fortolkning af Orpheus og Euridice-myten som forside af sin bog *“Phenomenology of practice”*. I Bogens afsnit om Blanchot skriver han: “Blanchot provides his readers with a most insightful and most compelling image of the phenomenological project: of what it means to inquire into the meaning of things through writing.” (Manen, 2014, s. 143)

<sup>269</sup> Det græske ord for sandhed –som Heidegger ynder at bruge- er aletheia: det ikke skjulte, som står i modsætning til lethe, det tilslørede og skjulte.

<sup>270</sup> Brødrene Dreyfus har udviklet deres kendte fasemodel for udvikling af ekspertise på den baggrund (Dreyfus & Dreyfus, 1990; Pio, 2012). Ekspertise betyder her ikke at man på forhånd kender alle problemer og løsninger, men at man står åben for nye erfaringer. Gadamer siger det sådan: *“Sie [Erfahrung] steht in einem unaufhebbaren Gegensatz zum Wissen und zu derjenigen Belehrung, die aus theoretischem oder technischen Allgemeinwissen fließt. Die Wahrheit der Erfahrung enthält stets den Bezug auf neue*

Med Heidegger kan man sige at det ikke kan lade sig gøre at repræsentere det der er vedhåndenværende gennem et sprog, der gør det forhåndenværende. Sproget kan kun løfte sløret, for rykker man sløret væk, forsvinder det man ledte efter. At løfte sløret gennem fortællarbejdet kan dog føre til en forståelse, der er så betydningsfuld, at den ændrer én og dermed ens praktiske forholden.

Den typiske anledning for fortællingen er det Gadamer kalder en "Anstoß" (Gadamer, 1999h, s. 272), noget man støder sig på, noget der giver en et afsæt og udløser noget<sup>271</sup>. Det kan være en situation hvori man har oplevet man ikke har slået helt til, en situation hvor noget gik skævt, en situation som man ikke rigtig ved var god eller dårlig, en situation man undrer sig over (som fortællingen på s. 196).<sup>272</sup> Fortællingen kaster nyt lys over situationen, den forstås anderledes, og derved forstås den på en sådan måde at den får betydning: fortællingen siger noget om hvordan situationen er, og den gør det på en sådan måde, at man også bliver klogere på i hvilken retning situationen gerne skulle bevæge sig. At finde sin fortælling er en undersøgelse af værdier og mål. Den undersøgelse er uløseligt forbundet med hvordan situationen skal håndteres, med "hvem jeg er i situationen". Subjektificeringen er aldrig navlebeskuende, men rettet mod praktisk deltagelse, med måden man er i verden på. I en næste fase kan man reflektere over værdier, mål og ens egen rettethed. Her kommunikerer, ikke med det formål at afprøve en pædagogisk handlingskoordinering der ender med en opskrift på hvordan "man" skal handle, men for at afprøve og opøve en gensidig forståelse, der gør det muligt at arbejde sammen i det pædagogiske projekt.

De fortællinger der kommer frem i de kundskabsværksteder jeg har afholdt, kan deles op i to typer. I den ene er det centrale tema en undring

---

*Erfahrung. Daher ist derjenige, den man erfahren nennt, nicht durch Erfahrungen zu einem solchen geworden, sondern auch für Erfahrungen offen. (...)Die Dialektik der Erfahrung hat ihre eigene Vollendung nicht in einem abschließenden Wissen, sondern in jener Offenheit für Erfahrung, die durch die Erfahrung selbst freigespielt wird.*

(Gadamer, 1999h, s. 361)

<sup>271</sup> Der findes ikke et enkelt dansk ækvivalent for "Anstoß". Vi kender anstødeligt og anstødssten, noget man snubler over, men det tyske ord bærer også betydningen "kick-off", dvs. når bolden gives og spillet (atter) begynder. Det er således både et moment af at "standse op" og et moment af "at noget nyt begynder". "Anstoß" er således også knyttet til "at omstøde", hvilket passer til Gadamer's Erfaringsbegreb, da enhver erfaring der fortjener det navn kommer på tværs af en forventning (se også noterne 167 og 215)

<sup>272</sup> Se også (Kerdeman, 2003), der udlægger den engelske oversættelse af Anstoß: *being pulled up short*

over hvem fortælleren selv er i situationen, i den anden er det centrale tema en undren over hvad det i det hele taget er for en slags situation fortælleren er havnet i. I refleksionen skifter vi gerne mellem et fokus på situationen og et fokus på fortællerens rettethed. Det første tema står centralt i en studerendes fortællingen om at en jævnaldrende pige, der var indlagt på psykiatrisk hospital, skulle beroliges; hun blev fikseret og skulle have en sprøjte. Fortælleren sørger for at hun, som den yngste og som kvinde, holder og beroliger pigen, lige ved den balde, som sprøjten skal gives i. Det andet tema står centralt i det forløb, hvor en studerende tog en pakke cigaretter med som artefakt til hendes fortælling om nogle af de mennesker der bor på det bo-sted hvor hun er i praktik. ”Hvad vil det sige at det er deres hjem?” spurgte hun. En tredje hyppigt forekommende fortælling blandt studerende er den hvor begge temaer tydeligt interfererer, når de er med i en situation, der styres af andre, hvor de føler sig i en rolle, de ikke bryder sig om. For eksempel den fortælling som vi kan forestille os bliver fortalt af den kvindelige pædagog, der i det filmklip vi viste vores 7 semester studerende (se s. 30f) sad ved siden af Marc, mens afdelingslederen fortalte ham, at de var tålmodige mennesker på stedet.

Subjektificering er en dimension af pædagogik og uddannelse som er vigtigt altid at have øje for. I pædagoguddannelsen er den ikke kun vigtigt i et pædagogisk perspektiv, men også i et uddannelsesmæssigt perspektiv. Professionen indebærer, at udøveren står i differencen mellem teori og praksis. Hun kan kvalificere sig til teori, hun kan socialiseres ind i en praksis, men hun må selv formidle mellem teori og praksis. Hun kan ikke bare overtage en ”sandhed” fra teori eller praksis men må realisere sandhed.<sup>273</sup> Sandhed er et spørgsmål om at gøre det rigtige, og denne gøren er forankret i hvem vi er.<sup>274</sup> Når dette er sagt på Gadamerisk, kan det også siges på Foucaultsk: det handler om at få et andet blik på en begivenhed for at forstyrre den selvfølgelighed den er omgærdet af, så man egentlig bliver usikker på hvad det er for en

---

<sup>273</sup> Gadamer siger det på den måde: „*das der Handelnde selber wissen und entscheiden muss und sich durch nichts dies abnehmen kann*“ (Gadamer, 1999h, s. 318)

<sup>274</sup> Den praktiske videns sandhed søges gennem dialog, fx den dialog man fører med den kulturelle viden når man finder sin fortælling. Subjektificeringsprocessen er den dialogiske proces hvorigennem den praktiske videns sandhed findes. Gadamer siger det sådan: „*Gerade auf dem Wege über die Endlichkeit, die Partikularität unseres Seins (...)* öffnet sich das unendliche Gespräch in Richtung auf die Wahrheit, das wir sind.“ (Gadamer, 1999e, s. 230)

situation, og hvad man selv gør i den, hvilket åbner op for indsigt i at det der foregår er arbitrær, og at det kan være anderledes.

Som underviser forsøger jeg at være opmærksom på hvordan de studerende tager vare på sig selv, jeg forsøger at skabe et rum hvor de kan bekymre sig lidt om sig selv, jeg er opmærksom på hvordan de lander, om, og hvordan de kommer overens med verden igen. Jeg forsøger også at skabe et rum hvor vi kan udveksle og overveje hvad god pædagogik er, og hvordan det måske kunne praktiseres. Dermed har jeg både Foucaults'etiske selvomsorg, Gadamer's "sich einhausen" og Habermas' kommunikative handlen i spil som mine pejlemærker. Jeg oplever at min egen tilstedeværelse er vigtig, at de studerende kan mærke jeg har øje for dem, at jeg giver hints, spørger og lytter. Studerende forholder sig på forskellige måder. Nogle er med på det med det samme, andre er tøvende. Jeg sammenligner det med hvordan jeg selv og mine børn lærte at svømme. Nogle børn hopper i vandet, andre står på kanten og skal vænne sig langsomt til vandet. At undervise er ikke at tvinge noget igennem, det har en reciprok karakter, og som Gadamer sagde det i sit oplæg om opdragelse og uddannelse: *"man skal give alle en mulighed for at lede sig selv på en sådan måde, at den anden person føler sig godt tilpas ved det, og vice versa"* (Gadamer, 2000, s. 35, min oversættelse).

#### **4.2.3. Essayet og pejlemærker**

Fortællingen har et potentiale i forhold til subjektivering, men kan man nu også stole på den subjektivering der foregår? Fortællingen kan lige såvel forføre, få én til at glemme sine værdier, lede én på vildspor. Både reklame og propaganda spiller på genrens potentiale til ikke bare at finde sig selv, men også til at glemme sig selv. Også den diskursive praksis refererer til en fortælling der subjektiverer mennesker på bestemte måder. Er der et kriterium for at skelne mellem de rigtige subjektiveringer og de forkerte? Gadamer ville nok henvise til at den hermeneutiske opgave er en livsopgave, at sagen aldrig vil afsløre sig, og at vi lever af at blive ved med at løfte slør og afsløre fordomme. Gadamer ville henvise til "den samtale vi er", den uendelige dialog, der gør at vi aldrig falder sammen med os selv, at vi for at være subjekter hele tiden må søge andetheden som en udfordring.<sup>275, 276</sup> Habermas' tilgang ville være

---

<sup>275</sup> „Wir suchen von dem Gespräch aus, das wir sind, dem Dunkel der Sprache nahe zu kommen.“ (Gadamer, 1999h, s. 383)

lignende, idet han ville have den subjektificerede tilgang afprøvet i kommunikativ handlen, hvor man søger at koordinere handlinger ved at udsætte argumenter for kritik. Foucaults tilgang ville være, at det ikke handler om en ny sandhed, men om at dynamisere og ændre magtforhold, hvilket opnås gennem den forstyrrelse subjektificeringen repræsenterer i forhold til den dominerende diskursive praksis.

I kundskabsværkstedet skal videreudviklingen af fortællingen til et essay gøre den moralske viden mere robust: i essayet knytter man sin spirende indsigt til andre former for kundskab; man prøver at fastholde resonansen ved at lytte efter den andre steder: i kunst, musik og videnskab. I essayet forsøger Orpheus at lave en fantomtegning af sin elskede Euridice.

En anden måde at gøre den moralske viden mere robust og intersubjektiv på, er at finde pejlemærker (Rothuizen, 2004b, 2010). Jeg har selv ofte arbejdet med en fortolkning af fortællinger, hvor man finder de ord der indkredser det betydningsfulde, det der har værdi, i fortællingen. I fortællingen om Emma og Tine (s. 196) kunne det være Tines tålmodighed eller indlevelse der kunne udpeges som kvalitet eller pejlemærke. Pejlemærker kan man arbejde videre med: de kan diskuteres i den konkrete situation og mere generelt i pædagogisk arbejde. Man kan diskutere dem ”Aristotelisk”, det vil sige, man kan diskutere om der var for meget, for lidt eller passende af dem (Aristoteles, 2000) . Man kan også diskutere dem i relation til komplementære kvaliteter.

Tålmodighedens komplementære kvalitet kunne være handlekraft, indlevelsens komplementære kvalitet kunne være initiativ. Som regel lykkes det kun at få den passende mængde af én kvalitet frem hvis den komplementære også er til stede (se Ofman, 2002; Rothuizen, 2015b). Pejlemærker indgår i de ræsonnementer pædagogerne kan udvikle med hinanden og med andre interessenter.

---

<sup>276</sup> „Wo Verstehen sein soll, ist nicht nur Identität. Verstehen meint vielmehr, daß einer fähig ist, an die Stelle des anderen zu treten, um zu sagen, was er da verstand und was er dazu zu sagen hat ., (Gadamer, 1999c, s. 141)



### 4.3 Fra erfarings- til handlingsvidenskab

Evalueringen af faget pædagogik i 2002 resulterede blandt andet i en anbefaling om at afklare forholdet mellem viden og dannelse (se s. 52 ff). Det var et tegn på at der kom større fokus på eksplicit viden og på ræsonnementer. Siden dengang er kravet om at pædagogisk handlen skal være baseret på viden hørt mange gange, såvel fra politikere, aftagere og offentligheden. Nu kan man jo dårligt være uenig i at vi gerne må vide hvad vi gør, og der vil nok ikke være nogen der vil advokere for at handling skal være baseret på uvidenhed. På den anden side, så er pædagogik også altid henvist til ikke-viden: man kan ikke vide alt (Rothuizen, 2007), og for megen viden og kontrol gør at pladsen for subjektificering indskrænkes betydeligt.

#### 4.3.1. Erfaringsvidenskabelig viden og praktisk viden

Allerførst må vi derfor indføre en skelnen mellem forskellige typer af viden. Viden produceret med afsæt i det punktlige og selvberørende selv har ambition om at fortælle hvordan verden er. Ved man hvordan verden er, så kan man aflæse den, bringe den på formel, og efterfølgende anvende formlerne til at intervenere i verden. Jeg vil her bruge betegnelsen *erfaringsvidenskabelig viden* for denne type viden. Viden produceret med afsæt i det situerede selv der skal orientere sig midt i verden med henblik på at handle passende, er *praktisk viden*. Arbejdet med at konstruere pejlemærker (se 4.2.3.) er skabelse af praktisk viden i en diskursiv form. Den praktiske viden har samtidigt også form af etik, retningssans. Arbejdet med praksisfortællingerne gør praktisk viden personlig og har betydning for ens sans for hvad der er godt og passende at gøre. Arbejdet med praksisfortællinger udgør på den måde en særlig *handlingsvidenskabelig* tilgang. Max van Manen kaldet det for ”researching lived experience” og sætter det i en fænomenologisk tradition (Manen, 2007, 2014). Det særlige ved denne tilgang er at det er praktikerne selv der udfører den –det er en form for praksisforskning. Den øger det van Manen kalder ”pedagogical sensitivity” , der kræver ”a tuning of the whole person, certain dispositions and virtues” (Manen, 1994, 2008)

Det handlingsvidenskabelige element begrænser sig ikke til forskning der udføres af praktikerne selv. Andre der engagerer sig i pædagogikkens sag og værdier kan også udføre handlingsvidenskabelig forskning. De kan også producere viden produceret med afsæt i at det situerede selv

skal orientere sig midt i verden, med henblik på at handle passende. Handlingsvidenskabelige viden skabes ikke for at man af dens sandhed skal kunne udlede hvordan situationer kan bringes under kontrol, men for at give praktikere bedre muligheder for at handle situationsbestemt.<sup>277</sup> Det er fortsat praktikerne der formidler mellem teori og praksis gennem deres egen subjektivering, videnskaben forstyrrer dem, rører og bevæger dem og giver dem begreber og forståelser der kan indgå i deres ræsonnementer.

#### **4.3.2. Der er plads til en handlingsvidenskabelig tilgang**

I professionsbachelorbekendtgørelsen fra 2001 (BEK nr 113, 2001) er et af kriterierne for en professionsbacheloruddannelse ”forskningstilknytning”. Da denne bekendtgørelse ophæves og erstattes af ”Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademi-uddannelser og professionsbacheloruddannelser”(BEK nr 684, 2008) forsvinder begrebet ”forskningstilknytning”, og uddannelserne beskrives som udviklings- og professionsbaserede. Samtidigt forsvinder dog også en formulering om ”udveksling af kundskaber og værdier mellem uddannelse og profession”, som er en formulering, der kunne have givet et fingerpeg om hvordan udviklings- og professionsbaseret skulle forstås (se også 2.1.2. og 2.2.3.). Vi får nu begrebet udviklingsviden, der skal udfyldes nærmere. Rådet for de mellemlange videregående uddannelser gør det sådan ”*Udviklingsviden er karakteriseret ved at den søger at forklare praksis for at kunne intervenere*” (MVU Rådet, 2007). De to begreber ”forklare” og ”intervenere” henviser til en erfaringsvidenskabelig referenceramme.

---

<sup>277</sup> Min opdeling af erfaringsvidenskabelig og handlingsvidenskabelig viden løser et problem, og skaber et nyt. Jeg laver en afgrænsning af hvad der kan forstås ved *pædagogisk* videnskaben. Men kan man altid afgøre hvad for en videnstype man har med at gøre? Handlingsvidenskabelig viden kan forstås som erfaringsvidenskabelig –dvs. at analyser kan bruges på en sådan måde, at man derfra afleder ”hvad der virker” og i den bedste mening sætter det i værk. Thomas Rømer kritiserer eksempelvis en artikel af Dorte Staunæs og Malou Juelskjær om klasseledelse for netop den brug af viden. (T. A. Rømer, 2015a, sekt. maj 2015). Omvendt kan man forestille sig erfaringsvidenskabelig viden der ikke omsættes til metode men giver stof til refleksion og eftertanke. Uanset om viden kan rubriceres som af den ene eller den anden type, så kan den bringes i spil i forhold til pædagogik, og måske er det mest afgørende for den rette brug af viden at ”brugeren” husker både civilisationskritik og at pædagogik også altid handler om subjektivering. Et interessant eksempel på hvordan erfaringsvidenskabelig viden kan trækkes ind i en handlingsvidenskabelig pædagogisk kontekst er Harbo’s artikel om anerkendelsesbegrebet i Aggression Replacement Training (Harbo, 2013).

Også udviklingsviden forbindes med det objektiverende blik, der i den efterfølgende periode også vil sætte sit præg på de nye Bekendtgørelser for professionsbacheloruddannelser (Thorup Larsen, 2013, se også s.56 ff.). Efter universitetssektoren og professionssektoren kom i samme ministerium knyttes forskningsbegrebet også til professionshøjskolerne.

Danmarks Evalueringsinstitut gennemfører i 2012/13 et projekt om professionshøjskoler og erhvervsakademiers videngrundlag og vidensomsætning. Heri beskrives den nye opgave: *videnopgaven*, som disse institutioner har fået ved siden af uddannelsesopgaven: ”*De statslige myndigheder forventer, at erhvervsakademiernes og professionshøjskolernes medarbejdere følger med i forskningen inden for bl.a. sygepleje, læringsteori og automation, og at de formidler viden til virksomheder og daginstitutioner og hjælper dem med at omsætte den til nye produkter og processer. Men medarbejderne skal ikke kun indsamle, formidle og omsætte viden frembragt af andre. I dag er forventningen, at medarbejderne også er med til at skabe ny viden gennem udviklingsprojekter og forskningsaktiviteter, hvor de i partnerskaber sammen med universiteter og offentlige og private virksomheder frembringer innovative løsninger og nye tilgange til sociale og tekniske udfordringer,(..)*” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013, s. 5). En analyse af styringsgrundlaget for videnarbejdet blotlægger at der er 6 særlige karakteristika og krav til den viden der skal formidles, omsættes eller produceres

1. *Viden skal være anvendelsesorienteret og relevant i forhold til professioner og erhverv.*
2. *Viden skal koble praksisviden og -erfaring med teoretisk viden.*
3. *Videnproduktion og vidensomsætning skal være organiseret i videnkredsløb.*
4. *Viden skal inddrages i uddannelserne.*
5. *Viden skal udveksles med og omsættes til professionerne og erhvervene i aftagerfeltet.*
6. *Relevans er et væsentligt kvalitetsparameter for videnarbejdet.*  
(op. cit. s. 6):

Disse formuleringer vægter fortsat en anvendelsesorientering, men er rummelige i forhold til hvordan viden kan skabes.

Med afsæt i den resonans der høres i kompetencebegrebet forestiller jeg mig at videnarbejdet ikke primært skal tage afsæt i en erfaringsvidenskabelig tilgang, men i en reflektions- og handlingsvidenskabelig tilgang. Gennem udvikling af begreber og teorier gør refleksionen pædagogik praksis gennemskuelig for sig selv, og bidrager dermed til bevidstheden om at man ikke har direkte adgang til sit objekt, fordi det ikke er en erfaringsvidenskabelig størrelse (se også note 88)<sup>278</sup>. Som handlingsvidenskab søger pædagogik viden der er relevant for den pædagogiske praksis, der sigter mod subjektivering. Pædagogik tilbyder viden der relaterer sig til udfordringerne i den pædagogiske praksis, og der fungerer som klangbund for pædagogens egne vurderinger af hvordan hun indgår i pædagogisk samspil (se også Rothuizen, 2015c).

#### **4.3.3. Fra erfaringsvidenskab til handlingsvidenskab –en case.**

Jeg vil her fremlægge et projekt hvor vi bevægede os fra erfaringsvidenskab til handlingsvidenskab.

Jeg fik en henvendelse fra Aarhus kommune: i Center for Socialfaglig Udvikling (CSU) ville man gerne snakke med mig om en ide de havde fået. Baggrunden var, at man i kommunen igennem en række år har implementeret og uddannet medarbejdere i *en recoveryorienteret tilgang* i de socialpsykiatriske tilbud. Den konkrete tilgang man har valgt, er udviklet og beskrevet af Dirk den Hollander og Jean Pierre Wilken (Wilken & Hollander, 2008), mens man i øvrigt har ladet sig inspirere af både den engelske og den amerikanske recovery-bevægelse, især Sainsbury Centre for Mental Health i London (Shepherd m.fl) og bevægelsen med base i Boston (Anthony, Farkas). Det var kommet CSU for øre at man i Nederlandene arbejdede på en såkaldt ”fidelity scale” for tilgangen. En fidelity scale er et instrument man udvikler og kan tage i brug når man arbejder med en evidensbaseret metode, dvs. en metode der er testet og fundet virksom. Implementerer man en sådan metode, er det vigtigt at de der bruger den, bruger den korrekt. En fidelity-måling kan vise om det er tilfældet. Fidelity-scalen er således et kontrol- og justeringsredskab. Både den evidensbaserede metode og kontrollen indgår i den diskursive praksis hvori feltet styres af en kombination af bureaukrati, marked og erfaringsvidenskab (se også s.227 ff). Jeg blev

---

<sup>278</sup> Formuleringen dækker over, at barnet ikke er til rådighed, ikke er en ”ting” man kan bestemme over. Pædagogens forestillinger om barnet er ikke barnet, som, med Kants ord, er et mål i sig selv, eller ”et subjekt”.

ikke hidkald på grund af min ekspertise i forhold til erfaringsvidenskabelige metoder, men fordi jeg både kender feltet og taler og læser Nederlandsk. Jeg satte mig ind i det Nederlandske materiale og opdagede hurtigt, at de var et godt stykke fra at kunne lave en egentlig fidelity scale. CSU's leder talte om at vi måske kunne hjælpe Wilken og den Hollander med arbejdet, for han var blevet lidt opsat på at få et redskab der kunne "screene" de mange kommunale tilbud for at tjekke om de nu også fulgte linjen. Det endte med at vi sammensatte en gruppe med tre VIA medarbejdere, en række medarbejdere fra Centret, en enkelt medarbejder fra kommunens driftsenhed, samt en medarbejder fra en nyoprettet regional/tværkommunale teori-og metode-enhed. Sammen skulle vi løse den opgave der nu bare hed "screeningsredskab".<sup>279</sup>

### ***Kan man måle en værdiorientering?***

I den første fase af projektet lagde vi to linjer. Vi så på hvad det var for faktorer der har betydning for recovery-orienteringen og –ikke mindst – for recovery-processer. Vi læste litteratur, vurderede litteratur, lod os inspirere af hvordan andre havde lavet forskellige clusters af faktorer, så på eksisterende måleredskaber og tegnede vores egen indsats-teori, dvs. vi lavede en grafisk skitse af hvordan forskellige faktorer på forskellige niveauer har betydning for hinanden, og i sidste ende for recovery-processen. Det var den ene linje. Den anden linje var at vi reflekterede over det væsentlige i en recovery-proces. Hele recovery-bevægelsen i psykiatrien er opstået som en reaktion på behandlingspsykiatrien, hvor eksperter per definition ved bedst. Fra omkring 1980 begyndte samfundsfaglige forskere flere steder i verden at beskæftige sig med det psykiatriske område, og de opdagede noget interessant. Det var almindelig kendt at bestemte diagnoser var kroniske, da al psykiatrisk forskning pegede på det. Samfundsfaglige forskere kiggede ikke kun på behandlingsforløb, men også på forløb hvor behandlingen, af den ene eller den anden grund, aldrig blev sat i gang eller blev afbrudt. Ved også at inddrage disse forløb opdagede de at der faktisk var en hel del mennesker med svære psykiatriske lidelser der "kom sig", uden hjælp fra behandlingssystemet. Nogle kom sig helt, andre fik et godt socialt liv, og kunne håndtere deres sygdom på en sådan måde at de kunne føre et

---

<sup>279</sup> Processen og analysearbejdet er beskrevet i (K. Petersen, Thygesen, & Rothuizen, 2012), resultatet i (Boldsen & Rothuizen, 2012), den seneste version er (Aarhus Kommune, 2015)

forholdsvis normalt liv. Mens den traditionelle psykiatriske forskning så lidt vantro på disse opdagelser, og også kunne finde på at afvise dem med det argument at disse mennesker nok bare var blevet fejldiagnosticeret, blev andre interesseret i at høre på disse menneskers historier, for at finde frem til hvilke pejlemærker de i deres livspraksis havde orienteret sig efter. Måske kunne behandlingspsykiatrien ligefrem lære noget af disse mennesker der var kommet sig.<sup>280</sup>

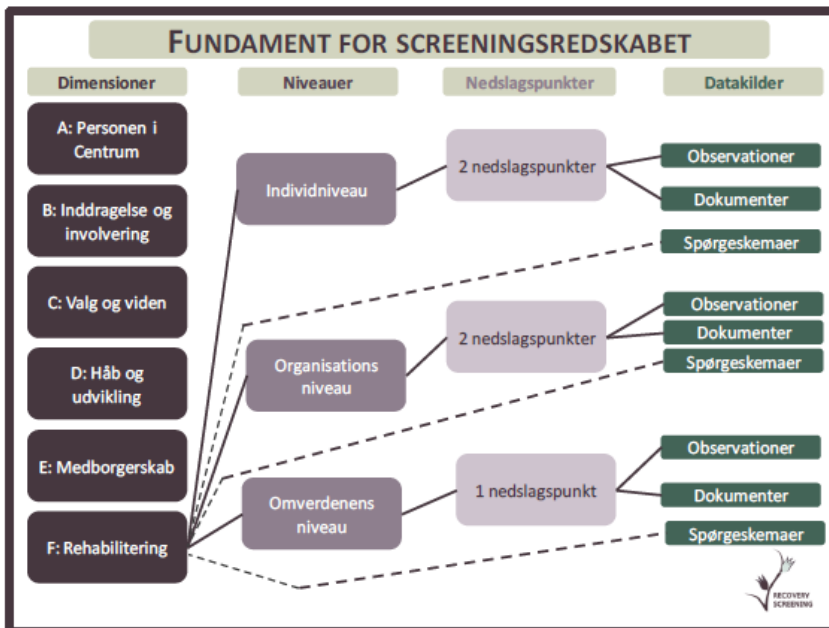
Recoverybevægelsen kan ses i den tradition hvor man gør op med professionelles magtudøvelse og efterlyser demokratisering, humanisering og mere effektiv behandling (se også s. 227 f). Set fra en pædagogisk vinkel er recovery-orienteringen særlig interessant, da den lægger vægt på de berørtes egen oplevelse og egen forandringsproces. Anthony definerer recovery således som *"en dybt personlig, unik forandringsproces med hensyn til ens holdninger, værdier og mål, færdigheder og/eller roller. Det er en måde at leve et tilfredsstillende liv på, præget af håb og aktiv medvirken selv med de begrænsninger, der er forårsaget af sygdom. Recovery indebærer udvikling af ny mening og nyt formål i ens liv"* (Wilken & Hollander, 2008, s. 41). Der er ikke langt fra denne definition til pædagogikkens forestilling om subjektivering, og jeg vil derfor heller ikke tøve med at kalde en recovery-orienteret indsats for pædagogisk. Den indsigt fik os til at lægge den anden linje, der sagde at vores måde at lave screening på, skal være i overensstemmelse med recovery-principperne, dvs. den skal basere sig på et samarbejde, hvor den anden parts oplevelse og udvikling kan komme til sin ret. Det ville jo være selvmodsigende, sagde vi, hvis vi behandlede de steder der skal screenes som "objekter", når det de screenes for er, om de behandler de mennesker de arbejder med som subjekter. Vi stillede os på den måde i samme situation som den medarbejder der på den ene side skal have viden om borgeren, og som på den anden side ikke må bruge den viden til at kontrollere borgeren, fordi det er borgeren selv der skal finde sin vej.

---

<sup>280</sup> I starten af 1990-erne var jeg ansat som koordinator for lokalpsykiatri i Randers og 7 omegnskommuner. I 4 af disse kommuner undersøgte vi antallet af mennesker med svære psykiatriske lidelser og fandt cirka dobbelt så mange end der var kendt af "psykiatrien" –alt sammen mennesker, der enten selv havde besluttet sig for at de ikke ville bruge psykiatrien, eller på et tidspunkt havde fået at vide, at de kun kunne hjælpes, hvis de var motiveret, dvs. ville acceptere autoriteten (Rothuizen, 1992). Recovery-bevægelsen kom omkring år 2000 til Danmark gennem bl.a. Alains Topors publikationer med udspring i en "Nordic Recovery Research Group". Det daværende "Videncenter for socialpsykiatri" spillede en stor rolle i forhold til udbredelsen af tilgangen. (se fx Borg, Karlsson, & Stenhammer, 2013; P. Jensen, 2002)

## Screeningsredskabet

Vi kom frem til seks dimensioner, dvs. 6 områder som er væsentlige at være opmærksom på og forholde sig til når der arbejdes recovery-orienteret. Hvert område undersøges på individniveau, på organisationsniveau og på omverdensniveau, ved at man undersøger specifikke aktiviteter og fremgangsmåder, der har betydning for denne dimension. Undersøgelsen foretages med 3 datakilder: spørgeskemaer, observationer og dokumenter. Spørgeskemaer er forskellige for hhv. brugere, medarbejdere og ledere. Der observeres når screenerne alligevel er på stedet: inden forløbet går i gang og under forløbet, hvor der afholdes to møder.



Fundament for screeningsredskabet –illustration fra (Aarhus Kommune, 2015)

Efter den første data-indsamling stiller screenerne hypoteser op om stedets, dvs. brugernes, medarbejdernes og organisationens/ledelsens, recovery-orientering. Hypoteserne er udgangspunkt for en *audit* med en gruppe bestående af 50% brugere og 50% medarbejdere/ledelse. Audit giver anledning til udarbejdelse af en opsamlende analyse der giver en

status, samt et arbejdsblad omkring mulige udviklingsfelter. Med afsæt i disse to opsamlinger holdes et *dialogmøde* med i princippet samme gruppe som deltog i auditten. På dette møde står udviklingsfelterne central. Herefter udarbejdes en kort afsluttende rapportering til opdragsgiveren.<sup>281</sup>

### ***Spørgsmålet om evidens i en handlingsvidenskabelig kontekst***

Recovery-orienteringen opfattes først og fremmest som en værdi-orientering, der, afhængig af den konkrete situation, kan udforme sig på forskellig vis. Der er en del redskaber i omløb, som alle kan have en berettigelse på det rette sted og det rette tidspunkt. Faglighed er bl.a. at kende til sådanne redskaber, og at kunne vurdere hvornår det kan give mening at bruge dem. Den Hollander og Wilken's tilgang er opbygget på den måde at den vægter værdier, den vægter et kendskab til en række redskaber og så vægter den en refleksiv kultur, hvori man hele tiden spørger sig selv og hinanden om man nu også er på rette vej.<sup>282</sup>

Hvis man konstaterer, at man de steder hvor tilgangen bruges bliver mere human, mere demokratisk og mere effektiv, kan man godt tale om evidens. Det er dog ikke evidens i erfaringsvidenskabelig forstand, for denne evidens er baseret på variation, hvor den erfaringsvidenskabelige evidens er baseret på standardisering. Mens en traditionel fidelity-scale ikke giver mening i den situation, giver det mening at man sammen med de involverede ser efter om de nu også er på rette vej. I den proces inddrages såvel viden "udefra" om den slags indsatser som praktikernes

---

<sup>281</sup> Vi søgte gennem vores konstruktion af dimensioner m.v. og gennem brug af forskellige datakilder at opnå størst mulig validitet (måler vi det vi gerne vil måle) og en rimelig grad af reliabilitet (giver målingen samme resultat uafhængig af hvem der udfører den, dvs. måler vi det der nu måles korrekt). Opnås både reliabilitet og validitet, vil man kunne sammenligne resultater fra forskellige screeninger, for på den måde at rangordne dem. Men hvad skal en rangordning bruges til? En rangordning giver først mening hvis (1) omgivelserne er konstante og ens for alle og (2) hvis ydelsen er endimensionel. Da omgivelserne ikke er konstante og ens, kan ydelsen heller ikke være endimensionel, og derfor giver en rangordning ikke meget mening. Vi har derfor fokuseret på screeningens udviklingssigte, ikke forstået som udvikling frem til den bedste endimensionelle ydelse (som derved ville blive standardiseret), men udvikling af relevante *variationer*. Alt dette hænger selvfølgelig sammen med, at recovery-tilgangen er værdibaseret og ikke instrumentel.

<sup>282</sup> Se også min artikel "Faglighed som social deltagelse" (Rothuizen, 2015b), hvori jeg bruger "recovery og rehabilitering" som eksempel.



og brugernes viden. De tre videnskilder tilsammen giver evidens: nu ved vi hvordan det er, og hvordan man måske kan komme videre.<sup>283</sup>

I forløbet produceres ikke bare ny viden om hvordan man kan begynde eller fortsætte udviklingen i en recovery-orienteret retning, processen gør som regel også indtryk. I de afprøvningsforløb jeg deltog i var det tydeligt at såvel auditmødet som udviklingsmødet gav brugere og medarbejdere nye oplevelser af hinanden. I det Gadameriske sprog kunne man tale om, at der var nogen der oplevede et ”Anstoß” og måtte finde en ny fortælling. I det Foucaultske sprog kunne man tale om at især medarbejderne kom i en situation hvor de billedligt talt havde Sokrates på deres højre skulder, med spørgsmålet: *”jaja da. –Men hvilke planer har du så med dig selv? Har du i sinde at lade stå til som nu, eller at bekymre dig lidt om dig selv”*(Platon, 2010) (se også s.163). I Habermas sprog kunne man tale om, at der åbnes op for kommunikativ handlen og at det har betydning for hvordan identitet, solidaritet og mening opleves og praktiseres.

#### **4.3.4. Et pædagogisk forsknings- og udviklingsprojektprojekt?**

Hvad gør dette projekt til et pædagogisk projekt? Pædagogik er en sammensat størrelse, der på en gang rummer tvang, civilisationskritik og subjektificering. Subjektificering er den egentlig pædagogiske værdi, mens tvangen er det ’vi er midt i’, vores historie og vilkår, både på det individuelle og på det samfundsmæssige/institutionelle plan. Tvungen skal håndteres. Her spiller civilisationskritikken ind, da den giver os et kendskab til at denne tvang kan forstås som en måde at blive regeret på, der sætter grænser der kán overskrides, fordi der i tvangen også er en resonans der kalder på subjektificering<sup>284</sup>. Recovery-orienteringen har forstærket resonansen i den institutionaliserede psykiatri og i den sociale

---

<sup>283</sup> Alain Topor, som jeg har nævnt som én af kilderne til orienteringen mod recovery omkring år 2000, har i 2008 sammen med Anne Denhov skrevet en lille pjeces om at arbejde evidensbaseret. Forstås evidens som den bedste indsats for en person (dvs en indsats der virker) skal man hente sin viden fra tre kilder: forskningsresultater, erfaringer fra medarbejderne i praksis, brugerens erfaringer (Topor & Denhov, 2014). Mens der verserer en indskrænket forståelse af begrebet evidens, fx i ”evidens-hierarki” er der meget resonans i begrebet, der derfor også bærer på betydninger som ”det man nemt kan se fordi det er indlysende”, ”det som har vist sig”.

<sup>284</sup> Med disse formuleringer holder jeg mig til det uafslutbare projekt og til de indsigter og forståelser der kommer fra Gadamer, Foucault og Habermas. Habermas vil opfordre til en tilbageerobring af et koloniseret område, Foucault ville opfordre til grænseoverskridelser og eksperimenterne med ”andre måder”, Gadamer vil forstå anderledes ved at lytte til resonansen, ved at aktualisere traditionens autoritet.

indsats for sindslidende. Den resonans kan også høres i forvaltningen, derfor åbner den op for en forståelse for at den effektivitet, og den føling med om medarbejderne og stederne formår at arbejde recovery-orienteret, kan opnås på andre måder end gennem kontrol og direkte styring. Situationsbilledet (screeningen) må nødvendigvis involvere både medarbejdere og brugere, ikke bare som informanter, men som aktører der er betydningsfulde for det gode der skal opnås gennem indsatsen. Når de involveres som aktører er screeningen ikke længere bare et værktøj der giver "ledelsesinformation", men en del af udviklingen på det område der skal "måles". Værktøjet har indflydelse på det der måles, og derfor giver det heller ikke mening mere at tale om en "objektiv måling".<sup>285</sup> Resultaterne af målingen kan godt sammenfattes i et eller flere tal, der så kan sættes i en tabel og sammenlignes med tilsvarende tal andre steder fra -men det er begrænset hvor meget klogere man bliver af det uden yderligere fortolkning: tallene i sig selv siger ikke ret meget om hvad der evt. skal gøres.

Spørgsmålet om "hvad der skal gøres" står centralt i hele processen. Selve screeningen handler om stedernes og medarbejdernes indsats for at få øje på, og styrke, brugernes praktiske viden. Ligeledes handler screeningen om at få øje på og styrke medarbejdernes og stedets praktiske viden, set i relation til de udfordringer der sættes navn på i screeningen. Screeningen identificerer udfordringer, såvel interne som eksterne, tilbyder retningsgivende begreber, udfordrer og støtter de involverede i selv at fortolke situationen og i at ræsonnere om hvad der skal gøres. Screenerne indgår dermed også i en pædagogisk relation. De er ikke belærende men de udfordrer.<sup>286</sup> Det betyder også at der må etableres en pædagogisk relation, at der skal være så meget gensidig tillid at

---

<sup>285</sup> Det gælder for enhver form for måling, at den har indflydelse på det der måles. PISA-testen fx har den indflydelse at den fjerner fokus fra det der ikke måles og (som regel) fremmer netop det den måler. Horkheimer talte om at den positivistiske videnskab giver et korrekt spejlbillede af en forkert virkelighed, og at både videnskab og kulturindustrien fordobler fakta. Af kritikere er det ofte opfattet som et udtryk for verdensfjernhed og utopisme. Omskriver man udsagnet til det spørgsmål som bl.a. Gert Biesta stiller: "*Måler vi hvad vi værdsætter eller værdsætter vi det vi måler?*" (Gert Biesta, 2009a) (se også note 281), så er det straks indlysende at virkelighed ikke er en entydig størrelse, da den både indeholder "fakta" og "værdier". Fakta og værdier eller interesser kan ikke kobles fra hinanden. Foucault kobler ligeledes interesser og fakta i sin afdækning af hvordan magt og sandhed er vævet sammen.

<sup>286</sup> Biesta ville nok bruge begrebet "interruption", afbrydelsen. Med udgangspunkt i en hermeneutisk/systemisk tankegang har Andersen udviklet begrebet "tilpas forstyrrelse" -som også forekommer mig anvendelig her (Andersen, 1994).

screenere får kredit, og stedet, med dets medarbejdere og brugere, får plads til at afprøve andre veje end de veje screenerne måske havde forestillet sig. Screeningen er et pædagogisk redskab.

Man kan opfatte selve processen med at udvikle og afprøve screeningsredskabet som en handlingsvidenskabelig bedrift. Det færdige redskab bruges efterfølgende i en undersøgelse af recovery-orientering, dvs. at vi igen er i en situation hvor der skabes viden: en ny undersøgelses- og udviklingsproces er sat i gang. Også denne undersøgelse er handlingsvidenskabelig. Denne variant er samtidig en form for praksisforskning: genstanden er praksis, formålet er praksis og praksis indgår i selve udforskningen.<sup>287</sup> Når pædagogerne selv arbejder handlingsvidenskabelig i praksisforskning, knytter de viden og udvikling sammen. De starter med deres egen udøvelse af faget, en del af den udøvelse bliver genstand for undersøgelse, undersøgelsen peger på udviklingsmuligheder, der skal integreres i udøvelsen. Integreringen sker gennem en større bevidsthed om hvad der er vigtigt at holde øje med og give opmærksomhed, dvs. gennem ræsonnementer og gennem en personlig udvikling der kvalificerer de valg der træffes i praksis.<sup>288</sup>

---

<sup>287</sup> Internationalt er der flere varianter af praksisforskning, så begrebet er ikke entydig. Varianter betegnes fx som practitioner research, practice research, action research, collaborative action research, collaborative practitioner research, classroom research, classroom action research m.fl. I min brug af begrebet ligger der en reference til Aristoteles' praksisbegreb, og dermed til subjektificering –det som hos Aristoteles hedder 'dyd' (aretè); at give svar på spørgsmålet "hvad skal jeg gøre".

<sup>288</sup> Afsnittet (4.3.) begyndte med en reference til den problematik, at forholdet mellem viden og dannelse i pædagoguddannelsen var uafklaret. I handlingsvidenskabeligt arbejde kommer begge til deres ret.

## 4.4. Pædagogikkens integritet

### 4.4.1. Hvorfor stille spørgsmålet om integritet?

Pædagogik er indkredset som en sammensat og dermed ikke en entydig størrelse. S sammensathed består af : (1) Tvang, idet deltagelse i det der er, er forudsætning for at man kan blive én der finder sin egen vej. I moderne terminologi kan man sige at pædagogik altid implicerer socialisering. For så vidt barnet også bliver klar til at deltage i sammenhænge som ikke i forvejen er en del af dets hverdagsliv, implicerer det også kvalificering. Her er de to dimensioner af pædagogik i spil, som Mollenhauer historisk rekonstruerede som præsentation og repræsentation (se s. 98). (2) Civilisationskritik, idet det eksisterende ikke er det eneste mulige, ej heller det der giver de bedste forudsætninger for at realisere muligheder. Da man selv er en del af denne civilisation bliver civilisationskritik også selvkritik. I moderne terminologi kan man sige at pædagogik altid indeholder refleksion og kvalifikation til refleksion. (3) Moralsk dannelse eller subjektivering, idet det er barnet selv der skal træffe sine valg og være deltager i en praksis. Den dimension er en vældig udfordring for pædagogikken, da den ikke kan kontrolleres, men kun kan realiseres i et samspil.

Subjektivering indebærer at barnets praktiske verdensforhold –dets væren-i-verden- udvikles. Subjektivering er ikke udvikling, udfoldelse eller tilegnelsen af en social identitet. Gadamer sagde det på den måde, at enhver erfaring der fortjener den benævnelse kommer på tværs af en forventning (se note 167). I afsnittet om kundskabsværkstedet har jeg argumenteret for at subjektivering har stor betydning for udvikling af de studerendes pædagogiske takt, deres formidling mellem teori og praksis, som altid foregår når de står midt-i, og udøver pædagogik.

Subjektivering indebærer udvikling af en rettethed, som Aristoteles sikkert ville kalde for ”dyd”. Især Gadamer og Foucault har givet omskrivninger der kan være hjælpsomme når man skal forstå denne subjektivering: Gadamer udlægger forståelse som at *forstå anderledes*, som implicerer at forstå *sig selv* anderledes, hvilket har betydning for ens verdensforhold, det implicerer en proces af *sich-einhausen*. Foucault angiver at kritik, forstået som en afdækning af hvilke begrænsninger (af erkendelse og handling) vi pålægger os selv når vi blot fungerer i det der forekommer selvfølgelig, kan frisætte et andet verdensforhold, især når det er knyttet til etiske selvomsorg. Fælles i begge udlægninger er, at der

sker en afbrydelse. Habermas interesserer sig ligeledes for menneskers praktiske verdensforhold, men stoler ikke på at det bare udvikler sig i en ønskelig retning i vores praktiske omgang; han mener at det praktiske verdensforhold skal kvalificeres gennem kommunikativ handle og argumentation, hvor det bedre arguments ejendommelige tvangsløse tvang kan få os til at beslutte os for, hvad der er rigtigt at gøre.

Subjektificering er en umistelig del af pædagogikken. Men pædagogik er mere end det. Pædagogik foregår midt-i, den består også af præsentation og repræsentation eller, som Biesta kalder det, socialisering og kvalificering. Socialisering og kvalificering er funktionelle i forhold til den verden vi kender og den verden vi er ved at skabe, subjektificeringen kan komme på tværs, og er det egentlig pædagogiske, for den handler om den moralske opdragelse, der bidrager til barnets egen måde at være i verden på. De tre processer foregår aldrig uafhængig af hinanden –vi kan ikke undgå at socialisere, i en hver pædagogisk situation sker der processer der peger ud over selve situationen, og i enhver situation er barnets rettethed, dets praktiske verdensforhold i spil. Biesta taler om tre dimensioner, hvor enhver bevægelse i den ene dimension samtidigt også har betydning i de to andre. Derfor er det *pædagogisk* at sætte sig mål på alle tre dimensioner, at gøre noget der beforder arbejdet med de mål, og at gøre det på en sådan måde at de rigtige prioriteringer og justeringer kommer i spil. Det forudsætter refleksion, i form af såvel civilisationskritik som selvrefleksion, men også subjektificering: at have en rettethed, en takt. Biesta kalder evnen til at vurdere hvad der er rigtigt at gøre for *virtuositet* (Gert Biesta, 2015d). Virtuositet<sup>289</sup> eller dygtighed kommer af indsigt og øvelse, men bliver ikke til uden subjektificering. Det *pædagogiske* er den situationsspecifikke ”rigtige” måde at tilgodese de tre dimensioner på.

I ovenstående har jeg angivet to kriterier for hvornår noget er *pædagogisk*: at der åbnes for subjektificeringsprocesser, og at der er opmærksomhed på alle tre dimensioner. Civilisationskritik er indeholdt i de to, da selve opmærksomheden for subjektificering implicerer at socialisering og kvalificering ikke er nok. Det *pædagogiske* er altid en *overskridelse* af det der er. Uden opmærksomhed for subjektificering og

---

<sup>289</sup> ”Virtue” er det engelske ord for det græske ”arete”, på dansk: dyd. Aristoteles etik er en dydsetik, og den praktiske videns dyd er at træffe de rette beslutninger, dvs. hverken gøre for meget eller for lidt af det gode. Dyd er retningsgivende.

uden (virtuos) opmærksomhed for alle tre dimensioner, er der ikke tale om pædagogik. Der er noget, der er umistelig for pædagogikken. Det indebærer, at pædagogik har *en integritet* der skål værnes om.

Hvis det er rigtigt at pædagogik har en integritet, kan man også skelne mellem pædagogiske ræsonnementer og ikke-pædagogiske ræsonnementer, dvs. man kan øve sig i at udvikle en (verbal) faglighed. Det vil have betydning for uddannelsen hvis man fik indkredset hvad det vil sige at ræsonnere pædagogisk. En indkredsning af pædagogikkens integritet kan også ruste pædagoger og ledere af pædagogiske institutioner (herunder uddannelser) at gøre pædagogik til det tredje led i omstillings- og reformprocesser, hvor ekstern tilpasning og intern integration er de to andre led.

I dette afsnit vil jeg arbejde på en større afklaring af denne integritet. Jeg vil derfor først se på hvordan et fags integritet ellers er blevet tænkt og håndteret. Jeg er i denne sammenhæng ikke stødt på andre, der bruger begrebet ”integritet” om et fag –det gængse begreb er ”autonomi”. Autonomibegrebet er efter min mening i bedste fald uheldig og i værste fald misvisende. Pædagogik er altid *midt-i*, aldrig en ren ny begyndelse. Det samme gælder barnet, der heller ikke bliver autonom<sup>290</sup>, men nok kan være moralsk dannet (se også afsnit 3.2.2). Når pædagogik er sammensat af tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse (subjektivering), er autonomi ingen option. Pædagogikken er midt-i, og midt-i kan man ikke bestemme ret meget, men man kan opretholde en integritet. Integritet betyder *”en persons evne og vilje til at handle selvstændigt, ærligt og redeligt uden uvedkommende eller upassende hensynstagen til nogen eller noget”*(Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2015), og er forbundet med at der er noget der er ”ukrænkeligt” eller ”umisteligt”: noget der skal værnes om.

For at komme til en større afklaring omkring ”pædagogikkens integritet” ser jeg på hvordan man i andre sammenhænge har argumenteret for et fags egenart og selvstændighed. Først ser jeg på hvordan man i en klassisk professionsforståelse forstår professionens autonomi i

---

<sup>290</sup> Autonomi i betydningen: ”uafhængig af noget overordnet”; bruger man autonomibegrebet alligevel skal det forstås ligesom Kant forstod det: at man på en gang er lovgiver og undersåt, dvs. at autonomi er en form for *selv begrænsning*: det er selvet der sættes love for (sml. Tufts bemærkning om Anna Wulffs brug af begrebet selvopdragelse: at det er selvet der opdrages i selvopdragelsen, se note 260).

sammenhæng med fagets samfundsmæssige betydning og med dets vidensbase. Derefter ser jeg på hvordan man i den tyske åndvidenskabelige pædagogik opfattede pædagogikkens autonomi i sammenhæng med en antropologi.<sup>291</sup> Til sidst ser jeg på hvordan Gert Biesta går et skridt videre i en bestemmelse af pædagogikkens integritet ved at opstille et normativt pædagogisk ideal.

#### 4.4.2. På sporet af pædagogikkens integritet: Professionel autonomi

##### ***Durkheim: professioner tager vare på samfundets moralske base***

I et Durkheimsk<sup>292</sup> (Durkheim, 1992) perspektiv opstår professioner i et samfund der karakteriseres af specialisering og arbejdsdeling. Disse moderne træk ændrer på afgørende vis de mellem menneskelige relationer, og dermed også sammenhængskraften i samfundet. Når arbejdskraft og det der produceres bliver til *varer*, der omsættes på et *marked*, og når forholdet mellem borger og stat reguleres gennem jura og *bureaukrati*, er der fortsat en del specialiserede opgaver tilbage, der hverken kan løses på markedsbetingelser eller på bureaukratisk vis. Opgaver der har at gøre med *samfundets moralske base* skal løses gennem en specialisering i professionelle enheder, der værner om ”goder” og ”værdier” der har betydning for samfundet som helhed. Jurister og læger –og man kunne tilføje: lærere– løser specialiserede opgaver, der ikke kan løses i civilsamfundet, ikke kan løses bureaukratisk og ikke kan løses gennem markedsregulering. Der er opgaver af samfundsmæssig interesse, knyttet til for samfundet grundlæggende værdier, der skal løses af specialister, der er organiseret som en profession, der så at sige formidler mellem stat og borger: *”A nation can be maintained only, if, between the State and the individual, there is*

---

<sup>291</sup> Jeg har ledt efter ”det pædagogiske” i den kontinentale pædagogik, fordi den angelsaksiske tradition for ”educational theory” er kendetegnet af at det er andre discipliner der undersøger det pædagogiske felt. To af de fremtrædende pædagogiske forskere, Hirst og Tibble, citeres for hhv. *”Educational theory is not and cannot be an ‘autonomous discipline,’ because it does not generate ‘some unique form of understanding about education’ in addition to what is generated through the fundamental disciplines”*. og *”It is clear that ‘education’ is a field subject, not a basic discipline; there is no distinctively ‘educational’ way of thinking; in studying education one is using psychological or historical or sociological or philosophical ways of thinking to throw light on some problem in the field of human learning.”* (Gert Biesta, 2012c)

<sup>292</sup> Émile Durkheim (1858-1917), fransk sociolog der som én af de første der analyserede overgangen fra det før-moderne til det moderne samfund

*interrelated a whole series of secondary groups near enough to the individuals to attract them strongly in their sphere of action and drag them, in this way, into the torrent of social life” (Durkheim: The division of labour in society, s 28, citeret i Houten, 2006, s. 20).*

Set i relation til det pædagoguddannelsens og det pædagogiske arbejdes nære tilknytning til civilsamfundet, er denne betragtning interessant. Man kan argumentere at det pædagogiske område indtil årtusindskiftet har fungeret sådan som Durkheim beskrev det, hvorefter statsliggørelsen accelererer. Det er paradoksalt at man i hele den periode næppe har talt om pædagoger som en profession, og at den diskurs først for alvor er indført i det 21. århundrede. Det hænger sammen med at pædagoger, netop på baggrund af deres nære tilknytning til civilsamfundet, ikke for alvor har levet op til et andet traditionelt professionskriterium: at være i besiddelse af eksklusiv og højt specialiseret viden. Når der aktuelt tales om pædagogik som profession vægtes især denne side. Mens man før i tiden især vægtede medarbejderes moralske kvaliteter som basis for fx en inkluderende indsats, er der i dag en forestilling om at man gennem øget specialisering og vidensbasering kan bekæmpe den sociale arv, og dermed styrke samfundets moralske base og sammenhængskraften.

### ***Viden, etik og autonomi***

Pædagoguddannelsen har i det 20.århundrede , med treklangen *personlig udvikling, faglig dygtighed og social ansvarlighed*, været en uddannelse der sigtede mod at pædagoger skulle udøve den type funktion Durkheim beskrev. Den sociale ansvarlighed afspejler ”de væsentlige samfundsmæssige værdier” der skulle værnes om, faglig dygtighed afspejler en specialiseret viden og kunnen, og personlig udvikling afspejler at man skulle have visse moralske kvaliteter. Én grund til at pædagogikken ikke nød anerkendelse som profession kan være, at forholdet mellem viden og etik i det pædagogiske arbejde er anderledes end i de klassiske professioner.

I Durkheims forståelse er professionelle specialister, der råder over specialviden, der forpligtiger sig på værdier og der i deres virke formidler mellem værdierne, den generelle viden de er i besiddelse af og de specifikke sager og tilfælde de møder. Som specialister skal de, indenfor det mandat de har fået af samfundet, kunne træffe de fornødne beslutninger, forudsat at de handler i overensstemmelse med den opgave



de har fået. Opgaven forpligtiger: der er værdier der skal tages vare på. Når de træffer beslutninger skal det gøres med afsæt i viden, men altid i relation til den konkrete sag. Det fordrer dømmekraft eller etisk sans. Den interne moral og kontrol i professionsgruppen skal sikre at pligtens kald er så høj, at den kan høres selv af et halvdøvt øre. (Durkheim, 1992, s. 13).<sup>293</sup> Borgerne i samfundet kan derfor have tillid til professionerne, og bør underkaste sig deres autoritet. Professioner har en autonomi.

For pædagoger, der arbejder med subjektificeringsprocesser, og der skal være virtuose i deres arbejde med socialisering, kvalificering og subjektificering, fylder den umiddelbare udøvelse, hvor de skal handle uden at have tid til at objektivere, ret meget.<sup>294</sup> Derfor er dannelsen af deres praktiske verdensforhold (etik) fremtrædende. Det gjaldt i 1910<sup>295</sup>, og det gælder fortsat i dag. Pædagogikken foregår dengang som nu i en difference mellem teori (viden) og praksis (sædvane), der hvor der er allermost brug for moralsk viden.<sup>296</sup>

I afsnittet om pædagogik som videnskab (4.3) har jeg argumenteret for at pædagogik i højere grad er en handlingsvidenskab end en erfaringsvidenskab. Mens erfaringsvidenskabelig viden gør den andens anderledeshed til noget kendt, tilnærmer pædagogikken sig denne

---

<sup>293</sup> I den engelske oversættelse af den tekst af Durkheim som der her refereres til oversættes det franske "profession" med "calling", hvilket også indikerer, at det moralske aspekt var fremherskende.

<sup>294</sup> Verden er, med Heideggers begreb, vedhånden: man er midt i den.

<sup>295</sup> Ludvig Beck, der i 1934 oprettede Barnets Højskole (se også note 78), skrev i overensstemmelse med Durkheims analyse af arbejdsdeling og specialisering at "Hjemmets gerning er blevet samfundets", og knytter i den følgende svada denne "gerning" ikke så meget til videnskabelig viden, som til intelligens og moral: "Vi, som har dette Arbejde med Børnene indefra i Aarevis, og som har ment Dag til Dag, og fra Aar til Aar at anvende saavel al vor Intelligens som vore sympatiske Følelser for at finde Aarsagssammenhængen, når vi mødte noget vanskeligt overvindeligt, vi har ikke kunnet føle os overvældede, når vi mødte et Arbejde, der på Basis af Studier af Abnorm-Anstalter eller Sindssygeanstalter søgte at kaste strejfflys ind over vores Gerning. Kaste Strejfflys! Aa nej! Havde det været det, saa havde vel også vores Forhold til disse Undersøgelser været et Andet; for vi har længe arbejdet med disse Enkelte, der saa paa et Punkt, saa paa et andet havde, hvad vi i vort populære Sprog kaldte "en Skrue løs" –nu siger vi: Psykopat- og vi har prøvet de forskellige Midler for at vinde frem overfor saadanne Tilfælde og derved skaffe os Erfaring; men gøre Undtagelsen til Regel eller anlægge Basis ud fra saadanne Tilfælde, har tilvisse ikke kunnet falde os ind." (Beck 1910, citeret i (Kyrø, 1998)

<sup>296</sup> Ludvig Beck refererer i 1909 til "den retning opdragertankerne har taget herhjemme" når han argumenterer for at det vigtigste i det socialpædagogiske arbejde er "at det personlige, det individuelle kommer til sin ret, så at disse børn, som lider underfølgerne af en uheldig barndom, ikke også skal lide under dette at blive behandlet som numre uden individualitet" (Beck, 1909)

andethed som noget man skal komme i dialog med.<sup>297</sup> Den handlingsvidenskabelige viden er ikke en erstatning for, men en understøttelse af praktikerens etiske sans og dømmekraft. Fordi etikken, takten, virtuositeten fylder forholdsvis meget, har pædagoger også en anden mulighed for, og forpligtigelse til, at gå i dialog med dem de arbejder med og for: de kan ikke skjule sig bag ”hårde facts” og uangribelig ekspertviden. Set ud fra en klassisk professionsforståelse er det en indskrænkning af autonomien, set ud fra pædagogikken kan man også argumentere for at det er en kvalificering af autonomien: man kunne tale om en professionsgruppe der har en særlig opgave og en særlig position, og som derfor må kendetegnes af ”*demokratisk autonomi* [se også (Togsverd & Rothuizen, 2015b)].

### ***Fra autonomi til akkreditering***

Durkheims forestillinger om hvorfor vi har professioner og om hvordan de skal organisere sig, giver grobund for forestillingen om professionel autonomi. Andre sociologer anlægger ikke i samme grad et normativt syn på professioner; de ser først og fremmest på at professioner de fakto har en position og en rolle i samfundet. I kraft af den autonomi professioner gør krav på, får de også en magtposition, og professionsudøvere, som læger og advokater, får en høj status. Det betyder at de også får en interesse i deres egen position og status, dvs. at den normative forpligtigelse, der for Durkheim var central, i virkeligheden ikke er så afgørende, og at der er tendenser til at professioner bliver lidt for autonome (fx Illich, 1977).

I den anden halvdel af det 20. århundrede stilles der spørgsmål til professionernes udøvelse af autoritet og magtposition. Der opstår en bevægelse hvori der efterlyses mere hensyn til brugerperspektiver, humanisering, demokrati og effektivitet. Det gælder til en vis grad de klassiske professioner, men især også det arbejde der udføres med støtte fra staten og tæt på civilsamfundet, herunder i uddannelsessektoren. Der bliver gjort op med ”professorvældet”, med ”den sorte skole”, ligesom patienter i sundhedsvæsenet kræver en stemme, såvel individuelt som gennem interesseorganisationer. I løbet af få årtier bliver opgøret med

---

<sup>297</sup> Titlen på min bog fra 2001 ”Pædagogisk arbejde på fremmed grund” (Rothuizen, 2001) taler her for sig selv. Ved Dansk Forening for Socialpædagogik’s 10 års jubilæum blev der afholdt en temadag om ”profession”, som jeg som formand sammenfattede og kommenterede i en lille artikel under titlen ”Man kan ikke vide alt...” (Rothuizen, 2007).

visse magtpositioner og former for autoritetsudøvelse i feltet mellem stat og borger sat i system gennem øget kontrol, indføring af markedsstyring der giver intern konkurrence og visse valgmuligheder for ”brugerne”, samt forventninger om at arbejdet skal være baseret på ”sikker viden”. Humanisering forvandles til kontrol, demokrati til markedsstyring og effektivitet til sikker viden. De tre i forening er i dag ofte grundlaget for den akkreditering der skal til, for at en institution hvor der arbejdes professionelt, kan godkendes.

Mens Durkheims og én af grundlæggerne af professionssociologien, Eliot Freidson (1923-2005) (Freidson, 2001) angiver som rationale for professionskategorien, at professionerne følger en anden organisations- og virkningslogik end ”markedet” og ”bureaukratiet”, fordi de er baseret på et moralsk engagement i et samfundsmæssigt gode, ser det nu ud til, at det arbejde professionsbachelorere skal udføre opfattes som en teknisk opgave, der kan sættes i system gennem en kombination af politisk/forvaltningsmæssig styring og kontrol, omsætning af værdidrevne kontakter med borgerne til varer (ydelse, service) der udbydes på et marked, transparens gennem anvendelse af sikker viden, samt træning i ”det objektiviserende blik” der, med Ludvig Becks ord, gør det muligt at behandle mennesker som numre uden individualitet.<sup>298</sup>

I kapitel 2 er denne transformation først benævnt som statsliggørelse og senere som en ”diskursiv praksis”, der på afgørende vis også ændrer pædagoguddannelsen. Det der sker med pædagoguddannelsen kan vi nu se som en del af en transformation der gør sig gældende for en lang række opgaver der skal løses for at sikre samfundets moralske base. Bevægelsen er paradoksalt, da statsliggørelsen, kombinationen af bureaukratisering, markedsstyring og erfaringsvidenskabelig viden

---

<sup>298</sup> Van Houten bruger her begrebet ”omsorgs-Taylorisme”, der tydeligt angiver at en social arbejdsdeling der skal sikre sammenhængskraft erstattes af en teknisk arbejdsdeling, der ikke giver (meget) plads til den professionelle normative ansvar. Han taler i den forbindelse om professionals der er sat i bur (Houten, 2006, s. 22), en formulering hvori man kan høre ekkoet af Webers formulering om ”rationalitetens jernbur”. Van Houtens hypotese er at normativiteten (som i min begrebsverden ligger i resonansen) alligevel slår igennem, fordi de professionelle forholder sig ironisk (se også note 300). Han refererer til den Amerikanske politikolog Deborah Stone og hendes begreb om ”policy-paradox” og citerer: *”Paradoxes are nothing but trouble. They violate the most elementary principle of logic. Something cannot be two different things at once. A paradox is just such an impossible situation, and political life is full of them”*. Formuleringen er en parallel til min forståelse af at den diskursive praksis ikke kan undvære den resonans som den vil være et alternativ til.

garanterer effektivitet, men samtidigt fjerner fokus fra den moralske base som en moralsk base.<sup>299</sup>

### ***Resonans i professionsbegrebet***

I dag er der kun få der vil anvende professionskategorien i den betydning som Durkheim gav den. Enten opfattes professionalitet som en kvalitet der udmærker den loyale opgave-løsende medarbejder (Hjort, 2005) eller også siger man, at professionalisme er et foranderligt, socialt konstrueret koncept med en betydning der fremgår af den måde det bliver brugt på (Evans, 2008, s. 22). I tråd med udredningen af kompetencebegrebet i kapitel 2 kan man også her gøre gældende at der i den måde begrebet bruges på, og på trods af definitionsforsøg der reducerer professionalitet til loyale opgaveløsning, fortsat er en betydelig resonans af en forpligtigelse på en moralsk base.<sup>300</sup> Uanset at arbejdets organisering bliver teknificeret, så er det muligt at benytte et spillerum for at *”professional ethics must claim an independence from patron, state and public that is analogous to what is claimed by a religious congregation”* (Freidson, 2001, s. 221)<sup>301</sup> Hvis vi antager at det holder, dvs. at der kan være gode grunde til at påberåbe sig en form for professionel autonomi, så vil det være vigtigt at finde frem til hvad den autonomi præcis indeholder. Spørgsmålet om professionel autonomi henviser således til spørgsmålet om fagets autonomi.

---

<sup>299</sup> Evans (Evans, 2008, s. 29) bruger begrebet *”government-imposed professional development”*. Det er i den betydning af statsliggørelse også kan indebære markedsgørelse.

<sup>300</sup> Se også (Solbrekke & Østrem, 2011). Evans (Evans, 2008) behandler spørgsmålet om forholdet mellem *”den udefra kommende definition af professionalisme”* og *”udøvernes egen oplevelse af professionalitet i forhold til den praksis de udøver og den kultur den er en del af”* som interaktion mellem struktur og aktør. Det svarer i grove træk til forholdet mellem diskursiv praksis og resonans. Af hendes analyse fremgår, at *”resonans”* ikke kan undværes: *”If professionalism is essentially accepted as a collective commonality of approach to and execution of the key roles, responsibilities and activities that constitute the work undertaken by the profession then its existence is undermined by a diversity that negates its essential features.”* (op. cit. s.28). Er der i professionsudviklingstiltag kun fokus på funktionalitet og ikke på attituder, er resultatet en ironisk tilpasning. Evans holder sig dog fra at fortolke *”resonansen”* som havende en bestemt værdi, da hun eksplicit bekender sig til ikke at være normativ, og kun forholder sig til *”hvordan konstruktionodynamikken fungerer”*. For hende er der ikke noget *”umisteligt”*, med mindre –og kun så længe som- denne forestilling aktuelt er en del af udøvernes egen opfattelse af professionalitet.

<sup>301</sup> Den skelnen mellem yderside og inderside der praktiseres i pædagoguddannelsens studieordning (se s. 72) kan opfattes som en sådan påberåbelse. Van Houten er fortaler for en sådan linje og skriver: *”Som sagt, det handler om to verdener, og lade dem bare eksistere ved siden af hinanden”* (Houten, 2006, s. 24 min oversættelse)

#### **4.4.3. På sporet af pædagogikkens integritet : Den åndsvidenskabelige pædagogiks forestilling om autonomi**

Rousseau, der indleder den pædagogiske epoke hvori opdragelse bliver et projekt, hævder pædagogikkens autonomi temmelig radikalt: for at projektet kan gennemføres, skal pædagogikken frigøre sig fra samfundet. Derfra har vi fortsat forståelsen af at pædagogik per definition også er civilisationskritisk. Men indebærer civilisationskritik at opdragelsen skal finde sted i en helt egen, fra det øvrige samfund adskilt sfære? Kant kombinerer tvang, kritik og moralsk dannelse: socialisationens og kvalifikationens udefra kommende fordringer og den moralske habitus som barnet selv skal udvikle er på en gang hinandens forudsætninger og hinandens begrænsninger.

I den kontinentale pædagogiks historie kommer forestillingen om ”pædagogisk autonomi” stærkt frem i *den åndsvidenskabelige pædagogik*, der var fremtrædende i perioden fra 1918 til 1933 og fra 1945 til 1960.<sup>302</sup> Dens opkomst og stærke position i især Tyskland og Nederlandene kan ses i relation til den rådvildhed der var efter 1. verdenskrigs rædsler: nu skulle der en nyorientering til, der kunne gå imod meningsløsheden. Ligesom Danmark efter 1864 vendte sig indad for at vinde det der blev tabt udad, vendte pædagogikken sig også indad. At denne vende sig indad også medførte at pædagogikken lod sig overrumple af nazismen, er desværre også en del af historien.

#### ***Den pædagogiske praksis er et antropologisk faktum; et urfænomen***

Den åndsvidenskabelige pædagogik handlede dog ikke om at indstifte en opdragelse udenfor samfundet, men om at tage afsæt i at opdragelse altid allerede foregår; at det er et kulturelt fænomen som har en egen mening, og som ikke kan erstattes af noget der *ikke* er pædagogisk. Som et kulturelt fænomen er pædagogik en praksis. Det er en praksis der er helt uafhængig af teori, for teori skaber ikke praksis, men belyser den. ”*Det pædagogiske ansvar mellem den yngre og den ældre generation er ikke*

---

<sup>302</sup> I min introduktion af „det pædagogiske projekt i 3.1.2. har jeg nævnt Dietrich Benner der ikke primært ser projektet som et historisk projekt men som en antropologisk konstant (note 98 ) Benner, der begyndte sin videnskabelige karriere i 1965, er måske den mest fremtrædende nulevende tyske arvtager af den åndsvidenskabelige pædagogik. Som professor emeritus blev han i 2009 udnævnt til æresdoktor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, uden at det i øvrigt, for så vidt jeg kan se, har sat ret mange spor dér.

*en teoretisk konstruktion, men en opgave generationer er stillet i*" (Oettingen, 2006, s. 294). Urfænomenet er forældre-barn relationen, som er koblet til et pædagogisk ansvar. Den praksis var der før, den er der nu, og den vil også i fremtiden være der. I den åndsvidenskabelige pædagogik studerer man dette fænomen i alle sine afskygninger; den er grundlæggende fænomenologisk.

Som videnskabelig disciplin griber den åndsvidenskabelige pædagogik tilbage til Schleiermacher, der taler om praksis' værdighed: *"Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere."* (Schleiermacher, 1969, s. 11). Praksis er meningsfuld, det gælder om at forstå og belyse dens mening, og om at *rekonstruere* den som teori. Herman Nohl, en fremtrædende repræsentant af den åndsvidenskabelige pædagogik, *"tager udgangspunkt i det pædagogiske livs egen meningsfyldthed"* og *"analyserer den pædagogiske proces, for at finde de pædagogiske forhold, hvori barnet og barnets åbenhed for dannelse, opdrageren eller den førende og dannende kraft, deres dannelsesfælleskab, dannelsesidealet og de pædagogiske midler på dynamisk vis er forbundne med hinanden"* (Nohl, 2002, s. 125, min oversættelse).<sup>303</sup> I den åndsvidenskabelige pædagogik optik (teori) foregår det hele i dette pædagogiske forhold, der har en helt egen værdi.<sup>304</sup> Forholdet hører barndommen og ungdommen til, og afsluttes på det tidspunkt hvor den unge selv er myndig, og ikke længere har brug for *én der kan føre ham til sig selv*.<sup>305 306</sup> Mens Ludvig Beck

---

<sup>303</sup> *„Die systematische Untersuchung der Pädagogik geht aus von dem eigenen Sinn des pädagogischen Lebens und analysiert den Bildungsvorgang auf die in ihm enthaltenen Bezüge in denen der Zögling und seine Bildsamkeit, der Erzieher oder die führende und bildende Kraft, ihre Bildungsgemeinschaft, ihr Bildungsideal und ihre Bildungsmittel zu einem dynamischen Zusammenhang miteinander verbunden sind“* (Nohl, 2002, s. 125)

<sup>304</sup> På Nederlandsk afspejlede dette bånd sig rent sproglig i begrebsparret "opvoeder-opvoedeling. Opvoedeling er et neologisme, der er dannet med udgangen "ing" efter det nederlandske begreb for opdragelse, hvilket betyder "den der skal (opdrages)". Man kendte udgangen fra begrebet "vondeling", der anvendes når spædbarn bliver efterladt (som man siger på dansk) for at blive fundet, så nogen kan tage sig af det. Det Nederlandske ord har resonans af historien om Moses der blev lagt ud of fundet –og adopteret- af faraoens datter. Hun tog ham til sig som sin egen. Da Max van Manen, der på sin egen måde i Canada byggede videre på den tilgang til pædagogik, der udviklede sig med udgangspunkt i Utrecht, med Martinus Langeveld som foregangsmand og nestor, holdt en "Langeveld Memorial lecture" i 1990, fik den titlen: *In Loco Parentis*. Pædagogen bærer i sit arbejde en del af forældrenes naturlige pædagogiske ansvar (se også (Manen, 1994, s. 162). Den åndsvidenskabelige pædagogik var bl.a. interesseret i at blotlægge denne pædagogiske relations fænomenologi.

<sup>305</sup> Nohl beskriver hvordan dette forhold ikke blot er et middel, men et mål i sig selv, og at forholdet til "en ægte lærer" måske er det allermost grundlæggende forhold (Nohl,

talte om tillid, om intelligens og sympatiske følelser i modsætning til det at behandle de unge som et nummer, så taler Nohl om ”Pädagogisch Eros”, i modsætning til det at arbejde for pengenes skyld. Nohl refererer ikke til samfundets normative base, men til barnets bedste, dets individualitet. Det er ikke samfundet, men barnet og dets (kommende) myndighed, der sætter dagsordenen. Selvom man selvfølgelig også har øje for om barnet vil kunne klare sig i samfundet, så er det pædagogikken, og ikke samfundet der sætter opdragelsesrammen.

### ***Den trefoldige autonomi***

De pædagogiske institutioner har en *pædagogisk* opgave; de skal ikke være godt for noget andet end for en opdragelse der sigter mod at barnet/den unge bliver ført til sig selv, og kan blive myndig –kirke, stat og erhvervsliv skal lade pædagogikken styre det pædagogiske felt, og må overholde et armslængdeprincip. For at praksis kan sigte mod barnets autonomi, må den selv have en autonomi. Også den teori der belyser og rekonstruerer praksis skal have en autonomi, og må ikke styres af andre interesser.

### ***Pædagogik som (autonom) disciplin***

Teorien foreskriver ikke, men giver praksis en mulighed for at reflektere over sig selv. Videnskaben tager udgangspunkt i praksis og vender tilbage til den. Den er *om praksis*, fordi den bestræber sig på at forstå de ideer, mål, og relationer der er i praksis, samt de betydningen, som de begivenheder og forhold, der er aktuelle i opdragelsespraksis, bærer. Teorien er hermeneutisk og fænomenologisk, og det anses for værdifuld, at også pædagerne er øvet i den type (teoretisk) forståelse, netop fordi

---

2002, s. 130). Han karakteriserer forholdet som lidenskabelig ”*Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme*” (op. cit. s. 131). At forholdet er lidenskabeligt kommer også af at opdragelsen foregår i et spændingsfelt og er antinomisk: barnets selvstændighed begrundes i en relation der dyrkes for at den kan ophæves, den kræver personlig engagement (Liebe) og dømmekraft (takt), for ingen kan give et entydigt opskrift på hvordan en antinomisk relation udvikles. Den kræver at pædagogen –såvel den praktiske som den teoretiske– tager ansvar, og vil bære de kvaler og lidelser som det lidenskabelige forhold også fordrer.

<sup>306</sup> I den danske socialpædagogik er ”relationen” fortsat et nøglebegreb og en bærende værdi. i Steen Juul Hansens undersøgelse af styring på det socialpædagogiske område har normen ”socialpædagogikken skabes i mødet med brugeren” en fremtrædende plads (S. J. Hansen, 2009). Jeg har også selv vist og argumenteret for relationens betydning i socialpædagogisk arbejde (Rothuizen, 2001).

forståelsen altid skal være konkret, dvs. forholde sig til det generelle fænomen der undersøges, dér hvor der har sin konkrete form.<sup>307</sup>

Pædagogik bliver med Flitners ord: *'engageret refleksion'* (se Klafki, 1998), med Langevelds ord *'en praktisk, situationsanalytisk videnskab'* (Langeveld, 1969, 1979), der øger praktikerens frihedsgrader.

*"Pædagogik er en praktisk videnskab, der vil vide hvordan tingene er, for at finde ud af, hvordan der skal handles"* står der forrest i alle udgaver af Langevelds grundbog (1979)<sup>308</sup>, der blev trykt i næsten 83.500 eksemplarer perioden fra 1946 til 1981 (Bos, 2011, s. 216). Pædagogik er en handlingsvidenskab: videnskab om og for praksis.

### ***Eksternt pres og interne svagheder bliver fatal***

Den åndsvidenskabelige pædagogik kunne nok udlægge fænomener, forestillinger, motiver og relationer, men havde ikke redskaber til at efterprøve hvad der virkelig skete<sup>309</sup>, og hvilke udefrakommende (sociologiske) faktorer der eventuelt kunne forklare det.<sup>310</sup> Den åndsvidenskabelige pædagogik tabte sin position, da den blev klemmt mellem på den ene side kravet om empirisk erfaringsvidenskabelig viden og på den anden side den kritiske videnskabs samfundsmæssige forklaringer og samfundsmæssige løsninger på pædagogiske problemer. Konsekvensen af ikke at ville være "midt-i" men at indtage en "autonom" position er, paradoksalt nok, at man må gøre sig en forestilling om samfundet som en harmonisk og stabil størrelse –og opdrager til det. Gennem "neutraliseringen" af pædagogikken bliver den også tandløs, derved legitimeres det som alligevel sker, og man ser ikke at pædagogik,

---

<sup>307</sup> „Wichtig scheint uns hier zu sein, dass wir pädagogisch immer so verstehen, dass wir Bezug nehmen auf konkret mögliche Situationen. Denn es gibt nicht „die“ Erziehung und nicht „die“ Bildung, sondern nur die Erziehung und Bildung dieses einen bestimmten Menschen. Auf der Erzieherseite gibt es nur ein konkrete pädagogische Verantwortung für diese Kinder; eine Allerwärtsverantwortung ist gar keine.“ (Danner, 2006, s. 107)

<sup>308</sup> Iøvrigt en passage der uden henvisning nærmest bogstaveligt er skrevet af fra Theodor Litts artikel fra 1921 om den pædagogiske tænknings metodik (Bos, 2011, s. 217)

<sup>309</sup> Historien om Langevelds undersøgelse af "massa-ungdommen" som blev udført i opdrag fra ministeriet siger alt i denne sammenhæng. Der går 7 år fra opdraget til afrapporteringen. Rapporteringen er rodet og *Uddannelsesrådet*, der skal præsentere rapporten til ministeren, skriver ligefrem med et tydeligt understatement: "både undersøgelsens metodik og begrebsanvendelsen synes ikke altid at være indiskutable" Dette på trods af at dataindsamlerne havde en 23 siders vejledning med ikke mindre end 367 spørgsmål der skulle findes svar på! (Bos, 2011, s. 250 ff; Onderwijsraad, 1955)

<sup>310</sup> Det fænomnologiske blik implicerer en vis blindhed i forhold til de samfundsmæssige forholds betydning for den konkrete opdragelse. Civilisationskritikken får kun begrænset plads.



der har en interesse i demokratisering, ind i mellem må være på kant med samfundet. I den åndsvidenskabelige pædagogik glemmes civilisationskritikken, og dermed bliver autonomien illusorisk, endda med fare for at man også på det nære plan forveksler tvang med myndiggørelse og selvbestemmelse. Den åndsvidenskabelige pædagogik risikerer, med andre ord, at være normativ, ikke ud fra en ren forestilling om ”det pædagogiske”, men med reference til ”det eksisterende”. Dette peger på at det er mindst lige så risikabelt at koble det pædagogiske og det politiske projekt fra hinanden, som det er, at koble dem for tæt til hinanden.

Klaus Mollenhauer, én af den åndsvidenskabelige pædagogiks lærlinge, kritikere og arvtagere, går så vidt, at han redegør for at pædagogikken ikke bare er autonom, dvs. har sin egen interesse som der skal være plads til, men at den også skal kunne være dysfunktionel (Bast, 2000, s. 89; Mollenhauer, 1977). Dysfunktionaliteten kan forsvares med en henvisning til at pædagogikkens autonomi bunder i at opdragelsespraksis er en selvstændig praksis, men den kan også forsvares med en henvisning til samfundets moralske base, dvs. med samfundets (langsigtede) interesse i at fungere som en organisme der fornyr sig, fremfor som et hamsterhjul, der drejer om sin egen akse. Denne begrundelse for også at kunne være dysfunktionel er dog først blevet mulig efter opgøret med den Geisteswissenschaftliche Pädagogiks stiltiende opfattelse af samfundet som en harmonisk størrelse.

#### **4.4.4. På sporet af pædagogikkens integritet: et pædagogisk ideal**

Vil man gøre krav på ”en egen plads”, så må det gøres mere tydeligt hvad ”det pædagogiske” er for en størrelse. Foruden at man skal hævde og tydeliggøre subjektificeringsdimensionen, skal man også kunne angive det civilisationskritiske, uden at man af den grund melder sig ud af samfundet. Gert Biesta tager denne udfordring op, og skitserer noget man kunne kalde ”et pædagogisk ideal”, dvs. en nærmere bestemmelse af den for pædagogikken centrale subjektificeringskategori (Gert Biesta, 2015a, 2015b, 2015c) . Han begynder der hvor Mollenhauer sluttede: med forholdet mellem pædagogiske institutioner og samfundet.

### ***Pædagogik er midt-i og manifesterer sig***

Til en konference om uddannelseskvalitet i juni 2015 i Nederlandene, er Biesta inviteret til at skrive et essay. Essayet er publiceret på en website og fungerer som optakt til hans oplæg på kongressen. Titlen er: ”*God uddannelse, funktionel eller dysfunktionel? Om skolen som øvelsesplads for livet som voksen*” (min oversættelse)(Gert Biesta, 2015c).<sup>311</sup> Biesta konstaterer at uddannelse og pædagogisk arbejde ikke kun handler om at tilpasning af barnet til samfundet, men også om dannelse til en selvstændig person, en person der kan tænke selv, er kritisk og ansvarlig. Han afviser både den funktionelle (tilpasnings)pædagogik og den dysfunktionelle pædagogik i den pædagogiske provins, og søger en tredje vej. Udfordringen er, siger han, hvordan vi kan formgive forholdet mellem pædagogiske institutioner og samfundet på en sådan måde at barnet kan være, og have fodfæste, i verden. Han griber tilbage til Mollenhauers kritik af den åndsvidenskabelige pædagogik, der går ud på, at den opererede med en forestilling om et stabilt og harmonisk samfund –et samfund med delte værdier. Mollenhauer ser samfundet derimod som et konfliktfyldt og dynamisk sted, og er ikke ud på at definere pluralitet og diversitet som problemer. Et demokratisk samfund bygger på bestemte politiske værdier, som frihed, lighed, solidaritet, men har ikke nogen fast opskrift på hvordan de værdier præcis skal gøres. Pluralitet og konflikt er en del af det demokratiske samfund, og må derfor ikke holdes udenfor den pædagogiske sektor eller betragtes som en forstyrrelse af pædagogikkens funktionalitet. Pædagogik må holde barnets fremtid åben. Det er en demokratisk nødvendighed at forestille sig samfundet som et sted, der er åben for en flerhed af værdier, der kan være i konflikt med hinanden. Disse argumenter begrundes, at man skal opfatte pædagogikkens dysfunktionalitet positivt: den bidrager til barnets åbenhed og til et levende demokrati.

### ***Ønskværdige ønsker***

Biesta søger nu videre efter hvad det vil sige at få fodfæste i verden, og søger hjælp hos den franske pædagog Philippe Meirieu. Meirieu interesserer sig også for spørgsmålet om de pædagogiske institutioners

---

<sup>311</sup> Det hollandske ord ”volwassenheid” svarer til det engelske ”adulthood”; på dansk er der ikke nogen præcis ækvivalent i form af ”voksen”; jeg bruger omskrivningen: ”livet som voksen”. I det følgende vil jeg bruge både uddannelse og pædagogik som oversættelse af ”onderwijs”, som jeg opfatter bliver brugt i den brede betydning, som ”education” på engelsk.

forhold til samfund og demokrati. Meirieu mener at pædagogik må sigte mod at barnet kan være i verden uden at være verdens centrum, dvs. at barnet må kunne omgås og håndtere andethed uden at tabe sig selv. I modsætning til denne voksne omgang med verden og med sig selv står den infantile måde at være i verden på, som er egocentrisk. Biesta gør det klart at barnlighed og voksendom ikke har med alder at gøre: børn forholder sig ofte voksent mens voksne ofte forholder sig infantil. Den *pædagogiske* opgave er ikke udvikling af alle barnets talenter, sådan som det ofte hævdes i dag, men at afbryde, forstyrre (interrupt) og yde modstand mod den egocentriske måde at være i verden på, så barnet kan frigøre sig fra "la logique du caprice", fra at lade sig styre af indfald og luner, og finder ud af *hvilke ønsker og længsler der er ønskværdige*, set i relation til sig selv, samlivet med andre og en verden med begrænsede ressourcer.<sup>312</sup> Det handler ikke om undertrykkelse af ønsker og længsler, men om at transformere dem til ønsker og længsler, der gør det muligt at leve, og at leve (demokratisk) sammen.

### ***Modstand og begrænsninger***

Biesta gør opmærksom på at vores væren-i-verden altid vil møde modstand, fordi vi ikke er lig med verden og verden ikke er lig med os. Modstand kan håndteres ved at fjerne modstanden, ved at få kontrol over den, så den bliver tilintetgjort. Modstand kan også håndteres ved at man trækker sig tilbage og forsvinder, hvilket er en form for selvdestruktion. En tredje måde at håndtere modstand på, er at gå i dialog med det der yder modstand (Gert Biesta, 2015b, s. 238). "Andethed" er en form for modstand, der kan kalde et selv frem, som ikke var der før dette kald. I den måde at være i verden på er man ikke ud på at konstruere sig en verden ved at "forstå" den, eller ved at "kontrollere" den, men man er åben for "*what is this asking from me*" (Gert Biesta, 2015b, s. 237). Derved kan selvet blive til i mødet med verden -fremfor at det stiller sig op som verdens midtpunkt. Mødet med denne "andethed" kan ske når der er "teaching", mens "læring" holder én indenfor de kendte rammer. Når den form for subjektivering indtræffer, taler Biesta om "the gift of teaching". (Gert Biesta, 2012a), som han forbinder med transcendens. Det er ikke noget der kan planlægges, udføres, dokumenteres og evalueres: det indtræffer, og man kan ikke vide hvordan, hvornår og

---

<sup>312</sup> Temaet om modstand og om transformation af ønsker og længsler til ønskværdige ønsker og længsler behandles også i (Gert Biesta, 2012b)

hvilken betydning det får. Subjektificering er et uforudset svar på et uforudset kald, det rykker subjektet ud af den komfort-zone, hvor man kan tro at verden er til for ens egen selvudfoldelse.<sup>313</sup> Subjektificering betyder at åbne sig for det andet og den andens integritet –andethed– som noget der ikke må tilintetgøres gennem forsøg på beherskelse, men som noget der kalder på en frivillig begrænsning og en besindelse på, om det man ønsker nu også er ønskværdig. Det sidste kalder Biesta også for en voksen måde at være i verden på.

Pædagogik yder derfor også modstand: modstand mod de infantile ønsker og længsler, samtidig med at den giver hjælp til at stå imod dem. Også i forhold til samfundet indeholder pædagogik modstand: modstand mod de infantile og umodne forventninger som samfundet har, fx at de pædagogiske institutioner skal være 100% funktionelle for samfundet. Denne modstand er begrundet i pædagogikkens integritet, for netop en 100% funktionel pædagogik forhindrer de processer der skal til for at blive voksen.

### ***Pædagogikkens politiske betydning***

At gå i dialog og at begrænse de egocentriske ønsker og længsler er væsentlige kvaliteter, der bidrager til demokrati, hvor de individuelle ønsker skal transformeres til noget der er ønskeligt for alle, og til en økologisk bevidsthed og adfærd, der består i at vi omgås vores planets begrænsninger gennem begrænsning af os selv. Det ønskværdige skal altid ses i et perspektiv af ansvarlighed, så der også kan være en næste generation af voksne der kan tage stilling til hvad der er ansvarlig.

### ***Subjektificering som afbrydelsen af egologi***

Biesta uddyber sin forståelse af subjektificering som en afbrydelse af egoismen, gennem en ”*epiphane af den etiske fordring*” (Gert Biesta, 2015e). Han forkaster humanismen, som vil definere mennesket ud fra sig selv, både i den variant hvor subjektet defineres ud fra forestillingen om ”rationel autonomi”, og i den variant der kom til da denne forestilling kom under pres (se 3.2.5.): forestillingen om et decentreret subjekt der definerer sig gennem sin deltagelse i en procedural fornuft (se 3.3.5). Biesta mener at der også i den sidste situation fortsat er tale om et

---

<sup>313</sup> En selvudfoldelse der måske mest af alt finder sted som en tilpasning til omgivelserne, jvnfr det Foucauldianske begreb om ”governmentality”, og i tråd med de subjektiveringsformer der nu er funktionelle (se også s.135 ff.), eller som en given efter for infantile ønsker og længsler.

selvberørende subjekt. Humanismen er, siger Biesta, forsøget på at springe over sin egen skygge, at proklamere frihed og samtidigt *definere* et selv. Derfor søger han efter post-humanistiske muligheder for pædagogik og uddannelse. Biesta krediterer Heidegger, Levinas og Foucault for humanismekritikken. Hvis mennesket ikke ud fra sig selv kan give verden mening, kan han efter Heidegger modtage mening, lytte til hvad der taler til ham og værne om det. For Biesta er dette skift dog ikke radikalt nok, for forståelsen har fortsat en "egologisk struktur", der går ud fra selvet og vender tilbage til selvet. Selvom det foregår 'via' verdenen (op.cit. s. 3), så er verden immanent i forhold til selvets forståelse. "*While such acts of comprehension do have an object, this object always appears as an object of my signification and, in this sense, remains dependent on these acts of signification.*" (s.7). Her kommer også hermeneutikken til kort; set fra et pædagogisk synspunkt lider den af det samme som konstruktivismen, idet immanensen udelukker et kriterium for at bedømme disse meningsoplevelser- og tilskrivelser: den implicerer relativisme. *Vores subjekt-hed*, siger Biesta, *konstitueres ikke gennem vores oplevelse af mening og meningsgivning* ("acts of signification"). Levinas angiver en anden mulighed: at vores subjekt-hed bliver kaldt (frem) et andet sted fra, ikke fra kultur (der forstås, tilegnes og leges i), men fra noget der ligger før kulturen: etikken, som, med et Levinas-citat, "*is the presupposition of all Culture and signification*" (s.8).

### ***Hvordan ego-som-subjekt er funderet i etik***

Biesta redegør for Levinas forståelse af den Anden, der kommer til os på to måder: som et "fænomen" jeg forstår og som en epifanie – "*an epiphany that bears its own significance, independent of the signification received from the world*" (s. 10). Den andens ansigt er en umiddelbar appél, som når mig uden mellemkomst af min bevidsthed, eller sagt med et Levinas citat: "*This is a challenge of consciousness, not a consciousness of the challenge*", og derfor "*the upset of the very egoism of the Ego*" (s. 10): egoet svarer fordi ingen anden kan svare på dets vegne, og derved bliver egoet identificeret med ansvar, moralitet: "*and hence the moral 'origin' of the 'Ego-as-subject.'*" (s. 11).

I begyndelsen er henvendelsen. Henvendelsen kommer udefra, er ikke immanent men transcendent, det vil sige, det er en åbenbaring (revelation), noget der ændrer mig, fordi, med et Levinas-citat: "*while 'its word comes from elsewhere, from outside [it lives at the same time]*

*within the person receiving it*” (p 12), hvor det kalder på min unicitet, og jeg må gøre det som ingen kan gøre i mit sted. Hermed giver Levinas en alternativ forståelse af frihed. Åbenbaringen er ikke en åbenbaring af en sandhed der skal forstås af fornuften, men et etisk kald, dvs. at den indgår i en praktiske fornuft, som ikke er viden, men retning.

### **Subjektificering gennem afbrydelse**

Efter udlægningen af Levinas vender Biesta tilbage til uddannelse og pædagogik, for at konstatere at lærer/pædagog rollen i dag er blevet *”the guide on the side”* eller måske endda *”the peer at the rear”* fordi læring opfattes som barnets egen skabelse af mening. Den læringsopfattelse udelukker subjektificering fordi selvet så at sige er en konstante i processen; der er ingen afbrydelser i det spil hvor selvet gennem læring tilpasser sig til omgivelser. Det kan nok sikre en form for overlevelse men *”it never creates a possibility for the self to exist”* (s. 14), fordi der ikke er noget kriterium for at vurdere det, som det tilpasser sig til: selvet bliver fanget som et objekt, ikke ulig robotstøvsugeren der tilpasser sig til sine omgivelser. Subjekthed kommer ikke af forståelse og tilpasning, siger Biesta, men af at få en henvendelse, at blive kaldt på: *”the moment where I am addressed by the other, where the other, in Levinas’ words, ’(calls) upon the unique within me”*. Undervisning og pædagogik handler derfor ikke (kun) om læring, men også om undervisning (teaching) og om *”at blive undervist”*, som en afbrydelse af barnets egocentrisme og egne ønsker, en afbrydelse af de sædvanlige læreprocesser, der går ud på at forstå, beherske og tilpasse sig til verden. At blive afbrudt indebærer at man åbner sig for andethed, ser udover sin egen næsetip, bliver voksen og besinder sig på, om det man ønsker nu også er ønskværdig. At blive afbrudt er at blive kaldt på og at give et svar som man ikke på forhånd kendte. Det sætter ens ønsker i perspektiv, og man kan spørge, om det ønskede nu også er ønskværdigt, såvel for én selv, som for *”what and who is other”* (s. 15).

### **4.4.5. Hvor leder sporene hen?**

I 4.4.1. har jeg foreløbig angivet at pædagogik altid foregår i tre dimensioner, som det kræver virtuositet at bevæge sig i, ligesom jeg har angivet at subjektificeringsdimensionen er essentiel for pædagogik. I min søgen efter hvordan pædagogikkens integritet yderligere kan indkredses, diskuterede jeg forståelser af professionel autonomi og af pædagogikkens autonomi . Professionel autonomi relaterer sig til en samfundsmæssig

opgave, der indebærer realisering af samfundsmæssige værdier. Pædagogikkens autonomi er knyttet til et antropologisk funderet forhold mellem forælder og barn. De kan begge ses i lyset af det pædagogiske projekt, som sammen med det politiske projekt udgør det modernes ufuldendbare projekt. Projektet handler om ”muligheder”. Det kan være anderledes, derfor *må man hele tiden finde retning*. Den professionelle autonomi handler om de professionelles opgave med at finde retning, ligesom pædagogikkens autonomi er koblet til opgaven at føre barnet til sig selv, så det selv kan finde retning. Det kan være fristende at tro at kontrol og beherskelse er det samme som at finde retning, det er fristende at erstatte praktisk viden med teknisk viden. Gør man det, lukkes projektet. Professionernes disciplinering i et regime, der gør humanisering, brugerorientering og effektivisering til bureaukratisk kontrol, markedsstyring og sikker viden, og den erfaringsvidenskabelige triumf over den åndsvidenskabelige pædagogik, bidrager begge til en lukning af projektet.

Det uafsluttede projekt giver dog også resonans, fx i den lovgivning, der danner rammen for de samfundsmæssige opgaver der angiveligt kræver professionel autonomi. Det modernes projekt resonerer i lovgivning, hvor værdier indskrives, fx i : i folkeskolens formålsparagraf, i Dagtilbudsloven, i Loven om social service. Her kan man læse om formål som ”åndsfrihed, ligestilling og demokrati” (LBK nr 665, 2014, afs. § 1), ”at fremme børns og unges udvikling, trivsel og selvstændighed”, om ”at forbedre den enkeltes sociale og personlige funktion samt udviklingsmuligheder” og om ”at forbedre mulighederne for den enkeltes livsudfoldelse” (LBK nr 150, 2015, afs. § 19.1 samt § 81.1.2 og 3). Lignende formuleringer findes i dagtilbudsloven (LBK nr 30, 2015) i §§ 1, 7, 8, 45, 65 m.fl., ligesom der i lovene er formuleringer omkring betydningen af medbestemmelse og forståelse for demokrati (op. cit §§ 7, 45, 65) og brugerinddragelse og medbestemmelse (fx LBK nr 150, 2015, afs. III). Det forekommer umiddelbart fornuftigt ikke at organisere realisering af sådanne værdier på markedsvilkår eller på bureaukratiets vilkår –det ville forudsætte, at værdierne kunne operationaliseres, hvilket de indlysende ikke kan uden en tolkning der foretages *på stedet*. Værdierne kan ikke realiseres i form af foruddefinerede ydelser og effekter/udbytte; det kræver en *rettethed* at realisere dem. De institutioner indenfor hvilke fx den pædagogiske profession er organiseret, er ikke nødvendigvis anlagt på det. Diskussionen af pædagoguddannelsens

240

reformproces i kapitel 2 illustrerer det til fulde, og det er formentlig ikke meget anderledes i forhold til andet pædagogisk arbejde. Men selv indenfor en organisering hvori bureaukratisk kontrol, markedsorientering og vidensbasering er nøgleord, er det muligt at holde fast ved pædagogikkens integritet i form af en værdiorientering.<sup>314</sup> Det forklares med begreber som ”policy-paradox” og de professionelles ironiske tilpasning (se note 298 og 300), hvilket svarer til min analyse af at den diskursive praksis altid ledsages af resonans. De to verdener: den diskursive praksis og resonansen, kan eksistere samtidigt såfremt man dyrker civilisationskritik og værner om integriteten. Integriteten er dog ikke en autonomi: den realiseres ”midt-i” og kan søge både legitimation og retning gennem dialog, så man kan tale om en demokratisk autonomi. Hvor autonomi forudsætter uafhængighed, manifesterer integritet sig midt-i.

Den åndsvidenskabelige pædagogik, med sit fokus på at *føre barnet til sig selv* i den pædagogiske relation, står også i det pædagogiske projekts tradition, men den mister momentum, fordi man hverken vil objektivere eller se sig selv som ”midt-i”. Mollenhauer (og Biesta) fører den igen ”midt-i”, mens de samtidigt værner om integriteten ved at påpege nødvendigheden af at pædagogikken også skal være dysfunktionel. Det modernes uafsluttede projekt kræver at der tages ansvar, at muligheder får mæle, så de kan afprøves, for projektet fader ud hvis forskellighed og pluralitet udviskes, hvad enten det er gennem harmonisering eller gennem relativisme. Mollenhauer og Biesta bringer pædagogikken atter midt-i.

Selvom begreberne om professionel autonomi og pædagogisk autonomi ikke er holdbare, peger de teoridannelser der er forbundet med dem på, at der i forhold til pædagogik er værdier der er uomstuelige, og at de kun kan realiseres gennem en personlig tilegnelse. At begge begreber i praksis må opgives, bekræfter, at det ikke er autonomi der skal ledes efter, men integritet. Integriteten er det man værner om når man er ”midt-i” og ikke specielt autonom.

---

<sup>314</sup> I Forskningsprojektet ”Forskrifter for god pædagogik” undersøges og afdækkes hvordan ”forskrifter”, dvs værdier som ”inklusion”, ”trivsel”, ”den anerkendende tilgang” m.fl. har betydning i den pædagogiske (daginstitutions)praksis. I disse forskrifter resonerer det pædagogiske projekt, og det ser ud til, at de forbliver virksomme også når organisationsformer ændrer sig (Schou, Jørgensen, Koch, Pilgaard, & Tuft, 2013).



Biesta tager nogle skridt frem i retning af en indkredsning af integriteten. For ham skal barnet dog hverken ledes til sig selv eller til forståelse af sin væren-i-verden. Denne ”egologiske struktur” er en del af et korruperet projekt, der i alt for høj grad er kommet til at handle om at ”springe over sin egen skygge”, dvs. at *definere* muligheder<sup>315</sup>. Han tager konsekvensens af at vi ikke kan vide noget om perfektibiliteten, og at det politiske projekt derfor nødvendigvis må gå ud på *at bevare åbenheden, pluralitet og forskellighed*. Det fører ikke til at ”anything goes”, da et kriterium er, at man skal besinde sig på ønskværdigheden af sine ønsker, både individuelt og kollektivt. Besindelsen kan komme af erfaringen af at blive kaldt på –en erfaring der afbryder de habituelle forsøg på at forstå, beherske og tilpasse sig verden. Dermed bliver den etiske afbrydelse en væsentlig del af pædagogikkens integritet.

Pædagogikkens integritet, eller forpligtethed på det pædagogiske projekt, skal realiseres ”midt-i”, og det indebærer at den ikke opfylder et hvilket som helst samfundsmæssigt ønske: pædagogikken kan være dysfunktional. Pædagogikkens umiddelbare dysfunktionalitet er dog funktionel i det modernes projekt. Dysfunktionaliteten består i, at pædagogikken insisterer på den subjektivering der kan kvalificere barnets praktiske verdensforhold i en verden hvori pluralitet og forskellighed er et vilkår. Pædagogikkens integritet består i, at dens udøvere anstrenger sig for at give plads til den kalden barnet svarer på gennem en selvbegrænsning, der kommer til udtryk i (en rettethed i) dets praktiske verdensforhold

Biesta konkretiserer hvad vi skal forstå ved rettethed, ved den subjektivering der kvalificerer ens praktiske verdensforhold: at være rettet betyder at man finder frem til hvad der er ønskværdigt. Rettetheden kan komme af en ”afbrydelse”, når ”andethed” træder ind og afkræver én et svar som man ikke på forhånd kender.

At tale om frihed uden samtidigt at ophæve den, er kun muligt i et metaforisk sprog. Metaforen er her, at der er noget der helt umiddelbart, dvs. uden formidling gennem bevidstheden, afbryder én, kalder én,

---

<sup>315</sup> Det grundlæggende problem er at ’frihed’ eller ’muligheder’ er uden grænser, og at hver gang man angiver en konkret grænse, så forsvinder ”frihed” og ”muligheder”. Foucault indrammer den problematik når han taler om ”the undefined work of freedom”. Principielt kan man ikke definere frihed uden at ophæve den, at forsøge det ligner forsøget at springe over sin egen skygge. Frihed må derfor snarere forstås som en begrænsning, dvs. en rettethed der gives som et uventet svar på et uventet spørgsmål.

hvilket udløser et lige så umiddelbart svar, der består i, at man frivilligt begrænser sig. Biesta beskriver hermed det essentielle i den epifaniske hændelse: at man støder på noget som man ikke har tænkt sig til, og som kræver et umiddelbart svar. Gadamer kaldte det for ”Anstoß”. Biesta’s differentiering mellem hermeneutikkens immanens og etikens transcendens forekommer mig dog problematisk.<sup>316</sup> I min Gadamer-læsning kan man også benævne *at finde sin fortælling*, dvs. at forstå anderledes og bliver forvandlet af det, som en transcenderende (og dermed epifanisk) erfaring. Jeg foretrækker at forstå både det hermeneutiske og det etiske kald som forskellige metaforer der gør det muligt at tale om frihed.<sup>317</sup> Hændelsen, uanset om det er den transcendent erfaring af den andens ansigt der stiller en til (an)svar, eller om det er en ”Anstoß”, der gør man finder sin fortælling, eller om det er en afbrydelse, er en hændelse, der får en til at begrænse sig: man finder retning, og derved realiserer man frihed. Frihed er, siger Biesta, at blive klar over hvad der er ønskværdig. Biesta’s næste træk er, at sætte denne ønskværdighed i en politisk kontekst: han sender ønskværdigheden til en slags intersubjektiv afprøvning: er det nu også bæredygtig i en begrænset verden? Det er som om Biesta siger, at ethvert praktisk verdensforhold også skal ses i konteksten af et ansvar for menneskeheden. Denne afprøvning i forhold til den begrænsede verden foregår på et ganske bevidst plan, hvor man overvejer og går i dialog. Det minder på den måde

---

<sup>316</sup> Jeg har en mistanke om, at Biesta opererer med samme type opfattelse af hermeneutikken som Foucault gjorde i 1960-erne (se s. 178), fx når han skriver: *“acts of understanding and interpretation always begin from the self—they are issued by the self, so to speak—go out to the world, and return to the self.”* (Gert Biesta, 2015b, s. 236) Jeg mener ikke at Biestas forkastelse af det han kalder det hermeneutiske verdensbillede er en forkastelse af Gadamers filosofiske hermeneutik. Det Biesta kalder der hermeneutiske verdensbillede er konstruktivistisk og som sådan en sammenføjning af det rationalistiske selvberørende selv og det empiristiske punktligt selv (se Gert Biesta, 2015b, s. 238). Gadamers forståelse tager afsæt i en skeen (jvnfr. den oprindelige titel af *Wahrheit und Methode: Geschehen und Verstehen*) hvori den der forstår ikke er subjektet, men en der er med til at få det til at ske—ligesom barnet ikke er legens referencepunkt. Det er sagens spil der får os til at forstå anderledes, og vi er kun medspillere så længe vi ikke forsøger at beherske spillet, men stiller os åben for at finde en forståelsen udenfor os selv (jvnfr. *“at finde sin fortælling”*), der transformerer os. Hermeneutikken bryder således den egologiske struktur. Biestas projekt kan endda forstås som et hermeneutisk projekt, idet han hører en resonans og går ind den legende hid-og-did bevægelse hvorigennem sagen selv bliver levende og aktuel. [se Tuft, 2014 for sammenhængen mellem leg og forståelse]

<sup>317</sup> Begge metaforer har den karakter af afsløring/tilsløring som karakteriserer søgen efter en uopnåelig sandhed som dog kan fornemmes så nærværende, sml. Blanchots fortælling om Orpheus på s. 205.

om Habermas' kommunikative handlen og diskursetik, ligesom man kan høre en vis genlyd af Kants kategoriske imperativ (se s. 110).

Biesta's pædagogiske ideal specificerer at subjektificering indebærer en rettethed i verdensåben praksis; en selvbeegrænsning der relaterer sig til en ansvarlighed der kommer af en åbenhed for "det der ikke er mig" der kalder.

#### **4.4.6. Pædagogikkens integritet**

Det pædagogiske projekt er et ufuldendt og ufuldendbart projekt –og samtidigt kan det realiseres hver eneste dag. Det realiseres hver gang der finder moralsk dannelse sted. Det sker hver gang midt i en ufuldkommen verden.

Det umistelige i pædagogikken er at den vil fremelske disse øjeblikke, uden at den kan tilrettelægge hvornår og hvordan det sker. Det sker især, når ens umiddelbare verdensforhold bliver brudt: der er en "Anstoß", man bliver kaldt af den andens ansigt, nogen spørger: "ja ja, da –Men hvilke planer har du så med dig selv?", én civilisationskritisk indsigt i hvordan ens viden er formet af ens væren sætter én fri til at være anderledes.

Moralsk dannelse er væsentligst at man frivilligt begrænser sig, at man træffer det rette valg mellem for meget og for lidt af det gode. Valget er umiddelbar, dvs. at det ikke kan læres, da det udspringer af et umiddelbart verdensforhold. Man kan dog ikke være sikker på, at det er det rette valg. Det må afprøves i kommunikation: i dialog med én selv, i dialog med tekster, i dialog med andre. Det kan være, man kommer på andre tanker. Man må finde sig til rette i verden med den nye erfaring.

Det umistelig i pædagogikken er, at den vil fremelske åbenhed for sådanne erfaringer. Det kan gøres på mange måder, fx gennem tålmodig venten, gennem spørgsmål eller gennem konfrontationer. Der skal gøres forsøg på at fremme det, selvom det ikke er nævnt under læringsmålene og enhver kan se, at det fjerner fokus fra det læringsudbytte der efterlyses af aftagerne og operationaliseres i eksamenskrav.

Det umistelige i pædagogikken er også, at den følger op på sådanne erfaringer: den spørger, konfronterer, diskuterer, perspektiverer. For det handler ikke kun om hvordan den enkelte lever sit liv, men også om, hvilke værdier, rettetheder og begrænsninger der bliver bragt til torvs i

den politiske offentlighed. For det er en del af det modernes projekt, at der er pluralitet og dynamik.

Dette er så umisteligt, at pædagogikken gør det ”midt-i”, midt i en verden der sætter mange andre dagsordener. Den kan lade sig gøre, fordi det ikke er en særskilt aktivitet: det kan ske mens man laver noget andet. Det kan ske i en matematik-time, eller når børnene skal lære at gå hånd i hånd på fortovet. Man skal være lidt af en virtuos for at give alt sin rette plads: den socialisering der gør at barnet kan bevæge sig frit der hvor han er, den kvalificering der gør at barnet en dag kan gå væk derfra og realisere andre muligheder, og den subjektivering der gør at han ved hvad der er væsentlig og mindre væsentligt, hvornår det gælder, hvad der er ønskeligt. Den virtuositet forudsætter at man selv arbejder med sit praktiske verdensforhold, med sin moralske dannelse. Er ens praktiske verdensforhold karakteriseret af generøsitet, er det ikke det værste udgangspunkt.

I et professionelt arbejde indebærer det også at man er i stand til at ræsonnere, til at fremlægge pædagogiske overvejelser om hvad man har gjort og kan tænke sig at gøre. Man skal kunne pege på den resonans der både ansporer én og legitimerer at man arbejder på den måde man gør. Man skal kunne pege på de værdier der kommer til udtryk i resonansen, og man skal kunne identificere hvornår man er på vej til at glide ind på én af de afveje, én af de figureringer af pædagogik som vi har sat til side som utilstrækkelig. Ræsonnementet er dog ikke det sidste ord, for det højeste princip må være, at holde samtalen åben.<sup>318</sup>

---

<sup>318</sup> Gadamer skriver hvordan hermeneutiske filosofi hylder ”dass es kein höheres Prinzip gibt als dies, sich dem Gespräch offen zu halten“ (Gadamer, 1999f, s. 505)



## Resumé / Summary



Christian Lemmertz: MADAM (på Pustervig i Århus)



## Resumé

# På sporet af pædagogisk faglighed

## Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt

Anledningen til denne afhandling er pædagogikfagets tavshed i den reformproces som pædagoguddannelsen siden årtusindskiftet har været en del af. Man kunne forvente at pædagogikfagligheden manifesterede sig klart i forhold til indholdet i pædagoguddannelsen, samt i forhold til uddannelsestænkningen, dvs. uddannelsens pædagogik. I stedet for lever pædagogikfagligheden en skyggetilværelse i den aktuelle kompetenceorienterede studieordning. I afhandlingen spørges: ”hvordan kunne det ske?”, og også ”sker der noget ved det?” Spørgsmålet om hvordan det kunne ske besvares gennem en læsning af dokumenter der har betydning for uddannelsesreformen. Såvel i dokumenter knyttet til Bologna-processen som i dokumenter knyttet direkte til reformer af pædagoguddannelsen er ”kompetence” et centralt begreb, og i begge typer dokumenter er det tydeligvis et begreb, der ikke kan falde til ro. I analysen forstås denne uro som en kombination af en resonans og en diskursiv praksis, der peger forskellige steder hen, hvilket sløres af, at der i processen produceres uopmærksomhed. Den resonans der kan høres er tæt knyttet til en opfattelse af pædagogisk faglighed hvori personlig udvikling spiller en central rolle. Pædagogikfagets tavshed medvirker til den manglende opmærksomhed for at netop den del af fagligheden ikke bliver fagliggjort.

”Gør det noget?” kan man spørge. For at finde et svar på det spørgsmål, og for at give den pædagogiske faglighed stemme igen, gennemgår jeg i afhandlingens tredje kapitel ”det pædagogiske projekt”. Jeg konstaterer, at der først blev brug for pædagogik på det tidspunkt i historien, hvor der kom en forventning om at den nye generation ikke bare skal reproducere



det eksisterende: mennesket har muligheder. Der angives tre grundfigureringer af pædagogikken, knyttet til hhv. David Hume, Jean Jacques Rousseau og Immanuel Kant. Kant sætter fokus på opdragelsens betydning for udvikling af menneskers praktiske forhold til verden, dvs. udvikling af den måde de realiserer deres muligheder på. For at den kan komme til sin ret, må pædagogikken være kritisk i forhold til det bestående –civilisationskritik hører med. Da man kun kan realisere muligheder med afsæt i det eksisterende, indeholder opdragelsen også opdragelse til det eksisterende. Kant etablerer pædagogikken som sammensat af tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse. Den figur holder den dag i dag, men i mellemtiden har der været problemer i figurens maskinrum. Kants geniale introduktion af *fornuften*, som den instans, der på en gang gør det muligt at være i det eksisterende, at kritisere det eksisterende og at udvikle sin egen vej, giver bagslag, for den er med til at give næring til en forestilling om at der kan opdrages til Sandhed. Socialisering indtager pladsen af den moralske opdragelse og civilisationskritik erstattes af blind fremskridtsoptimisme. Den kritiske teori sætter fingeren på at det sker i såvel socialisme, kapitalisme og fascisme, uanset de mange forskelle mellem dem. Kan Kants forestilling om pædagogik som sammensat af tvang, civilisationskritik og moralsk dannelse aktualiseres på andre måder? For at finde svar på det spørgsmål spørger jeg nogle filosoffer til råds, der har det til fælles, at de ikke adskiller verden og fornuft. På trods af betydelige forskelle mellem Gadamer, Foucault og Habermas, er de alle tre interesseret i menneskers praktiske verdensforhold: hvordan bliver det til? og ikke mindst: hvad det er for erfaringer og handlinger der kan bidrage til den moralske dannelse? Fra Gadamer tager jeg tre-enheden af at forstå, at forstå anderledes og at komme til selvforståelse med, fra Foucault tager jeg den kritiske 'ontology of the present' og den etiske selvomsorg med, fra Habermas koloniseringstesen og betydningen af kommunikativ handlen for reproduktion af livsverdens symbolske strukturer. Deres forståelser underbygger at det modernes projekt fortsat er aktuelt som et uafslutteligt projekt, og at der således er god grund til at have et fokus på pædagogisk faglighed.

Efter i tredje kapitel både at have eksemplificeret hvad pædagogisk faglighed kan indeholde, og at have angivet begreber og forståelser, der den dag i dag kan nære civilisationskritik og moralsk dannelse (subjektificering), giver jeg i fjerde kapitel nogle yderligere bud på

hvordan den pædagogiske faglighed kan manifestere sig i pædagoguddannelsen. (1) Kundskabsværkstedet, hvor der arbejdes med "researching lived experience" er et forløb, hvori der, med afsæt i at pædagogen er "midt-i", og dermed underlagt "tvang", kan opnås anderledes forståelser, hvori man kan tage vare på sig selv, hvor der udøves kritik og hvor der handles kommunikativt. (2) Pædagogik som handlingsvidenskab forener det videnskabende aspekt af uddannelsen med interessen i subjektificering, både af den pædagog der selv må formidle mellem viden og praksis, og af barnet eller brugeren. Kapitlet afsluttes (3) med en refleksion over "pædagogikkens integritet", dvs. en refleksion over hvad der er umistelig i pædagogik. Integritetsbegrebet introduceres som et alternativ til autonomibegrebet, som hævder en selvstændighed, som noget der er "midt-i" ikke kan opnå, og som kan føre til forestillinger om selvtilstrækkelighed. I forsøget på at indkredse pædagogikkens integritet undersøges autonomibegrebet i den klassiske professionsforståelse, autonomibegrebet i den åndsvidenskabelige pædagogik samt forestillingen om pædagogikkens nødvendige dysfunktionalitet. Slutteligt behandles spørgsmålet om integriteten kan udtrykkes i et pædagogisk ideal, der ikke falder for fristelsen på forhånd at definere barnets muligheder. Gert Biesta giver et bud på et sådant ideal, som han passende kalder for "voksenom". Hans udredning gør det klart, at moralsk dannelse eller subjektificering altid indebærer en befriende selvbegrænsning.

Det er uomgængeligt for pædagogik som disciplin at stille spørgsmålet om integritet og idealer. Ligeså uomgængeligt er det for pædagogikken som en praktisk disciplin at åbne for barnets erfaring af at finde retning i sit praktiske verdensforhold.

Afhandlingen er primært et teoretisk studie indenfor området pædagogisk filosofi. I afhandlingen inddrages (1) data genereret i projektet "Hvordan uddannes Pædagoger", som forfatteren var projektleder af, (2) dokumentanalyser, (3) udviklingsarbejder omkring gennemførelse af kundskabsværksteder med pædagogstuderende og med uddannede medarbejdere, der udfører socialt og pædagogisk arbejde samt (4) et forsknings- og udviklingsprojektet "Udvikling af et screeningsredskab" som forfatteren i samarbejde med andre har gennemført.

Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik og Michel Foucault's tænkning spiller en dobbeltrolle i afhandlingen. Foruden at deres konceptualiseringer og analyser bruges i en afklaring af hvordan vi i dag kan forstå og praktisere det pædagogiske projekt, så udgør de også det analytiske redskab der bruges når spørgsmålet om pædagogikkens tavshed skal forstås. Det forekommer frugtbart at kombinere Gadamer's optagethed af kontinuitet og tradition med Foucault's optagethed af brud. Skulle man nævne én ting som Gadamer og Foucault kunne blive enige om, så ville det være, at den viden der er interessant ikke skabes af metoder. Det betyder selvfølgelig ikke, at det omvendte også gælder. Det er op til læseren at vurdere om denne afhandling hører i den ene eller den anden kategori.

## Summary

# In search of what matters educationally

The education of pedagogues as a part of  
modernity's pedagogical project.

In Denmark, pedagogues work in a variety of different fields, stretching from "kindergarten" to social pedagogical work with mentally disabled people. But the one thing they all have in common is "the pedagogical approach". However, what does that mean? What does "pedagogical" or "educational" mean?<sup>319</sup>

Until approximately the millennium shift it was common sense for teachers and students involved in the education what "pedagogical" meant, so in a way there was no need to make a theme out of it. In the last 15 years the education of pedagogues has become a bachelor-education at a university college, and several educational reforms have been implemented. Today the education is competency-based, and in the ministerial executive order that steers the education 'pedagogy' is no longer defined as an autonomous subject. Does pedagogy no longer

---

<sup>319</sup> The question of what is "educational" is a typical continental question. Pedagogy (Pädagogik in German) used to be considered as a part of the humanities, and dealt with the phenomenon of upbringing and education. Traditionally the question of what is educational has been connected with the question of "Bildung". Read about the difference between Anglo-Saxon and continental approaches in Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11–22., Friesen, N., & Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 123–147., Manen, M. van. (1994). On the Meaning of Pedagogy and its relation to Teaching. *Curriculum Inquiry*, 4(2)

matter? During the reform process pedagogy as a discipline did not contribute noteworthy to the shaping of the reforms, neither to the content nor to the development of an educational thinking about the organization of the education. This raises two questions: First, how could that happen? And second, does it matter? Those are the two questions that organize the second chapter of the thesis.

In this chapter documents related to the Bologna process<sup>320</sup> and documents related to the reform of the Danish education of pedagogues are analyzed. In both processes the concept of competencies is central, and in both processes the concepts causes trouble. Then why is this concept maintained? And why can't we do without it? The concept of competencies is used as a kind of bridge between the resonance of "being competent" and a discursive practice that only can handle competencies as commodities. One might be able to imagine a sluice between those two meanings and connected practices, but not a bridge, as they are on different levels. Pedagogy as a subject could have been attentive to this incompatibility, but it is not. Instead unattentiveness for incompatibilities and questions of how to handle them is produced. In this chapter the analysis is inspired by the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer, whose notions of tradition and effective history makes the resonance audible, and by the work of Michel Foucault that gives rise to the concept of a discursive practice. The clash between the resonance and the discursive practice led to the production of unattentiveness, not unlike how in psychoanalysis the clash of impulses and the superego can give rise to repression. Unattentiveness is 'visible' in the latest executive order, as it does not mention the words that have been part of every executive order since the first one in 1953: personal development. The question is, whether it matters or not?

In order to answer that question, and also in order to reestablish pedagogy as a subject, pedagogy is reconstructed in chapter three. What is the essence of pedagogy, if there is any, and if there is, how should it be conceived today? The enquiry begins with the increasing philosophical interest in pedagogy during the renaissance and the enlightenment. David Hume, Jean Jacques Rousseau and Immanuel Kant conceptualize what is needed in order to raise a new generation that can transcend the current

---

<sup>320</sup> The Bologna process is the process started in 1999 aiming at the development of a European Higher Education Area

state of affairs. Kant establishes pedagogy as a threefold subject, that contains submission to the necessary restraint, a critique of civilization and exercise of freedom at once. As a being in the world man is rooted there, it is his starting point but not his destination. By means of reason man can criticize and with a reference to practical rationality man can take upon himself to find out what he should do in particular situations. The last aspect is the key challenge for practical pedagogy.

This figure of pedagogy as a threefold subject is still valid, but the original conception has also given rise to problems, and needs a revision. Kants introduction of rationality and its relation to freedom was brilliant, but in the course of time the idea that some kind of “rational truth” should be our guideline became disastrous. Especially the Frankfurt School criticized how reason that should enlighten our path to a perfect freedom became a blinding light.

Is it possible to pursue the idea of pedagogy as a threefold subject without the idea of some kind of given rationality and truth? In order to explore this question the philosophy of the 20th century that does not separate the world (being) and reason (rationality) is introduced with Heidegger. In relation to the question of pedagogy the works of Hans Georg Gadamer, Michel Foucault and Jürgen Habermas are explored, as they all are interested in the question of how man finds his own way and direction in a world that is given to him. Gadamer contributes with the trinity of understanding, understanding differently and self-understanding, Foucault contributes with the critical ontology of the present and ethical care of the self, Habermas contributes with the colonisation-thesis and with the idea of communicative action as a reproduction of the symbolic structures of the life world. Their theories are arguments for the continuation of the unfinished (and unfinishable) project of modernity, including “the pedagogical project” as Kant conceived it as composed of three dimensions. If that is the case, we should be attentive to the reverberation in the concept of competence and equip students in pedagogy both with a solid knowledge about the pedagogical project and with the competence to contribute to this pedagogical project.

In the fourth chapter some suggestions are made for how what matters educationally can be a part of the education. First the knowledgeable work-shop is introduced. In the knowledgeable work-shop students and

teachers research lived experience. Then there is a discussion of how pedagogy as a human science and as action research can contribute to a research based education and practice. The final discussion is about the integrity of pedagogy, that means about what is unalienable in pedagogy. In discussion with classical theory of professions that claims autonomy and with the traditional German conception of the autonomy of pedagogy, the concept of the integrity of pedagogy is developed. Integrity is needed as pedagogical practice and research always take place in the world as it is, a world with necessary restraints, while at the same time aiming at children's capacity to find their own direction and to renew the world. The Dutch pedagogical philosopher Gert Biesta pleads for a pedagogy that also can be dysfunctional in order to be educational. Pedagogy has its own ideals, and Biesta dares to be more specific about those ideals, as he describes subjectification as a liberating self-limitation that originates in respect for what is other. In that way he returns to Kant's insight that freedom is the condition of ethics, and that ethics is the considered form that freedom takes<sup>321</sup>. It is as indispensable for pedagogy as a practice to be open for the child's experience of finding its own way in the world as it is for pedagogy as an academic discipline to ask the questions of integrity and pedagogical ideals, and to elaborate preliminary answers.

The thesis is primarily a theoretical inquiry in the field of educational philosophy, but as an example of a science of action (German: Handlungswissenschaft) it could also be classified as philosophical pedagogy. The action science aspect comes to the fore in the beginning and in the end of the thesis: the problem that is identified is a practical problem and the philosophical investigation results in insights that aim at informing practice.

The thesis is also based on an accurate investigation of the reality of the education of pedagogues, on document-analysis, on experimental research in knowledgeing workshops and on a research and development project concerning the development of a screening-tool for recovery-orientation in psychiatry.

---

<sup>321</sup> These are nearly Foucault's words: *'Freedom is the ontological condition of ethics, but ethics is the considered form that freedom takes when it is informed by reflection'*. For Kant freedom was a transcendental condition. For Biesta the considered form is the result of an epiphanic experience.

## Litteratur

- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. I E. Froment, Kohler, Purser, Wilson (Red.), *EUA Bologna Handbook* (s. article B.2.3–1.). Berlin: Raabe Verlag. Hentet fra [http://www.ehea-journal.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=21&Itemid=57](http://www.ehea-journal.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=57)
- Adamson, J. W. (1922). *The educational writings of John Locke*. (J. W. Adamson, Red.). Cambridge: University Press.
- Adorno, T. W. (1971a). *Erziehung zur mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. (G. Kadelbach, Red.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T. W. (1971b). Theorie der Halbbildung. I *Gesammelte Schriften* bd. 8. *Soziologische Schriften* (s. 93–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Aisinger, P. (2015). Skoleforsker: Læg understøttende undervisning ind i timerne. Hentet 5. September 2015, fra <https://www.folkeskolen.dk/569508/skoleforsker-laeg-understoettende-undervisning-ind-i-timerne>
- Allen, A. (2011). Foucault and the politics of our selves. *History of the Human Sciences*, 24(4), 43–59. doi:10.1177/0952695111411623
- Andersen, T. (1994). *Reflekterende processer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Androne, M. (2014). Notes on John Locke's Views on Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 137, 74–79. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.255
- Aristoteles. (1998). *Nikomachische Ethik VI*. (H.-G. Gadamer, Red.). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Aristoteles. (2000). *Etikken*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.



- Aristotle. (1998). *Poetics*. Orange Street Press Classics. Hentet fra <http://classics.mit.edu/Aristotle/poetics.1.1.html>
- Bacchi, C., & Bonham, J. (2014, April 30). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*. Hentet fra <http://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/view/4298>
- Bachelard, G. (1994). Introduction. I *The poetic of space*. Boston: Beacon Press.
- Bachofen, B. (2012). The man of Business, the Craftsman and the Citizen. The social Destination og Humanity in the Pedagogical Theories of Locke and Rousseau. I P. Kemp & A. Sørensen (Red.), *Politics in education*. Zürich: Lit Verlag.
- Ball, S., & Olmedo, a. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85 – 96. doi:10.1080/17508487.2013.740678
- Bast, R. (2000). *Pädagogische Autonomi, Historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bochum: Projektverlag.
- Baumgart, J. (2002). Jürgen Habermas -Kommunikatives Handeln und Ich-Identität. I *Theorien der Sozialisation*. Bad Heilbrun: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Bayer, M., & Pedersen, P. M. (2014). Ingen fag og styrket faglighed? *VERA Tidsskrift for pædagoger*, (69), 36–40.
- Beck, L. (1909). Om Uddannelse af Arbejdere i Børnesagens Tjeneste. *Børnesagens Tidende*, 4(12).
- BEK nr 113. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor (2001). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23684>
- BEK nr 211. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2014). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068>

- BEK nr 220. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2007). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25288>
- BEK nr 457. Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (1992). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73377>
- BEK nr 684. Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser mv. (2008). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120524>
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (4. udg.). Weinheim: Deutschen Studien Verlag.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. korrigi.). Weinheim und München: JUventa.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism. Science, hermeneutics and practice*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, R. (2008). The Conversation That Never Happened (Gadamer/Derrida). *The review of metaphysics*, 61(3), 577–603.
- Besley, A. C., & Peters, M. E. (2007). *Subjectivity and truth*. New York: Peter Lang Publishing.
- Biesta, G. (1998a). Pedagogy without humanism. Foucault and the subject of education. *Interchange*, 29(1), 1–16.
- Biesta, G. (1998b). The right to philosophy of education: From critique to deconstruction. *Philosophy of Education Archive*, 476–484. Hentet fra <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/viewArticle/2152>
- Biesta, G. (2005). What can critical theory learn from postmodernism. Further reflections on the impossible future of Critical Pedagogy. I G. Ze'ev (Red.), *Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education* (s. 143–159). Haifa: Univeristy of Haifa.

- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Colorado: Paradigm publishers.
- Biesta, G. (2008). Toward a New “Logic” of Emancipation: Foucault and Rancière. *Philosophy of Education Yearbook*, 169–177. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508033237&site=ehost-live>
- Biesta, G. (2009a). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2009). How to Use Pragmatism Pragmatically?: Suggestions for the Twenty-First Century. *Education and Culture*, 25(2), 34–45. doi:10.1353/eac.0.0038
- Biesta, G. (2009b). On the weakness of education. *Philosophy of Education Yearbook*, 354–362. Hentet fra <https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/7445>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm publishers.
- Biesta, G. (2012a). Receiving the Gift of Teaching: From «Learning From» to «Being Taught By». *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449–461. doi:10.1007/s11217-012-9312-9
- Biesta, G. (2012b). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. *Other Education*, 1(1), 92–103. Hentet fra <http://othereducation.stir.ac.uk/index.php/OE/article/view/37>
- Biesta, G. (2013a). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. Hentet fra <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/download/19860/15386>
- Biesta, G. (2013b). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i

studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1–14. Hentet fra [http://www.idunn.no/ts/npt/2013/03/aa\\_snakke\\_pedagogikk\\_tileducation\\_-\\_internasjonaliseri](http://www.idunn.no/ts/npt/2013/03/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri)

- Biesta, G. (2014a). From experimentalism to existentialism. Writing in the margins of philosophy of education. I L. J. Waks (Red.), *Leaders in philosophy of education. Intellectual self-portraits (second series)* (s. 13–30). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2014b). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, 12(1), 65–76.  
doi:10.1177/1477878513517338
- Biesta, G. (2014c). Rememebering forgotten connections: Klaus Mollenhauer ' s opening to theorising education differently. *Phenomenology and practice*, 8(2014), 34–38.
- Biesta, G. (2014d). *The beautiful risk of education*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015a). An Appetite for Transcendence: A Response to Doris Santoro's and Samuel Rocha's Review of The Beautiful Risk of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(4), 419–422.  
doi:10.1007/s11217-015-9475-2
- Biesta, G. (2015b). Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229–243.
- Biesta, G. (2015c). Goed onderwijs, functioneel of disfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid. I *Kwaliteit van onderwijs*. Hentet fra <http://www.kwaliteitvanonderwijs.nl/>
- Biesta, G. (2015d). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical perspectives on teacher education*.
- Biesta, G. (2015e). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum

- cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 47(June 2015), 1–19. doi:10.1080/00131857.2015.1041442
- Biesta, G. (2015f). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi:10.1111/ejed.12109
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy futures in education*, 9(5), 540–547. doi:10.2304/pfie.2011.9.5.540
- Bingham, C. (2005). The Hermeneutics of Educational Questioning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 553–565. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00140.x
- Bjerre, T., Jensen, K. E., & Rothuizen, J. J. (2005). Omsorg og magt i forhold til borgere med demens.
- Blanchot, M. (1981). The gaze of Orpheus. I *The gaze of Orpheus, and other literary essay* (s. 99–104). Barrytown, NY: Staion Hill Press.
- Boldsen, P., & Rothuizen, J. J. (2012). *Screeningsmanual - for understøttelse og afdækning af graden af recovery-orientering*. Aarhus.
- Bollnow, O. F. (1954). Kant und die Pädagogik. Zum 150. Todestag von Immanuel Kant am 12 Februar 1954. *Westermann Pädagogische Beiträge*, 6(2), 49–55. Hentet fra [www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/KantA.pdf](http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/KantA.pdf)
- Borg, M., Karlsson, B., & Stenhammer, A. (2013). *Recoveryorienterede praksisser. En systematisk vidensopsamling*.
- Bos, J. (2011). *M.J. Langeveld, Pedagoog aan de hand van het kind*. Amsterdam: Boom.
- Bostad, I., & et. al. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre [Knowledge and Bildung at the start of a new century]*. Oslo.

- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2009). Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 8/9(33), 787–799.
- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C., Hanf, G., Méhaut, P., & Westerhuis, A. (2011). Introduction: Cross-national Equivalence of Skills and Qualifications across Europe? I M. Brockmann (Red.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification* (s. 1–21). New York: Routledge.
- Bulman, R. F. (2006). Introduction: The historical context. I R. F. Bulman & F. J. Parrella (Red.), *From Trent to Vatican II: Historical and Theological Investigations* (s. 3–18). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bøje, J. D., & Togsverd, L. (2014). Når pædagogik bliver til teknik - styring og målrationaltet i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2), 74–82.
- Carr, D. (1993a). Guidelines for teacher training: the competency-model. *Scottish educational review*, 25(1), 17–25.
- Carr, D. (1993b). Question of competence. *Journal of educational studies*, 41(3), 253–271.
- Carr, D. (2003). Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253–266. doi:10.1111/1467-9752.00324
- Cesare, D. di. (2009). *Gadamer Ein Philosophisches Porträt*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Christensen, E. (2014). Antorini: Forberedelses-mængden er ikke et mål i sig selv. Hentet 12. August 2015, fra <https://www.folkeskolen.dk/552276/antorini-forberedelses-maengden-er-ikke-et-maal-i-sig-selv>
- Cleary, J., & Hogan, P. (2001). The reciprocal character of self-education: introductory comments on Hans Georg Gadamer's address 'Education is self-education. *Journal of Philosophy of*

*Education*, 35(4), 519–527.

Crick, R. D. (2008). Key Competencies for Education in a European Context : narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311–318.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2002). *Undervisning i pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Copenhagen.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Pædagoguddannelsen*. Copenhagen.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Videnarbejde i praksis. Afsluttende rapport fra projektet om professionshøjskole og erhvervsakademiers videngrundlag og vidensomsætning*. Hentet fra [kortlink.dk/eva/h8q2](http://kortlink.dk/eva/h8q2)

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (2015). Ballade. I *Den danske Ordbog. Moderne dansk sprog*. Det danske sprog- og litteraturselskab. Hentet fra <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ballade>

Donnelly, J. . (1999). Schooling Heidegger: on being in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15(May 1998), 933–949. doi:10.1016/S0742-051X(99)00038-4

Dreyfus, H. L. (1990). On the order of things: being and power in Heidegger and Foucault. *The Southern Journal of Philosophy*, 28(5), 83–96.

Dreyfus, H. L. (2004). Heidegger and Foucault on the Subject, Agency and Practices. Hentet 5. Marts 2015, fra [http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper\\_heidandfoucault.html](http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper_heidandfoucault.html)

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. (1990). What is morality: a phenomenological account of the development of expertise. I *Universalism vs. Communitarianism* (s. 237–264). Cambridge, Massachusetts, Massachusetts: MIT Press.

- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1990). Was ist Mündigkeit. Habermas und Foucault über «Was ist Aufklärung?» I E. Erdmann, R. Forst, & A. Honneth (Red.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung* (s. 55–69). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Dunne, J. (1996). Beyond Sovereignty and Deconstruction : The Storied Self. I R. Kearney (Red.), *Philosophy and social criticism: Paul Ricoeur: the hermeneutics of action* (s. 137–159). London: Sage Publications Ltd. doi:10.4135/9781446278932.n11
- Dunne, J. (1999). Professional judgment and the predicaments of practice. *European Journal of Marketing*, 33(7/8), 707–720. doi:10.1108/03090569910274339
- Dunne, J., & Pendlebury, S. (2003). Practical reson. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Red.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (s. 194–211). Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Durkheim, E. (1992). *Professional ethics and civic morals*. London: Routledge Sociology Classics. Hentet fra [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=V3GXsXYCkBwC&oi=fnd&pg=PT10&dq=Professional+ethics+and+civic+morals&ots=XacGM1EvSj&sig=FHrmlkqPGD9L2bXqD\\_tZECZRYuo](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=V3GXsXYCkBwC&oi=fnd&pg=PT10&dq=Professional+ethics+and+civic+morals&ots=XacGM1EvSj&sig=FHrmlkqPGD9L2bXqD_tZECZRYuo)
- Dybbro, L., & SPiDO teamet. (2009). *Øen i søen - fortællinger om demensomsorg*. Odense. Hentet fra <http://socialstyrelsen.dk/udgivelser/oen-i-soen-fortaellinger-om-demensomsorg>
- Erlandsen, T. (2011). Er pædagoguddannelsen en professionsuddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 14(2).
- Erstad, I. (2005). *Erfaringskunnskap og fortellinger i barnevernet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Erstad, I. H., & Hansen, F. T. (2013). *Kunnskapsverkstedet -å se det*



*levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- EU Parliament and Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Hentet 12. August 2014, fra <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1407840436481&uri=CELEX:32006H0962>
- European Commission. (2009). ECTS Users ' Guide. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. doi:10.2766/88064
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retrieved June. Hentet fra <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- European University Association. (2014). Bologna-an overview of the main elements. Hentet 12. August 2014, fra <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/bologna-basics/Bologna-an-overview-of-the-main-elements.aspx>
- Evans, Li. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Fairfield, P. (2011). The hermeneutics of suspicion and recovery and the difference it does not make. I A. Wiercinski (Red.), *Gadamer's hermeneutics and the art of conversation* (s. 423–438). Berlin: Lit Verlag.
- Fairfield, P. (2013). Genealogy and suspicious interpretation. I *Philosophical hermeneutics reinterpreted* (s. 173–193). London and New York: Bloomsbury academic.
- Fairfield, P., Grondin, J., Gallagher, S., Davey, N., Nichol森, G., Ramsey, R. E., ... Babich, B. (2011). *Education, dialogue and hermeneutics*. (P. Fairfield, Red.). London and New York: Continuum International Publishing Group.
- FIVU. (2013). *Bilag 2: Vejledning og master for kompetencemål i*

*pædagoguddannelsen.*

- Flückiger, P. (2012). Rousseau Genevois: Emile et contrat social. Hentet 2. Marts 2015, fra [http://etat.geneve.ch/dt/archives/emile\\_contrat\\_social-66-5637-13292.html](http://etat.geneve.ch/dt/archives/emile_contrat_social-66-5637-13292.html)
- Flynn, T. R. (1985). Truth and subjectivation in the later Foucault. *The Journal of philosophy*, 82(10), 531–540.
- Flyvbjerg, B. (2000). “Ideal Theory, Real Rationality: Habermas Versus Foucault and Nietzsche.”. Hentet 14. November 2015, fra <http://flyvbjerg.plan.aau.dk/IdealTheory.pdf>
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8, 777. doi:10.1086/448181
- Foucault, M. (1983). Afterword. The subject and power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (2. udg.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1986a). Kant on enlightenment and revolution. *Economy and society*, 15(1), 88–96.
- Foucault, M. (1986b). Nietzsche, Freud, Marx. *Critical texts*, 3(2), 1–5.
- Foucault, M. (1988a). The art of telling the truth (1983, 1. lecture at the Collège de France). I L. D. Kritzman (Red.), *Politics, Philosophy, Culture. Interviews and other writings 1977-1984*. London and New York: Routledge.
- Foucault, M. (1988b). Truth, power. self: an interview with Michel Foucault by Rux Martin. I L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Red.), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault* (s. 9–15). Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1991). Questions of Method. I G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Red.), *The Foucault Effect. Studies in governmentality* (s.

73–86). Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M. (1997a). The ethics of the concern of the self as a practice of freedom. I P. Rabinov (Red.), *Ethics. Subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954-1984, vol. 1 Essential works of Foucault 1954-1984* (s. 281–301). London and New York: Penguins Books.

Foucault, M. (1997b). The masked philosopher. An interview (1980). I P. Rabinow (Red.), *Ethics. Subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954-1984, vol. 1* (s. 321–328). London: Penguin Books.

Foucault, M. (1997c). What is critique. I S. Lothringer (Red.), *The politics of truth* (s. 382–398). New York: Semiotext(e).

Foucault, M. (1997d). What is enlightenment. I P. Rabinov (Red.), *Ethics. Subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954-1984, vol. 1* (s. 303–320). London: Penguin Books.

Foucault, M. (1997e). What is revolution. I S. Lotringer & L. Hochroth (Red.), *The politics of truth* (s. 83–100). New York: Semiotext(e).

Foucault, M. (1998). Technologies of the self. I L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Red.), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault* (s. 16–49). Amherst: University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. København: Det lille forlag.

Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981-1982*. (F. Gros, Red.). New York: Picador.

Foucault, M. (2008). Gespräch mit Ducio Trombadori. I A. Honneth & M. Saar (Red.), *Michel Foucault. Die Hauptwerke* (s. 1585–1649). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, M., & Rabinov, P. (2000). Polemics, politics and problematisations. I P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault. Ethics. Subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1964-1984 vol. 1*. London: Penguin Books.

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic. Professionalism*.

*The third logic*. Cambridge: Polity Press: Marston Book Services Ltd (UK).

Friesen, N., Henriksson, C., Saevi, T., & et. al. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and practice*. (N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi, Red.). Rotterdam: Sense Publishers.

Fuglsang, J. (2015). *Den store løgn om uddannelse. Et opgør med selvmodsigelserne i det danske uddannelsessystem*. København: Gyldendal.

Gadamer, H.-G. (1948). Die Bedeutung der Philosophie für die neue Erziehung. I *Über die Ursprünglichkeit der Philosophie. Zwei Vorträge von Hans-Georg Gadamer*. Berlin: Chronos Verlag.

Gadamer, H.-G. (1980). Practical philosophy as a model for the human sciences. *Research in phenomenology*, 9(83), 74–85.

Gadamer, H.-G. (1997). Hermeneutik und ontologische Differenz. I J. Grondin (Red.), *Gadamer Lesebuch*. Tübingen: Mohr.

Gadamer, H.-G. (1999a). Aristoteles und die imperativistische Ethik. I *Gesammelte Werke 7, Griechische Philosophie III* (orig. 1989., s. 381–395). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Gadamer, H.-G. (1999b). Das Erbe Hegels. I *Gesammelte Werke 4, Neuere Philosophie II* *Neuere Philosophie II*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1999c). Dekonstruktion und Hermeneutik. I *Gesammelte Werke X Hermeneutik im Rückblick*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1999d). Die neue Platoforschung. I *Gesammelte Werke 5, Griechische Philosophie I* (s. 212–229). Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1999e). Die Universalität des hermeneutischen Problems. I *Gesammelte Werke 2, Hermeneutik II* (s. 219–231). Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1999f). Selbstdarstellung. I *Gesammelte Werke 2*,

*Hermeneutik II*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1999g). Subjektivität und Intersubjektivität, Subjekt und Person. I *Gesammelte Werke X, Hermeneutik im Rückblick* (s. 87–99). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Gadamer, H.-G. (1999h). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. I *Gesammelte Werke I, Hermeneutik I*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Gadamer, H.-G. (1999i). Wahrheit und Methode. Vorwort zur 2. Auflage. I *Gesammelte Werke II, Hermeneutik II* (s. 437–448). Tübingen: Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Heidelberg: Kufeldischer Verlag.

Gadamer, H.-G. (2001). Education i self-education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4).

Gadamer, H.-G., & Grondin, J. (1997). Dialogischer Rückblick auf das Gesammelte Werk und dessen Wirkungsgeschichte (1996). I J. Grondin (Red.), *Gadamer Lesebuch* (s. 280–295). Tübingen: Mohr.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, NY: State University of New York Press.

Green, B. (2010). The (Im) possibility of the Project. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), 1–18.

Gregersen, T. (2009). Jürgen Habermas. I L. B. Kaspersen & J. Loftager (Red.), *Klassisk og moderne politisk teori*. København: Hans Reitzel. Hentet fra [http://de.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen\\_Habermas](http://de.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas)

Gros, F. (2005). Le souci de soi chez Michel Foucault: A review of The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the College de France, 1981-1982. *Philosophy & Social Criticism*, 31(5-6), 697–708. doi:10.1177/0191453705055496

Guillén, M., Fontrodona, J., Rodríguez-sedano, A., & Fontrodona, J. (2007). The Great Forgotten Issue : Vindicating Ethics in the

- European Qualifications Framework ( EQF ). *Journal of business ethics*, 74(4), 409–423.
- Habermas, J. (1971). »Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. I J. Habermas & N. Luhmann (Red.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1979). Urbanisierung der Heideggerschen Provinz: Laudatio auf Hans-Georg Gadamer aus Anlass der Verleihung der Hegel-Preises der Stadt Stuttgart. I *Das Erbe Hegels* (s. 9–31). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns bd I & II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1987). Med piler i nutidens hjerte: til Foucaults forelæsning over Kants: Hvad er oplysning. *Slagmark*, (9), 106–110.
- Habermas, J. (1994). Die Moderne -ein unvollendetes Projekt. I W. Welsch (Red.), *Wege aus der Moderne: Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion* (s. 177–192). Berlin: Akademie.
- Habermas, J. (1998). Das Zeitbewusstsein der Moderne und ihr Bedürfnis nach Selbstvergewisserung. I *Der philosophische Diskurs der Moderne* (s. 9–33). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2000). Nach dreissig Jahren: Bemerkungen zu Erkenntnis und Interesse. I S. Müller-Doohm (Red.), *Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit «Erkenntnis und Interesse»* (s. 12–22). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2003). *Diskursetik: notitser til et begrundelsesprogram*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Habermas, J. (2005). Erkendelse og interesse. I *Teknik og videnskab som «ideologi»* (s. 119–136). Frederiksberg: Det lille forlag.
- Hamann, T. H. (2009). Neoliberalism, Governmentality and Ethics. *Foucault Studies*, (6), 37–59.

- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 135–152.  
doi:10.1080/14681369900200048
- Hammer, M.-L., & Gamrath, H. (2015). Renæssancen. I *Gyldendal - Den Store Danske*. Gyldendal. Hentet fra [http://www.denstoredanske.dk/Geografi\\_og\\_historie/Italien\\_og\\_Malta/Italien\\_600-1530/ren%C3%A6ssancen](http://www.denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Italien_og_Malta/Italien_600-1530/ren%C3%A6ssancen)
- Hammershøj, L. G. (2003). *Selvdannelse og socialitet. Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzel.
- Hansen, F. T. (2010). *Filosofisk vejledning og praktisk kundskab på professionsuddannelser*. København. Hentet fra [http://vbn.aau.dk/da/publications/filosofisk-vejledning-og-praktisk-kundskab-paa-professionsuddannelser\(f367f822-60e5-4247-9da8-77467dc9c40f\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/filosofisk-vejledning-og-praktisk-kundskab-paa-professionsuddannelser(f367f822-60e5-4247-9da8-77467dc9c40f).html)
- Hansen, F. T. (2013). Vidomsdimensioneni kundskabsværkstedet. I *Kunnskaspverkstedet - å se det levende i en praksis* (s. 91–114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, S. J. (2009). Styling af døgninstitutioner for børn og unge. Bureaokrati, faglige metoder eller tommelfingerregler? *Tidsskrift for socialpædagogik*, 12(1 (23)).
- Harbo, L. J. (2013). Hvordan forstås og praktiseres anerkendelsesbegrebet i aggression replacement training? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16(2), 63–76.
- Harmann, G. (2007). *Heidegger explained. From phenomenon to thing*. Illinois: Carus Publishing Company.
- Harper, D. (2015). compete, competence, competency. I *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=competence&searchmode=none](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=competence&searchmode=none)

- Heidegger, M. (1954). Die Frage nach der Technik. I *Vorträge und Aufsätze* (s. 13–44). Pfullingen: Verlag Günther Neske.
- Heidegger, M. (2000). Das Ding. I F. W. von Herrmann (Red.), *Gesamtausgabe, 1. Abteilung, Band 7 Vorträge und Aufsätze* (s. 166–184). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Herbart, J. F. (1969). Die Pädagogik als Wissenschaft. I F. Nicolini (Red.), *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 1–5). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Herbart, J. F. (1982). Die ersten Vorlesung über Pädagogik (1802). I W. Asmus (Red.), *Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleine pädagogische Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herman, S. (2003). Fra styring til ledelse -om kompetencebegrebets udvikling. *Uddannelse*, (1).
- Hjort, K. (2005). *Professionalisering af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hogan, P. (2003). Teaching and learning as a way of life. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 207–223.
- Hollstein, O. (2011). Das technologieproblem der Erziehung revisited. I S. K. Amos, W. Meseth, & M. Proske (Red.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (s. 53–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A., & Saar, M. (2008). Nachwort. Geschichte der Gegenwart. Michel Foucaults Philosophie der Kritik. I A. Honneth & M. Saar (Red.), *Michel Foucault. Die Hauptwerke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. doi:10.2304/eej.2007.6.2.109
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1975). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer



Taschenbuch.

- Horkheimer, M., Wolff, G., & Gumnior, H. (1970, Januar). Sehnsucht nach dem Anderen. *Der Spiegel*, 1: 79–84. Hentet fra <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45226214.html>
- Houten, D. van. (2006). Professionalisering en arbeidsdeling. *Sociale interventie*, (2).
- Humboldt-Gesellschaft. (2015). Wilhem von Humboldt. Hentet 4. Marts 2015, fra <http://www.humboldt-gesellschaft.org/wilhelm-von-humboldt.html>
- Haan, G. de, & Rülcker, T. (2002). *Hermenutiek und geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ein Studienbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- Illich, I. (1977). Disabling professions. I I. Illich, I. K. Zola, J. McKNight, J. Caplan, & H. Shaiken (Red.), *Disabling professions*. London/New York: Marion Boyars.
- Jensen, P. (2002). *Rapport over Videncenter for Socialpsykiatri recovery-forprojekt, marts-juli 2002*. Hentet fra <http://www.bedrepsykiatri.dk/media/11817/Pernillejensen.pdf>
- Juul, J. (2012, August 17). Det kompetente barn 16 år senere. *Kristelig Dagblad*. Hentet fra <http://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/det-kompetente-barn-16-år-senere>
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. (D. F. T. Rink, Red.). Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kant, I. (1965). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner.
- Kant, I. (1978). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. I E. Bahr (Red.), *Was ist Aufklärung* (s. 9–17). Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1987). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? *Slagmark*, (9).
- Kant, I. (2000). *Om Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.

- Kelly, M. (1994). Foucault, Habermas, and the Self-Referentiality of Critique. I M. Kelly (Red.), *Critique and Power: Recasting the Foucault/Habermas Debate* (s. 365–400). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kelly, M. (1995). Gadamer, Foucault and Habermas on ethical critique. I L. K. Schmidt (Red.), *The specter of relativism. Truth, dialogue and phronesis in philosophical hermeneutics* (s. 224–235). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Kerdeman, D. (2003). Pulled Up Short: Challenging Self-Understanding as a Focus of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 293–308. doi:10.1111/1467-9752.00327
- Key, D. (1987, Oktober 31). Aids, education and the year 2000! (Interview with Margharet Thatcher). *Woman's own*. Hentet fra <http://www.margareththatcher.org/document/106689>
- KFBU. (udateret). *Mennesket er unikt. Menneskesynet og historien bag Kristelig Forening til Bistand for Børn og Unge*. København.
- Klafki, W. (1998). Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik -Leistungen, Grenzen, kritische Transformation. Hentet 3. Maj 2015, fra <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>
- Knudsen, M. (2011a). Forms of Inattentiveness: The Production of Blindness in the Development of a Technology for the Observation of Quality in Health Services. *Organization Studies*, 32(7), 963–989. doi:10.1177/0170840611410827
- Knudsen, M. (2011b, December 14). Om grænser for kvalitetsteknologier - og om hvorfor det er vigtigt for kvalitetseksperter at reflektere over dem. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*. Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sygdomogsamfund/article/view/5742>
- Kommunernes Landsforening. (2005). *Evalueringskultur -en ny dansk skoletradition*. Hentet fra [http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_29793/cf\\_202/Pjece\\_-\\_Evalueringskultur\\_-\\_en\\_ny\\_dansk\\_skoletradi.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_29793/cf_202/Pjece_-_Evalueringskultur_-_en_ny_dansk_skoletradi.PDF)

- Kristiansen, C. K. (1998). *Narrative konstruktioner. Essays om fortælling, tid og erindring*. Aalborg Universitet. Hentet fra <http://vbn.aau.dk/files/83424/kristiansen-claus.pdf>
- Kümmel, F. (1976). Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik. I K. Giel (Red.), *Studienführer Allgemeine Pädagogik* (s. 29–42). Freiburg: Herder Verlag.
- Kaarøe, D. L. (2010). *Kundskabsværkstedet på pædagogseminariet. Et sted for etisk refleksion of personlig dannelse*. Aarhus.
- Langeveld, M. J. (1969). Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. I F. Nicolin (Red.), *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 389–403). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Langeveld, M. J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsstudier*, (16), 52–61.
- Lauritsen, J., Hegstrup, S., & Schwede, H. (2014). *Fra Højskole og Seminarium til University College: : Fröbel-Højskolen og Hindholm Højskoles vej til Campus Roskilde - om forandring af en uddannelse og et samfund*. Sorø: University College Sjælland.
- LBK nr 1147. Bekendtgørelse af Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2014).
- LBK nr 150. Bekendtgørelse af Lov om Social Service, Pub. L. No. LBK 150 af 16.02.2015 (2015). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=167849>
- LBK nr 207. Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2008). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=116203>
- LBK nr 263. Det repræsentative demokrati uddannelsessystemet, Pub. L. No. 263 (2000). Retsinformation. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=23412>
- LBK nr 30. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til

- børn og unge, Pub. L. No. LBK 30 af 22.01.2015 (2015). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=168340>
- LBK nr 315. Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2006). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=25070>
- LBK nr 665. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2014). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>
- LBK nr 796. Bekendtgørelse af lov om uddannelse af pædagoger (1996). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=82244>
- LBK nr 936. Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser (2014). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164459>
- Leask, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(SUPPL. 1), 57–73. doi:10.1111/j.1469-5812.2011.00774.x
- Leiviskä, A. (2014). The Gadamer-Habermas debate and the concepts of tradition and authority in the philosophy of education. I *Philosophy of education society of Great Britain 2014*. Oxford.
- Leiviskä, A. (2015). A Gadamerian critique of the liberal notion of autonomy. I *Philosophy of Education Society of Great Britain*.
- Levering, B. (2012). Martinus Jan Langeveld: modern educationalist of everyday upbringing. I P. Standish & N. Saito (Red.), *Education and the Kyoto school of philosophy* (s. 133–146). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Lévi-Strauss, C. (1994). *Den vilde tanke (kap. 1)*. København: Gyldendal.
- Litt, T. (1927). *Führen oder wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig/Berlin: Verlag von G.B. Teubner.
- Locke, J. (1977). *An essay concerning human understanding (abridged)*. (A. D. Woolley, Red.) (abridgment.). Glasgow: William Collins &

Sons.

- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(132-147).
- Lunn, I., Kjeldsen, M., Juul, I., Thomsen, M., & Haugaard, K. (2005). *Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag*. Aarhus: Klim.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Lütken, G. (2015). Pædagogik, natur og æstetik – om opfindelsen af det autentiske. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske Ballader*. Roskilde: Samfundslitteratur (in press).
- Løvlie, L. (1998). Bildungsphilosophie in Norwegen. I W. Bauer, Wilfried Lippitz, W. Marotzki, J. Ruhloff, A. Schäfer, & C. Wulf (Red.), *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne* (s. 169–183). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1–11.
- MacPherson, C. B. (2011). *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*. Oxford: Oxford University Press.
- Malpas, J. (2005). «Sprache ist Gespräch»: On Hans-Georg Gadamer, Language and Philosophy. I A. Wiercinski (Red.), *The Hermeneutic Turn in Phenomenology*, (s. 408–420). Toronto: The Hermeneutic Press.
- Manen, M. van. (1991). Can teaching be taught? or are real teachers found or made? *Phenomenology + Pedagogy*, 9, 182–199.
- Manen, M. van. (1993). *Pedagogisk takt: betydning af pedagogisk omtensksomhet*. Nordås: Caspar Forlag.

- Manen, M. van. (1994). Pedagogy, virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 4(2), 135–170.
- Manen, M. van. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(1), 33–50.
- Manen, M. van. (2007). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Ontario: The Althouse Press.
- Manen, M. van. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. *Peking University Education Review*, (2008), 1–23.
- Manen, M. van. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Marcuse, H. (1969). Repressive Tolerance). I R. P. Wolf, J. Barrington Moore, & H. Marcuse (Red.), *A Critique of Pure Tolerance* (s. 95–137). Bost: Beacon Press. Hentet fra <http://www.marcuse.org/herbert/pubs/60spubs/65repressivetolerance.htm>
- Marx, K. (1978). Thesen über Feuerbach. I *Werke, Bd. 3* (s. 5–7). Berlin. Hentet fra <https://www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1845/thesen/thesfeue-or.htm>
- Marzio, D. M. de. (2006). The care of the self: Alcibiades I, Socratic teaching and ethics in education. *The journal of education*, 187(3), 103–127.
- Mason, S. (2007). The role of epiphanies in moral reflection and narrative thinking: Connectedness and good teaching. *Interchange*, 38(4), 351–366. doi:10.1007/s10780-007-9036-x
- Masschelein, J. (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretische Wende für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Masschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische

Erziehungswissenschaft weiterdenken. I D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting, & C. Winch (Red.), *Kritik in der Pädagogik* (s. 124–141). Weinheim: Beltz Verlag.

Masschelein, J. (2004a). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3).

Masschelein, J. (2004b). «Je viens de vor, je viens d»entendre'. Erfahrungen im Niemandsland. I N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Red.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren* (s. 95–115). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Masschelein, J. (2006). Experience and the Limits of Governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 561–576.  
doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00211.x

Masschelein, J., & Simons, M. (2007). Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de «kapitalistische» ethiek van het lerende individu. *Ethische perspectieven*, 17(4), 398–421.

Masschelein, J., & Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational theory*, 58(4), 391–415. Hentet fra  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x/full>

Méhaut, P., & Winch, C. (2012). The European Qualification Framework: skills, competences or knowledge? *European Educational Research Journal*, 11(3), 369–381.  
doi:10.2304/eej.2012.11.3.369

Meirieu, P. (2015). Cours de philosophie de l'éducation. Hentet 6. Marts 2015, fra  
<http://www.meirieu.com/COURSPHILO/listedescoursphilo.htm>

Meyer-Drawe, K. (1998). Streitfall «Autonomi». Aktualität, geschichte und systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen.pdf. I W. Bauer, W. Lippit, W. Marotzki, J. Ruhloff, A. Schäfer, & C. Wulf (Red.), *Fragen nach dem Menschen in der umstrittene Moderne* (Jahrbuch f., s. 31–50). Baltsmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Mik-Meyer, N. (2004). *Dømt til personlig udvikling. Identitetsarbejde i revalidering*. København: Hans Reitzel.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mommsen, M. (red). (2012). *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/en-styrket-paedagoguddannelse.pdf>
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- MVU Rådet. (2007). "Professional viden – hvordan kan den anvendes bedre?".
- Müller-Doohm, S. (2014). *Jürgen Habermas. Eine Biographie*. Berlin: Suhrkamp.
- Nicoll, K., & Salling Olesen, H. (2013). Editorial: What's new in a new competence regime? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 103–109. doi:10.3384/rela.2000-7426.relae7
- Nielsen, L. O. (2015). Middelalderen - tænkning. I *Gyldendal - Den Store Danske*. Gyldendal. Hentet fra [http://www.denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Filosofi/Middelalderens\\_filosofi/middelalderen\\_\(Tænkning\)](http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Middelalderens_filosofi/middelalderen_(Tænkning))
- Niesche, R., & Haase, M. (2012). Emotions and Ethics: A Foucauldian framework for becoming an ethical educator. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 276–288. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00655.x
- Nijk, A. J. (1978). *De mythe van de zelfontplooiing en andere wijsgerig-andragologische opstellen*. Amsterdam: Boom.



- Nohl, H. (2002). Die Theorie der Bildung. I G. de Haan & T. Rülcker (Red.), *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Nordenbo, S. E. (1984). *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. København: Museum Tusulanum.
- Nordenbo, S. E. (1998). Dänische Bildungs- und Erziehungsphilosophie - von den fünfziger Jahren bis Heute. I W. Bauer, W. Lippits, W. Marotzki, J. Ruhloff, A. Schäfer, & C. Wulf (Red.), *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne* (s. 133–167). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Odense Socialpædagogiske Seminarium. (1992). *Odense Socialpædagogiske Seminarium 25 år, 1967-1992*. Odense.
- OECD DESECO project. (2005). The definition and selection of key competences. Executive Summary. Hentet 11. August 2014, fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Oelkers, J. (1994). Influence and development: two basic paradigms of education. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 91–109.
- Oettingen, A. Von. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Aarhus: Klim.
- Oettingen, A. von. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Århus: Klim.
- Ofman, D. (2002). *Kernekvalliteter. Organisationens skjulte værdier*. Viby J: JP bøger.
- Olsen, A.-M. E. (2002). Nicht Mitmachen. Theodor W. Adorno 1903-1969. *Nordisk Pedagogik*, 22(2), 232–243.
- Olsen, J. V. (2015a). Antorini: Folkeskolereformen er en læringsreform - Folkeskolen.dk. *Folkeskolen*, 09–18. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/563150/antorini-folkeskolereformen-er-en-laeringsreform>
- Olsen, J. V. (2015b). Liberal Alliance: Ud med bevægelse,

understøttende undervisning og lektiecafeer - Folkeskolen.dk.  
Hentet 5. September 2015, fra  
<https://www.folkeskolen.dk/564433/liberal-alliance-ud-med-bevaegelse-understoettende-undervisning-og-lektiecafeer>

Onderwijsraad. (1955). *Advies ONDERWIJSRAAD over Rapporten betreffende de massajeugd: «Maatschappelijke verwildering der Jeugd» en «Moderne Jeugd op haar weg naar volwassenheid»*.  
Hentet fra  
<http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/ADVIESOWR-1955-11-23-31800.pdf>

Pahuus, M. (2008). Dannelse og kompetenceudvikling. I A. A. Jensen & P. Rasmussen (Red.), *Læring og forandring* (s. 121–136). Aalborg Universitetsforlag.

Paulus, M. (2009). Die Stellung des Subjekts bei Foucault und Habermas. *e-Journal Philosophie der Psychologie*, (13). Hentet fra  
<http://www.jp.philo.at/texte/PaulusM1.pdf>

Petersen, A. N. (2014). Hvordan kan jeg ane det jeg gør, er rigtigt? Dømmekraft er at handle med kritisk omtanke ud fra en selvstændig stillingtagen. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 17(2).

Petersen, A. N. (2015). Med risiko for at sløre dømmekraften. *Pædagogisk Ekstrakt*, (6), 11–13. Hentet fra  
<http://viewer.zmags.com/publication/3ba490e9#/3ba490e9/11>

Petersen, K., Thygesen, R. H., & Rothuizen, J. J. (2012). *Udvikling af screeningsredskab - til afdækning og understøttelse af recovery-orientering i socialpsykiatriske tilbud*. Aarhus. Hentet fra  
[https://www.ucviden.dk/portal-via/files/10828655/Screening\\_af\\_recoveryorientering.pdf](https://www.ucviden.dk/portal-via/files/10828655/Screening_af_recoveryorientering.pdf)

Pico della Mirandola. (1989). *Om menneskets værdighed*. (J. J. Nielsen, Red.). København: Museum Tusulanum.

Pio, F. (2012). *Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag*. København: Musikpædagogiske Studier, DPU.

Platon. (2010). Alkibiades. I C. G. Tortzen (Red.), *Platons samlede*

- værker i ny oversættelse Vol. II (s. 465–523). København: Gyldendal.
- Platon. (2011). Menon. I C. G. Tortzen (Red.), *Platons samlede værker i ny oversættelse Vol. III* (s. 501–553). København: Gyldendal.
- Pongratz, L. (2008). The liquidation of the subject : reflections on subjectivity and education after Adorno. *Critique and humanism Journal*, (26), 123–140. Hentet fra [www.ceool.com](http://www.ceool.com)
- Pongratz, L. a. (2006). Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471–482. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x
- Rambøll. (2012). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/evaluering-af-paedagoguddannelsen.pdf>
- Rasmussen, J. (2013). Ny folkeskolereform. I *Det Pædagogiske Selskab*. Hentet fra [kortlink.dk/g8ax](http://kortlink.dk/g8ax)
- Regeringen. (2012). *Gør en god skole bedre. Et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet fra [www.uvm.dk/bedreskole](http://www.uvm.dk/bedreskole)
- Reindal, S. M. (2012). Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 533–549. doi:10.1007/s11217-012-9344-1
- Reitemeyer, U. (2001). *Bildung und Arbeit zwischen Aufklärung und nachmetaphysische Moderne* (Ergon Verl.). Würzburg.
- Reitemeyer, U. (2006). *Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Montaigne, Rousseau, Kant*. Münster. Hentet fra <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/erziehungals-aufforderungzurselbsttuetigkeit.pdf>
- Richardson, F. C., Rogers, A., & McCarroll, J. (1998). Toward a dialogical self. *American behavioral scientist*, 41(4), 496–515. doi:10.1177/0002764298041004004
- Ricoeur, P. (2010). Tid og fortælling: den trefoldige mimesis. I M. Hermansen & J. D. Rendtorff (Red.), *En hermeneutisk brobygger -*

*tekster af Paul Ricoeur.* Aarhus: Klim.

- Rorty, R. (1978). Philosophy as a kind of writing: an essay on Derrida. *New literary history*, 10(1), 141–160.
- Rothuizen, J. J. (1992). *Og solen står med bonden op, slet ikke med de lærde : et bidrag til evaluering af det socialpsykiatriske projekt i Randers.* Randers: Lokopsykiatri i Randers regionen/Århus Amt.
- Rothuizen, J. J. (1999). Det kommunikative fællesskab i socialpædagogisk arbejde. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, (4), 20–28.
- Rothuizen, J. J. (2001). *Pædagogisk arbejde på fremmed grund. På vej mod en ny forståelse af pædagogisk faglighed og praksis.* København: Gyldendal Uddannelse.
- Rothuizen, J. J. (2004a). Fortællingens betydning for pædagogik. I S. I. Mørch (Red.), *Pædagogiske praksisfortællinger.* Aarhus: Systime Academic.
- Rothuizen, J. J. (2004b). Praksisfortællinger og pejlemærker. I S. I. Mørch (Red.), *Pædagogiske praksisfortællinger* (s. 148–176). Aarhus: Systime Academic.
- Rothuizen, J. J. (2004c). På sporet af praktisk professionskundskab. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 64–70.
- Rothuizen, J. J. (2007). Man kan ikke vide alt.... Tanker og indtryk fra 10-års jubilæet for Dansk Forening for Socialpædagogik. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 10(20), 5–10.
- Rothuizen, J. J. (2008). Kan pædagogikfaget bidrage til at den studerende bliver en dygtig pædagog. I K. Tuft & C. Aabro (Red.), *Faget pædagogik* (s. 15–44). Værløse: Billesø & Baltzer. Hentet fra <http://www.e17.dk/bog/612190>
- Rothuizen, J. J. (2009a). På fremmed grund. I S. I. Mørch & N. Mors (Red.), *Pædagog i en mangfoldig verden : profession, udvikling og forskning* (s. 27–42). Aarhus: Academica. Hentet fra <http://www.e17.dk/bog/608743>

- Rothuizen, J. J. (2009b). *Socialpædagogisk Praksis i Demensforsorg forebygger magtanvendelse. Dokumentation, erfaringer og analyser vedr. SPIDO-projektet, gennemført for Servicestyrelsen i perioden 2007-2009*. Odense: Servicestyrelsen. Hentet fra <http://www.servicestyrelsen.dk/filer/udgivelser/aeldre/rapporter-og-boger-om-aeldre/7279.pdf>
- Rothuizen, J. J. (2010). Kundskabsværkstedet -hvordan pædagoger udvikler fagsprog. I P. M. Pedersen & B. Foged (Red.), *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde* (s. 61–78). Aarhus: VIA System.
- Rothuizen, J. J. (2013). At finde sin fortælling. I I. H. Erstad & F. T. Hansen (Red.), *Kunnskapsverkstedet -å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rothuizen, J. J. (2014). Socialpædagogisk udviklingsarbejde. I T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager, & K. E. Petersen (Red.), *Socialpædagogik - en grundbog* (s. 268–281). Kbh.: Nota.
- Rothuizen, J. J. (2015a). 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik. Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I S. Østrem, M. Pettersvold, & B. Hennem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fakkbogforlaget.
- Rothuizen, J. J. (2015b). Faglighed som social deltagelse. I B. Lihme (Red.), *Det sociale betydning for mennesker med sindslidelser* (s. 102–125). København: Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J. J. (2015c). Pædagogik og viden. Om viden og væren. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. København: Samfundslitteratur (in press).
- Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bøje, J. D., Hansen, S. J., Hjort, K., & Sørensen, M. M. (2013). *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. (J. J. Rothuizen & L. Togsverd, Red.). Aarhus: VIAUC. Hentet fra [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, J. J. (1966). *Émile ou De l'éducation*. (M. Launay, Red.). Paris: Garnier Flammaron.
- Rømer, T. (2014). Hvad er kundskaber. Hentet 1. Juni 2015, fra <http://www.thomasaastruproemer.dk/hvad-er-kundskaber.html>
- Rømer, T. A. (2015a). Blog. Hentet 26. Maj 2015, fra <http://www.thomasaastruproemer.dk/blog>
- Rømer, T. A. (2015b). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., Brinkmann, S., & (red). (2011). *Uren Pædagogik*. (T. A. Rømer, L. Tanggaard, & S. Brinkmann, Red.). Aarhus: Klim.
- Saeverot, H. (2013). On the Need to Ask Educational Questions about Education: an interview with Gert Biesta. *Policy Futures in Education*, 11(2), 175. doi:10.2304/pfie.2013.11.2.175
- Salling Olesen, H. (2013). Beyond the current political economy of competence development. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 153–170. doi:10.3384/rela.2000-7426.rela9013
- Sarauw, L. L. (2014). Kompetencer som oplysningsprojekt: myndiggørelse eller styring? I *Et stykke oplysning*. Baggrund. Hentet fra <http://baggrund.com/et-stykke-oplysning/>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schleiermacher, F. (1969). Über die Theorie der Erziehung. I *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 6–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmidt, J. (2013). Foucault, Habermas, and the Debate That Never Was | Persistent Enlightenment I-IV. Hentet 20. Maj 2015, fra <https://persistentenlightenment.wordpress.com/2013/07/17/debate1/>
- Schmidt, L.-H. (2002). Institutstrukturen ved Danmarks Pædagogiske Universitet. I B. Wahlgren (Red.), *Årsberetning 2000-2001*.

København: Danmarks Pædagogiske Universitet. Hentet fra <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/institutstrukturen-ved-danmarks-paedagogiske-universitet/>

- Schneider, U. J. (2001). Foucault und Heidegger. I M. S. Kleiner (Red.), *Foucault* (s. 224–238). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schou, L. R. (2004). Jürgen Habermas: det bedre arguments ejendommelige tvangsløse tvang. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansigter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 634–652). Universitetsforlaget.
- Schou, L. R., Jørgensen, H. H., Koch, A. B., Pilgaard, M., & Tuft, K. (2013). Forskrifter for god pædagogik. Hentet 6. August 2015, fra <http://www.viauc.dk/hoeskolere/psh/videncentre/forskrifter-for-god-paedagogik/Sider/forskrifter-for-god-paedagogik.aspx>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417–430. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x
- Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 588–605. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 65–78). Ad Notam Gyldendal.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209.
- Standish, P. (2013). *Reading Narrative , Reading The Reader*. London.
- Steinsholt, K., & Traasdahl, E. (2001). The concept of play in Hans-Georg Gadamer's hermeneutics: an educational approach. I S. Reifel (Red.), *Theory in context and out. Play and culture studies 3*. Westport: Ablex publishing.
- Systeme. (2015). Pædagogik -introduktion til pædagogens grundfaglighed. Hentet 23. Juli 2015, fra

<https://shop.systime.dk/dk/forlag/via-systime/ny-paedagoguddannelse-paedagogik-introduktion-til-paedagogens-grundfaglighed-bog-ibog.html>

- Sørensen, J. H. (2004). At tænke ud fra og omkring sprogets midte -en afsøgning af sprogets grænselandskab i Hans-Georg Gadamer's tænkning. *Slagmark*, (40), 199–133.
- Tangaard, L., Rømer, T. A., Brinkmann, S., & (red). (2014). *Uren pædagogik 2*. (L. Tangaard, T. A. Rømer, & S. Brinkmann, Red.). Aarhus: Klim.
- Task Force for Fremtidens Dagtilbud. (2012). *Fremtidens dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. København. Hentet fra [http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Dagtilbud/PDF/12/120521\\_fremtidens\\_dagtilbud\\_rapport\\_pejlemaerker.pdf](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Dagtilbud/PDF/12/120521_fremtidens_dagtilbud_rapport_pejlemaerker.pdf)
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self. The making of modern identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Taylor, C., Vattimo, G., Rorty, R., Habermas, J., Wellmer, A., & Bubner Rüdiger. (2002, Marts 21). Die Sprache ist das Licht der Welt. *Die Zeit*. Hentet fra [http://www.zeit.de/2002/13/Die\\_Sprache\\_ist\\_das\\_Licht\\_der\\_Welt/komplettansicht](http://www.zeit.de/2002/13/Die_Sprache_ist_das_Licht_der_Welt/komplettansicht)
- Thames, B. (2004). Gadamer's Hermeneutical Ethics: An Ethics of Life. I *Seminar papers for «Gadamer and Charles Taylor», Fall 2004*. Hentet fra [kortlink.dk/gqpy](http://kortlink.dk/gqpy)
- Thompson, C. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer «kritischen Ontologie der Gegenwart». I N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Red.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Togsverd, L. (2013). Kommentar til Udkast til kompetencemål for pædagoguddannelsen. Høringssvar sendt pr. mail 15-11-2013.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015a). Pædagogik og opdragelse som



- en menneskelig udfordring. I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske Ballader. Perspektiver på pædagogers grundfaglighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (in press).
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015b). Pædagogik som profession. Hvordan rimer pædagog på profession? I L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. København: Samfundslitteratur (in press).
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2015c). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I S. Østrem, M. Pettersvold, & B. Hennem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Topor, A., & Denhov, A. (2014). *At arbejde evidensbaseret. En introduktion. Om erfaringer, praksis og videnskab*. Dansk selskab for psykosocial rehabilitering.
- Tuft, K. (1999). *Leg og forståelse: Gadammers legebegreb udlagt i forhold til kulturel overlevering og psykologisk teori*. Aarhus: Jydsk Pædagog-Seminarium.
- Tuft, K. (2003). *Barndomsforståelse. Alder og tid, væren og udvikling*. Aarhus: Centre for cultural reserach, Aarhus University. Hentet fra <http://www.hum.au.dk/ckulturf/pages/publications/kt/alder.html>
- Tuft, K. (2004). Neill. «Skole» betyder «fri tid». I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansigter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 453–469). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tuft, K. (2009). Socialpædagogik. I N. Mors & S. I. Mørch (Red.), *Pædagog i en mangfoldig verden : profession, udvikling og forskning* (s. 43–57). Aarhus: Academica / Gyldendal Akademisk.
- Tuft, K. (2010). Profession, uddannelse og etik -kan man gå til etik? I C. Aabro (Red.), *Pædagogers etik -en antologi* (s. 119–134). København: BUPL.
- Tuft, K. (2012). Pædagog -historien om uddannelsen. I *Leksikon for det 21. århundrede*. Hentet fra <http://www.leksikon.org/art.php?n=5218>
- Tuft, K. (2014). *Pædagogik og etik*. København: Akademisk Forlag.

- Tuft, K., & Breinholt, C. (2014a). *Hørings svar til udkast til bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. ikke publiceret.
- Tuft, K., & Breinholt, C. (2014b). *Ny pædagoguddannelse Demokratisk, personlig og faglig kompetence. En sætning, der blev væk*. Folketinget (ft.dk). Hentet fra <http://www.ft.dk/samling/20131/almdel/fiv/bilag/127/1341341.pdf>
- Tuft, K., & Thomsen, E. (2015). *Fire seminarier på tur. Uddannelseshistorie*. Aarhus: Via University College.
- UHR. (2011). *Dannelses aspekter i utdanningen. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. oslo. Hentet fra <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2000). *Uddannelses Redegørelse 2000*. Copenhagen.
- Undervisningsministeriet. (2004). *Pædagogers kompetenceprofil*. Hentet fra <http://www.bkchefer.dk/uploads/File/a040120a.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2007). *Sortbog om Lov nr. 315 af 19 april 2006*. Undervisningsministeriet. Hentet fra [pub.uvm.dk/2007/paedsortbog/sortbog.pdf](http://pub.uvm.dk/2007/paedsortbog/sortbog.pdf)
- Uphoff, H. (2005). Foucault und die Rückkehr des Subjekts. *NOVO*, (73/74). Hentet fra <http://www.novo-magazin.de/73/novo7366.htm>
- Vessey, D. (2007). Gadamer's Hermeneutic Contribution to a Theory of Time-Consciousness. *The Indo Pacific journal of phenomenology*, 7(September), 1–7.
- Vessey, D. (2014). The role of the concept «person» in Gadamer's philosophical hermeneutics. *American Catholic philosophical quarterly*, 88(1), 117 –.
- Wain, K. (1996). Foucault, Education, the Self and Modernity. *Journal of Philosophy of Education*, 30(3), 345–360. doi:10.1111/j.1467-9752.1996.tb00405.x
- Wain, K. (2006). Foucault : The Ethics of Self- Creation and the Future

- of Education. I M. E. Peters & T. Besley (Red.), *Why Foucault?: New Directions in Educational Research* (s. 163–180). London: Peter Lang Publishing.
- Westerhuis, A. (2011). The meaning of competence. I M. Brockmann (Red.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market: what's in a vocational qualification* (s. 68–84). New York: Routledge.
- Wilken, J. P., & Hollander, D. den. (2008). *Rehabilitering og recovery*. København: Akademisk Forlag.
- Winter, P. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 537–542.  
doi:10.1007/s11217-011-9254-7
- Winterton, J. (2009). Competences across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 681–700.
- Winterton, J., Delamare-LeDeist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg. Hentet fra <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3048>
- Wright-Mills, C. (2002). *Den sociologiske fantasi*. København: Hans Reitzel.
- Wulff, H. R. (2003). *Lægevidenskabens sprog : fra Hippokrates til vor tid*. København: Munksgaard.
- Aarhus Kommune. (2015). *Recovery Screening. Arbejdsbog. Analyseramme og -redskab*. Aarhus.

I afhandlingens første del undersøges de sidste 15 års uddannelsesreformer og deres betydning for pædagoguddannelsen. Gennem en analyse, der såvel har øje for kontinuitet og tradition som for en ny diskursiv praksis der omorganiserer menneskers selv- og omverdensforhold, peges der på dobbelttydigheder og ambivalenser. Eksempelvis rummer kompetencebegrebet dobbelttydigheden, idet det rummer så meget mere end det læringsudbytte, der i reformernes tid eksplicit forbindes med det.

I afhandlingens anden del gennemføres en filosofihistorisk rekonstruktion af pædagogik som en disciplin, der er sammensat af initiering af barnet i den eksisterende verden, civilisationskritik og opfordringen til selvstændighed. Her undersøges også hvordan der i Jürgen Habermas', Hans-Georg Gadamer og Michel Foucaults værk kan hentes inspiration til begrebsliggørelser, der kan aktualisere modernitetens tradition og give stemme til det aspekt af pædagogikken, der marginaliseres af den diskursive praksis, der sætter fokus på performativitet og læringsudbytte.

I afhandlingens tredje del fremhæves tre tilgange der kan styrke den traditionsbårne forståelse af pædagogik som mere end læringsudbytte. Der peges på "researching lived experience" gennem praksisfortællinger, på pædagogik som handlingsvidenskab og på pædagogik som en disciplin, der ikke kan slippe for diskussioner om hvad pædagogik skal være godt for og om hvad god pædagogik er.

Afhandlingen skriver sig ind i en åndsvidenskabelig tradition hvor disciplinen pædagogik er om og for praksis. Der introduceres således også begreber der kan bidrage til at praksis bliver gjort gennemskuelig for sig selv, som "ballade" og "pædagogikkens integritet".

ISBN 978-87-7684-733-3



**DPU - Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse**  
**Aarhus Universitet**  
Tuborgvej 164  
2400 København NV

Tlf: 8716 1300  
E-mail: [dpu@au.dk](mailto:dpu@au.dk)  
[edu.au.dk](http://edu.au.dk)