

På sporet af pædagogisk forskning

Jan Jaap Rothuizen

I løbet af de sidste 25 år er der kommet meget mere forskning indenfor det pædagogiske felt, men forskningen stritter i mange retninger og er uoverskuelig for praktikerne. Selvom de politiske intentioner bl.a. er at forskningen skal bidrage til at gøre de pædagogiske professioner og uddannelser mere attraktive, så er det modsatte sket i denne periode. Det gælder både i Tyskland og i Danmark. Inspireret af både tyske og danske pædagogiske kritikere søger jeg i denne artikel svar på spørgsmålet om, hvad det egentlig vil sige at bedrive pædagogisk videnskab og forskning. Kan en opdateret form for almenpædagogik, der, med Grue-Sørensens ord, betragter ændringer som individer undergår under synspunktet opdragelse, pege på hvordan forskning om og for praksis kan praktiseres? Udredningen peger i en anden retning end reformkommissionens aktuelle anbefalinger om at styrke den eksisterende forskning gennem en centralisering.

Almenpædagogik, Pædagogisk forskning, Uddannelsesvidenskab, Reformkommissionen, Grue-Sørensen

Indledning

I løbet af de sidste 25 år er der kommet meget forskning der relaterer sig til pædagogisk arbejde og uddannelse. Der kan spores to mere eller mindre sammenhængende politiske rationaler bag denne udvikling. Den ene har rødder i regeringens "Debatoplæg om det 21 årh. uddannelsesinstitutioner" (Regeringen, 1998) fra 1998, den anden "*i to centrale OECD-rapporter fra 2003 og 2004, "New challenges for educational research" (OECD, 2003) og "National review on educational research and development: Examiners' report on Denmark" (OECD, 2004a)*" (Kristensen, 2022, s. 36). De to rationaler forsøges udmøntet på ny i 2023 hvor Reformkommissionen anbefaler at "*Det skal undersøges og beskrives, hvordan der bedst kan oprettes et eller to nye, specifikke uddannelsesfakulteter med aktiviteter relateret til praksisnær uddannelsesforskning som omdrejningspunkt.*" (Reformkommissionen, 2023, s. 87). Tautologien i titlen på reformkommissionens rapport: "Nye Reformveje 2" afslører måske allerede, at de gamle reformer ikke har virket. Derfor er det bemærkelsesværdigt at "Nye reformveje 2" peger på, at det nye er, at mere af det samme må kunne gøre jobbet.

Jeg er enig: Det har ikke virket efter hensigten. Der er kommet meget ny viden frem, men denne nye viden har ikke haft den ønskede effekt. Set fra feltet så er der tale om det der i en tysk sammenhæng er kaldt for en leksikalsk samling af uforbundne vidensbrudstykker (Brezinka 2015, s. 288), som ingen har overblik over, og som ikke har nogen logisk eller systematisk struktur. Men det er ikke kun derfor, at forskningen har ringe gennemslagskraft. Feltet styres i høj grad politisk og forvaltningsmæssigt, understøttet af et statsligt semi-videnskabeligt evalueringsinstitut som EVA, en ministeriel elektronisk mødeportal for undervisningsverden (EMU), der formidler viden, Social- og Boligstyrelsens vidensportal på det sociale område, som primært formidler metoder, ligesom en række kommuner er optaget af metoder, der virker. Disse selektive, men magtfulde videns- og formidlingskanaler er med til at skubbe store dele af den danske forskning ind i skyggen.

Debatoplægget fra 1998 førte til en omstrukturering af de mellemlange videregående uddannelser til bacheloruddannelser, organiseret under professionshøjskoler. I dette oplæg spørges der, om det er hensigtsmæssigt, at 95% af vores uddannelsesinstitutioner ikke selv deltager i vidensudvikling gennem forskning og systematisk udvikling. Der stilles spørgsmål ved hensigtsmæssigheden i, at langt størsteparten af vore institutioner kun udbyder fag inden for et enkelt fagområde. Der efterlyses fleksibilitet, videns- og ressourcecentre og inddragelse af forskning. Der konstateres, at de mellemlange videregående uddannelser skal gøres mere attraktive, bl.a. fordi det også økonomisk er u hensigtsmæssigt hvis for stor en del af væksten af de videregående uddannelser foregår på universiteterne. Der er brug for større institutioner for at muliggøre fleksibilitet, herunder nye uddannelser, tværfaglighed, forskningsomsætning, efter- og videreuddannelse samt internationalisering. Men hverken forskningstilknytning, forskningsret eller vidensbaseret af velfærdssuddannelserne har ført til uddannelser, der er så gode, at de ikke konstant skal reformeres, og faldende ansøgertal viser, at de heller ikke er blevet mere attraktive.

Hvis vi ikke ønsker at følge mere-af-det-samme-opskriften for at styrke vidensbaseret gennem forskning, må vi grave et spadestik dybere, for muligvis at finde en overset skat dér. Min påstand er, at problemet ikke er, at der mangler forskningsviden indenfor det pædagogiske felt. Hvis det var tilfældet, kunne vi bare blive bedre til også at bruge den forskningsviden, der allerede findes i de øvrige skandinaviske lande og f.eks. i Tyskland. Mere af det samme hjælper hverken uddannelserne eller feltet væsentligt frem. Der skal et andet greb til.

I denne artikel forsøger jeg at finde en sådan alternativ tilgang. Jeg blev sat sporet af Wolfgang Brezinka, der i 2015 publicerede en artikel under titlen "Om 'videnskabeliggørelsen' af pædagogik og dets følger" i det tyske Zeitschrift für Pädagogik (Brezinka, 2015). I artiklen udtrykker han skuffelse. Sporet fører tilbage til 1970'erne, hvor blandt andre Brezinka stod for et opbrud, der skulle

blive til et vendepunkt i den tyske videnskabelige pædagogiske tradition. Hvad var dette vendepunkt, og hvorfor er han skuffet nu? Det slog mig, at vi også i Danmark har haft et vendepunkt omkring den tid. Landets eneste professor i pædagogik, Knud Grue-Sørensen, gik på emeritatus, og hans stilling forblev ubesat i næsten 6 år, indtil professoratet blev besat af Staff Callewaert, der havde en anden, franskinspireret opfattelse af pædagogik som videnskab. Hvad skete der derefter i Danmark? Med henvisning til artikler af Jens Erik Kristensen og Frederik Pio om forholdet mellem pædagogik og videnskabeliggørelse argumenterer jeg for, at Brezinkas diagnose af den tyske akademiske pædagogik i store træk også kan gøres gældende for den danske. Jeg følger sporene ikke blot for at give et beskedent bidrag til historieskrivningen, men også for at se, om der i historien er tilgroede spor af en akademisk pædagogik og forskning, som ikke er ”mere-af-det-samme”. Jeg finder disse spor både hos Brezinka og Grue-Sørensen – spor der er trådt med udgangspunkt i pædagogikkens særlige stilling inden for kulturvidenskaberne. Bragt på en kort formel handler det om, at pædagogik på en gang må beskæftige sig med ”kendsgerninger” og med ”opgaven”. Jeg referer til egen forskning for at anskueliggøre, hvad dette indebærer. Artiklen afsluttes med et bud på, hvordan en forankring i såvel empiriske metoder som i almenpædagogisk tænkning kan føre til forskningsprogrammer til gavn for uddannelse og praksis.

Brezinka i 1978 og i 2015

I Tyskland førte Wolfgang Brezinka (1928-2020) an i et opgør med den åndsvidenskabelige pædagogik (Brezinka, 1978). Han ønskede at rydde op i det, som han opfattede som en sammenblanding af praksisteori, verdensanskuelse og viden om, hvad der er tilfældet. Baggrunden for hans opgør var bl.a., at store dele af den åndsvidenskabelige pædagogik ikke havde haft svært ved at tilpasse sig den nationalsocialistiske bevægelse (se også Reitemeyer-Witt, 2020). Han argumenterede for en skarp opdeling af pædagogik i tre domæner:

1. En ”Erziehungswissenschaft” dvs. en videnskab om opdragelse og uddannelse, der er deskriptiv, kausalanalytisk, prognostisk og teknologisk orienteret. En videnskab uden værdidomme, der kun beskæftiger sig med fakta og sammenhænge mellem fakta.
2. En ”Philosophie der Erziehung”, dvs. en opdragelses- og uddannelsesfilosofi, der beskæftiger sig med værdier med henblik på velbegrundede afklaringer
3. ”Praktische Pädagogiken”, dvs. handlingsorienterede opdragelses- og uddannelses teorier, som udarbejdes under hensyntagen til videnskabelig og filosofisk viden, men som er skrevet ud fra en bestemt verdensanskuelse eller i et moralfilosofisk perspektiv.

Brezinka var kontroversiel, men han var på linje med de kritiske rationalister Karl Popper og Hans Albert, når det kom til at fastsætte kriterier for videnskabelighed. Det handlede om at kunne skelne mellem viden og værdier.

Også deres videnskabsteoretiske modstandere, den kritiske teori, gik imod den åndsvidenskabelige pædagogik, der, uden at gøre det klart, tager udgangspunkt i et konservativt samfundssyn. Også i Danmark blev den åndsvidenskabelige pædagogik dømt ude, både på det nyoprettede Roskilde Universitetscenter, der tilslutter sig til kritisk teori, og på København Universitets Institut for teoretisk pædagogik, hvor pædagogik, inspireret af Durkheim og Bourdieu, bliver socialvidenskab.

Brezinka peger på, at pædagogik er kompleks, da den på en gang handler om, hvordan verden er, og hvordan vi kan manipulere den, om hvad der er rimeligt og rigtigt at ville med en pædagogisk indsats, og om at vi, selv når vi har en afklaring om hvad der er rimeligt og rigtigt, vil have forskellige præferencer og interesserer i at bevare og videreudvikle bestemte måder at være i verden på. Med andre ord, når det drejer sig om pædagogiske spørgsmål og udfordringer, skal vi tænke på, at der muligvis er faktisk viden, der kan være nyttig at kende, at vi skal overveje velbegrundet, hvad der er ret og rimeligt at opnå, og at vi skal have et åbent sind i forhold til, at dette kan gøres på forskellige måder. Videnskab er vigtig, men den skal også vide, hvor dens plads er.

I 2015 ser Brezinka tilbage på den videnskabeliggørelse, der fandt sted i den mellemliggende periode, og han er ikke imponeret (Brezinka, 2015). Den åndsvidenskabelige pædagogik blev udkonkurreret, men store dele af den "Erziehungswissenschaft", der hastigt voksede frem på universiteter og på højskoler, anser han for et misfoster. Han konstaterer, at videnskabeliggørelsen af pædagogik har ført til et tab af pædagogikkens betydning for livet, og at dens nytte for opdragelsespraksis og for opdragernes liv og arbejde er yderst begrænset.

I artiklen minder han om, at pædagogik har en særlig position blandt kultur- og socialvidenskaberne, og at man skal have gennemtænkt nogle teoretiske og praktiske problemer, hvis man vil forstå fagets særkende og vanskeligheder. Oprindeligt var pædagogik, siger han, en kunslære, ikke en videnskab, og "Pädagogiker", såsom seminarielærere, tænkte og skrev om opdragelse. De skulle formidle den viden, der var relevant for dem, der skulle udøve pædagogik. Pædagogik udviklede sig først sent til en videnskab, fordi den har en indbygget dobbeltkarakter, der gør, at den har en særstilling blandt kulturvidenskaberne: den er på en gang normativ og deskriptiv, filosofisk-spekulativ og empirisk. Principielt er videnskabelige opdragelsesteorier mål-middel teorier, siger han, for opdragelse er at ville noget med nogen, at ville støtte disse nogen i at erhverve og beholde værdifulde egenskaber. Man skal derfor have empirisk-diagnostisk viden, normativ viden (om mål) og empirisk-metodisk viden om egnede midler. Samtidig skal man vide, at forhold, der gør at opdragelse lykkes eller mislykkes, er enormt komplekse, individuelt forskellige og i vid udstrækning ukendte og ukendelige. Videnskabens betydning for pædagogik er, med andre ord, begrænset.

Hvordan kunne det så komme så vidt, at netop videnskabeliggørelsen kom til at fylde så meget, tilsyneladende på bekostning af de andre aspekter af pædagogik? Brezinka søger svaret i politik. Hvis man udelukkende forstod og handlede ud fra en metateoretisk forestilling om pædagogisk videnskab, ville videnskaben kende sin plads og udgøre en mere sammenhængende helhed. Men når videnskabeliggørelse relateres til politiske og administrative omlægninger som fx overgangen fra seminarier til videnskabelige højskoler eller universiteter, og når den indskrives i en professionaliseringskontekst, så bliver teori, viden og forskning et middel til at opnå højere status. Derved bliver dens videnskabelige status og position grumset for forskerne selv og for dem, som forskningen i princippet henvender sig til. I Tyskland var den politiske udvikling en del af bestræbelserne på at gøre uddannelser mere attraktive i tider med mangel på lærere. Derfor fik man en hel del "Erziehungswissenschaft", uden at den bundede i en teoretisk videnskabeliggørelse. Derfor er der opstået en illusion om, at "Pädagogik" faktisk har etableret sig som videnskab, og dernæst en illusion om, at intensive "erziehungswissenschaftliche" studier er egnede til at danne lærere: Pædagoger og lærere overbelastes med unyttig viden på bekostning af praktisk pædagogisk kundskab (Erziehungspraktisches Können).

Konsekvenserne af denne videnskabeliggørelse er:

- 1) En umådelig udvidelse af forståelsen af, hvad pædagogik handler om, hvilket resulterer i en leksikalsk samling af uforbundne vidensbrudstykker
- 2) Normative svigt og tab: Beslutninger og normative bestemmelser eller forskrifter for opdragelse og for opdragere ekskluderes i en rent videnskabelig interesse for idealer og normer. Af praktiske grunde, siger Brezinka, er dette dog det, der har den største betydning!
- 3) Fremmedgørelse mellem opdragelsesteoretikere og opdragelsespraktikere. Brezinka spørger, hvordan man skulle kunne lære at opdrage og undervise af en forsker? Han plæderer derfor nu for en afvidenskabeliggørelse.

Grue-Sørensen, 1977

Knud Grue Sørensen (1904-1992) var professor i pædagogik på Københavns Universitet fra 1955 til 1974. Først i 1969 blev der knyttet et Institut for teoretisk pædagogik til lærestolen. Da stillingen blev besat efter knap seks år var forestillingen om pædagogik som en videnskab med en særstilling blandt kulturvidenskaberne en saga blot. To år efter sin pensionering bidrog Grue-Sørensen til en vennebog til den svenske pædagogikprofessor, Wilhelm Sjöstrand, med essayet "Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er – hvad den kan, og hvad den ikke kan" (Grue-Sørensen, 1977).

I dette essay efterlyser han en afklaring af et af de mest uafgrænsede fagområder. Han er for så vidt enig med Brezinka i, at man bør undgå ideologisk inspireret vilkårlighed. Da de fleste væsentlige forhold i pædagogik ikke falder under

kategorien ”videnskabelig”, må man finde en anden ”klippegrund”. Pædagogik kræver flere eller andre kriterier end almindelige videnskaber. Det bunder i det særlige synspunkt, pædagogik har, når den betragter ændringer, som individer undergår: De opfattes under synspunktet opdragelse og ikke under synspunktet naturbegivenheder - som er psykologiens perspektiv.

Egentlig er det kun beskæftigelsen med den intentionelle opdragelse, der fører til pædagogik, og pædagogik bliver derved til studiet af, hvilke resultater man kan vente sig af disse og hinc måder at handle på i opdragende hensigt; dette dog ikke kun for at konstatere, hvad der følger af hvad, men for at opdrageren gennem sin viden derom kan træffe kloge og fornuftige dispositioner. (s. 71)

Grue-Sørensen argumenterer for, at opdragelse, og dermed også pædagogik som disciplin, altid har to aspekter: Det er både *en forefunden kendsgerning* og *en opgave*. Som kendsgerning kan den studeres, analyseres, beskrives og eventuelt forklares i en opdragelsesvidenskab. Men det er ikke nok for praktikerne, der ikke bare har brug for en ”teknik”, men også for at vide hvad der er etisk ansvarligt. ”Pædagogik drejer sig om at handle formålstjenlig og på samme tid have akseptable formål.” (s. 72), og derfor er der brug for, at de vurderinger, der ligger til grund for formålene, lader sig hæve ud af den rene subjektivitet til objektivt gyldige værdsætninger - og det er lidt af en gordisk knude! Grue-Sørensen vil holde sammen på de forskellige elementer i én disciplin, fordi de forenes under synspunktet opdragelse, men han angiver også, at den opgave ikke er let.

Hvad er det så, pædagogik kan og ikke kan? Grue-Sørensen ser, at der er en samfundsmæssig efterspørgsel, ikke bare efter opdragelsesviden, men også uddannelsesviden. Lærepsykologien giver her et væsentlig bidrag, men pædagogik er mere end lærepsykologi, for det er afgjort vigtigt, at man også interesserer sig for en erkendelse, der gør, ”at man får klarhed over problemerne, som kan føre til en sober og kritisk bedømmelse af en række praktiske tilstande og foranstaltninger, store som små” (s. 73). Selvom det kun kan antydes vagt, så er det pædagogikkens opgave at ”skærpe den pædagogiske dømmekraft, som bl.a. har sit fortrin i, at man kan se en sag ud fra flere synspunkter og ikke foreskriver sig til en begrænset specialviden, som naturligvis ikke fornægtes, men sættes på sin rette plads” (s. 76).

Brezinka og Grue-Sørensen laver ikke helt de samme opdelinger. Brezinkas videnskabelige pædagogik ligner Grue-Sørensens forestilling om lærepsykologi, dvs. at forholdene undersøges under synspunktet naturbegivenheder, altså som objektive forhold. I perspektivet opdragelse ligger der en implicit henvisning til, at den, der skal opdrages, har subjektstatus.

Alligevel er de enige om, at der er behov for, at kendsgerninger undersøges, og at opgaven skal overvejes. Som samlet felt har pædagogik en dobbeltkarakter – kendsgerning og opgave – og derfor bør man også beskæftige sig med de pædagogiske intentioner, og hvad der er etisk ansvarligt. Grue-Sørensen sigter mod en videnskab, der kan rumme begge dele, Brezinka sigter mod en videnskab, der kender sin plads, og som først får mening, når dens erkendelser bringes i et ikke-hierarkisk samspil med uddannelsesfilosofi og praktiske pædagogikker. Det, jeg tager med fra de to teoretikere, er, at pædagogik nødvendigvis på en gang må beskæftige sig med opgaven og med kendsgerninger. I det følgende vil jeg vise, at netop den sammenhæng er blevet forsømt og negligeret i udviklingen af den danske videnskabelige beskæftigelse med pædagogik. I mit bud på, hvordan der kan rådes bod på det, følger jeg Grue-Sørensens bestræbelse på at holde sammen på kendsgerninger og opgaven i én videnskab.

Pædagogik fortrænges af uddannelsesvidenskab

Jens Erik Kristensen analyserer, hvordan uddannelsesvidenskab har overtaget pædagogikkens plads i Danmark (Kristensen, 2022). Han påpeger, at OECD-rapporter fra 2003 og 2004 danner grundlag for en dansk uddannelsesforskningsrapport fra 2007, som ”lagde op til udarbejdelsen af en national strategi for uddannelsesforskning med fokus på fagdidaktisk forskning og mere generelt på samfundsvidenskabelig uddannelsesforskning med særligt vægt på kvantitativ effektmåling og på uddannelsesøkonomi (VTU, 2007)” (s.37). Kristensen beskriver også, hvordan denne rapport var i samklang med en verserende kritik af den danske pædagogiske forskning, som den indtil oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet i 2000 blev udført ved Danmarks Lærerhøjskole:

Påstanden var, at den var for svag og uden volumen, for teoretisk, for spredt og fragmenteret, for provinsiel og for lidt orienteret mod international forskning, men fremfor alt for adskilt fra pædagogisk praksis og fra de institutioner – som seminarierne og senere professionshøjskolerne – der skulle opbygge læreres og pædagogers professionelle kompetencer. I stedet for at være baseret på relevant forskning var den pædagogiske praksis blandt lærere og pædagoger i for høj grad præget af konkurrerende pædagogiske retninger, 'skoler' og lokale seminariekulturer med forskellige menneske- og dannelsessyn(s. 38).

For ledende teoretikere og forskere i Danmark bliver ”uddannelsesforskning” betegnelsen for videnskabeligt frembragt pædagogisk viden (s. 38). Resultatet er, ifølge Kristensen, at ”det øgede fokus på uddannelsesforskning (der) presser pædagogikken og den pædagogiske forskning” (s. 43).

Under denne brede betegnelse er der ringe plads til pædagogiske spørgsmål, som man – med Grue-Sørensen – kunne betegne som spørgsmål, der fremkommer under synspunktet opdragelse. ”Det er ikke mindst uddannelsesbegrebets værdineutralitet, der gør det besværligt, hvis ikke uegnet, som et pædagogisk grund- eller overbegreb, da det udelukker normative drøftelser om formål og værdier. Neutralitet betyder blot, at andre sætter retningen – f.eks. uddannelsespolitikken og uddannelsesreformer” (s. 46).

Pædagogik fortrænges af socialiserings- og psykologiseringsperspektiver

Frederik Pio (Pio, 2020) foretager også en analyse af udviklingen inden for den pædagogiske forskning i Danmark. Han bemærker, at en betydelig del af forskningen tjener ”psykologiseret læring og ideologiseret socialarbejde” (s. 51), og at den derfor aldrig bidrager til en reel forståelse og erkendelse af ”det pædagogiske”. Tværtimod underordnes pædagogikken andre videnskaber og tilgange, der er fokuseret på kendsgerninger. Pios analyse knytter sig til observationen af, at samfundsudviklingen er præget af øget individualisering. Dette medfører en pædagogisering af flere livsområder, hvorved pædagogikken uddifferentieres til mere lokale domæner, der kræver nye former for ekspertise. Pio konstaterer, at tabet af en form for konsensus om, hvordan det intergenerationelle forhold mellem den ældre og den yngre generation bør bestemmes, samt udlicitering af det pædagogiske til flere domæner, bevirker, ”at opdragelse glider i baggrunden til fordel for socialisering” (s. 54). Når der så er brug for effektivisering og løsning af de individualiserede vanskeligheder, må socialiseringsperspektivet nødvendigvis suppleres med et psykologiseringsperspektiv. Vi risikerer derfor at ”stå med en pædagogik uden nogen retning, en pædagogik der ikke disponerer over almene begreber om kvalitet og relevans. Og som dermed ikke længere er en egentlig pædagogik” (s. 57).

Når Pio kritiserer politikken kolonisering af det pædagogiske ved hjælp af ikke-pædagogisk forskning, refererer han til almenpædagogikken, der adresserer spændingsfelter mellem opgaveforståelse og kendsgerninger. Almenpædagogikken fungerer for ham både som grundlag for kritik og som referencen for en mulig alternativ tilgang.

Foreløbig status

Brezinka, Grue-Sørensen, Kristensen og Pio peger alle fire på, at opdragelse, uddannelse, pædagogik og pædagogisk arbejde fortjener teoridannelse omkring opgaveforståelser, indsamling af kendsgerningsviden og tematiseringer af forholdene mellem opgave, opgaveforståelse og kendsgerninger. Især Grue-Sørensen og Pio hævder et selvstændigt pædagogisk perspektiv, der ikke kun ser kendsgerninger, men også opgaver.

På samme tidspunkt som Brezinka i Tyskland eksplicit distancerer sig fra den åndsvidenskabelige pædagogik, gør Grue-Sørensen i Danmark et forsøg på at afklare dens fortsatte nødvendighed og mulighedsbetingelser. Hver på sin måde holder de fast ved pædagogikkens dobbeltkarakter. I Tyskland resulterer den videnskabeliggørelse, som Brezinka påpegede nødvendigheden af, i en marginalisering af pædagogikkens andre aspekter. I Danmark blev Grue-Sørensens bestræbelser slået hen af alle dem, der foretrak en (kritisk) socialvidenskab fremfor en videnskab med særstilling blandt kulturvidenskaberne. I begge lande er resultatet, at pædagogisk videnskab og forskning bliver videnskab om og forskning i det pædagogiske felt (se også Biesta, 2013, 2015), som, når det kommer til stykket, næppe bidrager til de studerendes faglige dannelse eller til praktikernes praksisudvikling. Mængden af viden om feltet har ikke gjort uddannelserne bedre, og praktikerne kan dårligt nok orientere sig i den fragmenterede vidensmængde. Alligevel påstår Reformkommissionen i 2023, at alt hvad, der skal til, er en anden organisering. (Reformkommissionen, 2023, s. 87).

I sidste del af denne artikel vil jeg se nærmere på en anden forståelse af pædagogik som videnskab. Jeg følger Grue-Sørensens ambition om, at den åndsvidenskabelige forskning, der holder sammen på ”kendsgerninger” og ”opgaven”, skal styrkes og ikke afskrives. Den styrkes dels gennem en opdatering af almenpædagogikken, der nu må operere med et ikke-affirmativt dannelsesideal, og dels gennem en opdatering af de empiriske forskningsmetoder.

Et almenpædagogisk perspektiv

Brezinka gør op med den implicite normativitet i en åndsvidenskabelig pædagogik, der praktiseres gennem en sammenblanding af praktisk pædagogik, pædagogisk filosofi og pædagogisk videnskab. Det er ikke normativiteten som sådan, der er et problem for pædagogikken, for enhver pædagogik er god for noget og mindre god for noget andet. Det er sammenblandingen. Brezinkas løsning var at adskille tre domæner fra hinanden, hvoraf kun den ene kunne betegnes som pædagogisk videnskab. Resultatet blev dog, at den videnskabelige forskning stritter i alle mulige retninger og nemt kan tjene ikke-pædagogiske interesser. Kristensens og Pios danske analyser peger på, hvordan både den normative glemsel og videnskabelig kendsgerningsfetichisme er indlejret i samfundsmæssige forvandlinger. Dermed peger de også på, at pædagogisk videnskab og forskning ikke af videnskabsinterne grunde er et umuligt projekt, og at det derfor er værd at se nærmere på det projekts potentialer, også i den aktuelle samfundsmæssige konstellation. Man kan stadig forestille sig pædagogik som en videnskab med en særlig stilling blandt kulturvidenskaberne.

Denne særlige stilling er traditionelt tematiseret i almenpædagogikken, der beskæftiger sig med, hvad pædagogik er og hvad den ikke er, hvad den kan og hvad den ikke kan. Den moderne almenpædagogik begynder i 1700-tallet med

Locke, Rousseau, Kant og lidt senere Schleiermacher og Herbart. Fælles for dem er, at de er klar over, at opdragelse ikke blot handler om socialisering til nuet, men også om, at barnet skal kunne begå sig i en ukendt fremtid. Opdragelse er således en opgave med en ubekendt og kræver derfor, at barnet kan blive selvstændigt. Fichte introducerer i 1808 opfordringen til selvvirksomhed (Aufforderung zur Selbsttätigkeit) som udtryk for, at barnet er et subjekt, og Herbart introducerer i 1835 forestillingen om, at barnet er formbart i den forstand, at det selv kan forme sig i sit (unikke) møde med verden (Bildsamkeit). Dette er fortsat grundbegreber i almenpædagogikken (se fx Benner, 2005). Hvis opgaven er at opdrage børn i denne ånd af selvvirksomhed og dannelsesåbenhed, konfronteres pædagogen og læreren med en række ubestemte og ubestemmelige situationer, hvor de på den ene side skal handle, men hvor de på den anden side ikke har en sikker viden om, hvordan de skal gribe det an. De står overfor antinomier: Nødvendige enheder af modsatrettede logikker. I disse spændingsfelter skal de finde balancer mellem modsatrettede bevægelser: Tvang og frihed, nærhed og distance, aktivitet og passivitet, planlægning og spontanitet, hurtighed og tålmodighed, nutid og fremtid, dannelse og uddannelse, beskyttelse og udfordring, individualitet og fællesskab (se fx Friesen & Su, 2023). Den åndsvidenskabelige pædagogik opstår i forlængelse af de almenpædagogiske forståelser, men den lagde sig både bemærket og ubemærket fast på normative idealer, og den forsagede den empiriske forskning, altså pædagogik som kendsgerning. Et opgør (Brezinka) og en grundlæggende besindelse (Grue-Sørensen) var påkrævet.

I min optik danner Brezinkas løsning fra 1978 grobund for det sammensurium af kendsgerningsforskning, som han kritiserer i 2015. Jeg taler derfor for at fastholde forestillingen om pædagogik som en videnskab, der har en særstilling blandt kulturvidenskaberne, idet den på en gang må beskæftige sig med kendsgerninger og med en opgave, der er bestemt af en ubestemthed. Ubestemtheden skyldes, at de, der er genstand for opdragelse og uddannelse, er subjekter, og at pædagogik som praksis derfor må karakteriseres af et samspil, der ikke kan bygge på sikker viden. Benner (2005b) udtrykker det således: *"Pædagogisk interaktion beror i sin opdragelsens grundstruktur på, at den opfordrer til læringspræstationer, som ikke er mulige uden den, men som aldrig muliggøres alene gennem den, idet den først må frembringes af den, som selv har behov for opdragelse"*. Den pædagogiske opgave, der er bestemt af sin ubestemthed, bliver hos Benner til et ikke-affirmativt dannelsesideal (Benner 2005); hos Biesta (2020) til et ideal om voksendom, som ikke er ego-logisk, men karakteriseret af en forholden sig til ønskværdigheden af ens ønsker (Biesta, 2020); og hos Rothuizen og Togsverd (2020, 2022) til et ideal om at kunne navigere i spændingsfeltet mellem subjektivering og civilisering, mellem emancipation og participation. At ubestemtheden er bestemt indebærer, at pædagogik ikke er retningsløs, men at stien må trampes, mens man er på vej. Det betyder, at spørgsmålet om den rette vej aldrig kan besvares endegyldigt, men må stilles løbende. Den pædagogiske videnskab kan bidrage med forståelser og viden, der kan inddrages, når spørgsmålet skal besvares.

De ikke-affirmative formuleringer af den pædagogiske opgave medfører forestillinger om pædagogisk handling som balanceringer, bevægelser i antinomiske forhold. Dermed er pædagogik ikke primært en teknisk opgave, men et spørgsmål om takt og dømmekraft i forhold til pædagogiske pejlemærker, der angives og tematiseres i almenpædagogiske overvejelser om opgaven.

Almenpædagogikken peger på væsentlige træk ved det pædagogiske, som bliver usynlige, når det er andre videnskaber eller ren empirisk forskning, der beskæftiger sig med pædagogik, pædagogisk arbejde og uddannelse. Almenpædagogikken peger derfor også på nødvendigheden af, at den videnskabelige beskæftigelse med pædagogik må bevæge og udvikle sig i spændingsfeltet mellem opgaven og kendsgerningerne. Det er både enkelt og komplekst. Det er enkelt, fordi det er indlysende, når man videnskabeligt beskæftiger sig med pædagogisk arbejde, som man tillægger betydning. Her spørger man både efter, hvad det går ud på, hvad "opgaven" er, og man spørger efter, hvad der foregår, hvad "kendsgerningerne" er. Det gjorde vi i et projekt for godt ti år siden og dermed også før, vi havde et mere indgående kendskab til diskussionen om pædagogikkens særlige status blandt kulturvidenskaberne. I indledningen til forskningsrapporten skrev vi:

I bogen og i vores forskning forholder vi os til spørgsmålet "Hvordan uddannes pædagoger?" på to forskellige, men samtidige måder. En åbent spørgende, hvor vi søger at forstå og beskrive, "hvordan uddannes pædagoger?", ved eksplorativt at undersøge hvad der foregår i uddannelsen gennem nogle konkrete empiriske nedslag. Vi har spurgt os selv, hvad det er for spændinger, uddannelsen opererer i og gennem. Og vi har undersøgt, hvad det er for forståelser af professionsidentitet, som tilbydes i uddannelsen. Men vi har samtidig arbejdet mere søgende, idet vi har forholdt os til, "hvordan uddannes pædagoger?" som et normativt og værdiorienteret spørgsmål, nemlig som "hvordan uddannes pædagoger bedst?", eller "hvordan bør vi uddanne pædagoger?" (Togsverd & Rothuizen 2013)

Det er også komplekst, fordi man uvægerligt vikler sig ind i diskussioner og giver anledning til diskussioner. Vi er langt fra forestillingen om den nyeste og bedste viden om, hvad der virker, som praktikere og politikere kan bygge deres arbejde på. Mens sidstnævnte forestilling tager afsæt i, at videnskab skal bidrage til at afslutte diskussioner, tager den forestilling om pædagogisk videnskabelighed, som jeg her fremhæver, afsæt i, at den skal bidrage til at åbne for synspunkter, perspektiver og handlemuligheder.

Forskning om og for praksis

Den åndsvidenskabelige pædagogiks ideal om ”forskning om og for praksis” (se Rothuizen, 2019) blev i virkeligheden næppe realiseret, fordi den havde en normativ bias og et empirisk deficit. Med de moderne almenpædagogiske forståelser kan der rettes op på den normative bias, og gennem udvikling af en bred vifte af empiriske og fænomenologiske forskningsmetoder kan der rettes op på det empiriske deficit. Derfor er der i dag et solidt grundlag for at arbejde systematisk med udviklingen af en pædagogisk videnskab, hvori man går frem og tilbage mellem undersøgelser af kendsgerninger og undersøgelser af opgaven.

Pædagogisk forskning om og for praksis må tage udgangspunkt i den pædagogiske virkelighed, i hvad der sker, hvordan det forstås, hvad der antages at være godt, hvad det er godt for, og om det er pædagogisk. I en nyere undersøgelse af pædagoguddannelsen undersøgte vi uddannelsespraksis på første semester på to forskellige udbudssteder (Togsverd & Rothuizen 2020). Vi udførte dokumentanalyser, feltarbejde og en række interviews. På det ene sted stødte vi på spændinger mellem organisationspraksis og de uddannelsesansvarliges pædagogiske intentioner. Styringen dominerede den pædagogiske uddannelsestænkning, hvilket resulterede i et misforhold mellem studerendes motivation og den uddannelsesvirkelighed, de oplevede. Som konsekvens blev mulighedsrummet for deres eksistentielle stillingtagen til spørgsmålet, ”hvordan vil jeg være pædagog”, indsnævret. Opgaveløsningen under synspunktet pædagogik kunne næppe betegnes som tilfredsstillende. De uddannelsesansvarlige besluttede efterfølgende at styrke den pædagogiske kultur og at arbejde for et mere afbalanceret forhold mellem styring og uddannelsestænkning. Forskningsprojektet tog udgangspunkt i en praksis, der blev undersøgt både empirisk og gennem en almenpædagogisk konceptualisering og refleksion. I vekselvirkningen mellem undersøgelsen af kendsgerninger og af opgaven udviklede sig en mere præcis forståelse af opgaven: At arbejde sammen med de studerende om den løbende besvarelse af spørgsmålet: ”Hvordan vil jeg være pædagog”. (Rothuizen og Togsverd 2022). Den forståelse fik empirien til at tale tydeligere. Praksis fik ikke opskrifter *på*, hvad der virker, men en mulighed for at se sig selv fra en anden vinkel og få indsigt i nogle af de spændingsfelter, den udvikler sig i. Teori og forskningsresultater *på den ene side* og praksis *på den anden står* således ikke i et spejlforhold, hvor teorien skal afspejle praksis, eller praksis skal afspejle teorien, men karakteriseres af en fælles optagethed af opgaveløsningen, hvor deres gensidige samspil kan bidrage til, at de hver yder deres unikke bidrag.

I en senere refleksion anvendte jeg Hartmut Rosas teori om fremmedgørelse og resonans (Rosa 2019) som et perspektiv, der både knytter sig til en almenpædagogisk forståelse af, hvordan resonans indgår i ”opgaven”, og en sociologisk forståelse af, hvordan fremmedgørelse produceres af samfundsmæssige forhold (Rothuizen, 2023). Derved fik undersøgelsen en

brede relevans, idet det konkrete træk ved empirien, som nu kunne påpeges, kan overføres og genkendes i andre former for pædagogisk praksis.

Den type forskning, som jeg her argumenterer for, kendetegnes ved, at den både beskæftiger sig med opgaven og kendsgerninger og tager udgangspunkt i konkrete lokale forhold. Den søger at bidrage med viden, der kan skærpe praktikernes dømmekraft i lige netop den specifikke kontekst, hvor den er nødvendigt. Forskeren skal beherske empiriske forskningsmetoder, have en solid forståelse for almenpædagogiske begreber og konceptualiseringer af de spændingsfelter, der kendetegner pædagogik, og være ivrig efter at engagere sig i samtalen mellem kendsgerningsviden og opgaveviden. Forskningen er typisk lokal og situeret, og spredningsmetoden er snarere som ringe i vandet end gennem nedsivning. Den skal *være forankret i et* produktivt forskningsmiljø, som har lokal betydning, og som kan fremlægge cases, der også for andre – studerende, praktikere og forskerkolleger – kan være interessante, fordi de giver dem anledning til at tænke og handle. Praksisnærhed skal her forstås bogstaveligt: *I nærheden af den konkrete praksis, for at indgå i et situeret samarbejde*, der ikke primært sigter mod generaliserbare resultater. Med tiden kan et sådant miljø samle cases og ekstrahere forståelser, der kan bidrage til mere overordnede begrebs- og teoridannelser samt indgå i en større akademisk og politisk offentlighed. Jeg taler dermed for en nedtoning af andre discipliners forskning i pædagogik til fordel for pædagogisk forskning, der på en og samme gang beskæftiger sig med opgaven og med kendsgerninger. Eksemplet fra min egen forskningspraksis skal kun betragtes som et eksempel, da også denne forskning vil kunne praktiseres på forskellige måder (se fx Drieschner 2020 for et lignende, men også anderledes, bud).

Dette bud på pædagogisk forskning udgør en tydelig modvægt til reformkommissionens anbefalinger, der ligger i forlængelse af den uddannelses- og forskningspolitik, der igennem de sidste 25 år har ført til en spektakulær øgning af forskningen, der producerer det, som Brezinka kalder for en leksikalsk samling af uforbundne vidensbrudstykker.

Jan Jaap Rothuizen, ph.d., docent ved VIA UC

Referencer

- Benner, D. (2005a). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematischproblemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. korrigi). JUventa.
- Benner, D. (2005b). Fragmenter til en ikke-affirmativ teori om pædagogisk handlen. I A. von Oettingen (Red.), *Tekster til dannelsesfilosofi. Mellem etik, pædagogik og politik*. Klim.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1–14. http://www.idunn.no/ts/npt/2013/03/aa_snakke_pedagogikk_tileducation_-_internasjonaliseri
- 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. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, W. (2015). Die “Verwissenschaftlichung” der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 282–294.
- Drieschner, E. (2020). Zur Aktualität von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik als dialektische Theorie der Praxis: Ein Beitrag im Kontext der (früh)pädagogischen Qualitätsforschung. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2), 247–263. <https://doi.org/https://doi.org/10.30965/25890581-09602007>
- Friesen, N., & Su, H. (2023). What Is Pedagogy? Discovering the Hidden Pedagogical Dimension. *Educational Theory*, 73(1), 6–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12569>
- Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49.
- Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er -hvad den kan, og hvad den ikke kan. I *Individualism och samhörighet. En vänbok til Wilhejm Sjöstrand* (s. 67–76). Doxa.

- Pio, F. (2020). Om den almene pædagogikskrise : mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring. I *Studier i pædagogisk filosofi online* (Bd. 9, Nummer 1). <https://tidsskrift.dk/spf/article/view/125276/177552>
- Reformkommissionen. (2023). *Nye reformveje 2*.
- Regeringen. (1998). *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner : debatoplæg om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. Undervisningsministeriet.
- Reitemeyer-Witt, U. (2020). Aufstieg und Fall der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. *Vierteljahrsschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2), 198–213. <https://doi.org/https://doi.org/10.30965/25890581-09602004>
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J.J. (in press). Uddannelsesmæssige udfordringer i et forsøg på at nære pædagogstuderendes motivation og studieaktivitet. I: Jakob D. Bøje, J. Gustavsen Nyckel, Aslaug Kristiansen & Jan J. Rothuizen (ed.): *Professionsuddannelser i krise? Rekrutteringsproblemer, meningstab og meningsdannelse i nordiske lærer- og pædagoguddannelser*. Syddansk Universitetsforlag
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2022). *Hvordan danner pædagoger sig som fagpersoner. Kognition og Pædagogik* 32:126, 26-34
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2013). På sporet af det pædagogiske. En indledende tekst. I: J.J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.) *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. VIAUC
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2020). *Hvordan danner pædagogstuderende professions-identitet i pædagoguddannelsen?* DPP. DOI 10.13140/RG.2.2.34595.20008
- Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2022). Pædagogisk kvalitet og det pædagogfaglige fællesskab. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse (FPPU)*, 6(2).