

Pædagogisk rettet forskning og dens mulige kontinuitetsformer i det post-traditionelle samfund: Dannelse som bro-begreb for innovativ trødering

Frederik Pio

Aarhus Universitet, Danmark

Contact author: Frederik Pio, e-post: frpi@dpu.dk

ABSTRACT

The article takes as point of departure the current critique of ‘general education’ (*Allgemeine Pädagogik*) as a paradigm no longer possible nor relevant. This leads (section I) into a discussion of a current, diagnostic assumption which claims, that the field of research is split into competing paradigms (between a pedagogical ‘general education’ and a broad inter-disciplinary ‘educational research’), which are in mutual conflict. Next (section II) the article looks into Benner (2005) and the concept of ‘innovative transmission’ (*innovativ trødering*) to explore a possible remedy in light of the assumption of pedagogical research being split in two. On the basis of Vogel and Krüger’s notion of “Brückenkonzept” (‘conceptual connecting principle’) (Krüger, et. al. 1994; Vogel, 1998) a *Bildung*-concept is suggested (section III), which applies the ‘innovative transmission’ as leverage and possible remedy in light of a split in the research paradigms.

Keywords: *general education, research paradigms, innovative transmission, Dietrich Benner*

I. Pædagogikkens to verdner

1.1. Et spaltet pædagogikbegreb

I dag er den almene pædagogik presset i defensiven af indvendinger, hvor man hævder, at den almene pædagogik er (a) ude af trit med den samfundsmæssige udvikling;

Manuscript received: 16.03.2022. Manuscript accepted: 11.10.2022.

©2022 Frederik Pio. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Pio, F. (2022). Pædagogisk rettet forskning og dens mulige kontinuitetsformer i det post-traditionelle samfund: Dannelse som bro-begreb for innovativ trødering. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 376–394. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3856>

(b) kendetegnet af manglende praksis-relevans; samt (c) uafklaret om afgrænsningen af eget vidensfelt (Vogel, 1998, s. 157-165). I stedet er den empiriske uddannelsesforskning (herunder en forvaltningsmæssig 'uddannelsesvidenskab') politisk blevet positioneret som det nye, praksisrettede og relevante forskningsparadigme. Dermed står man således i dag med et pædagogisk rettet forskningsbegreb, der er spaltet mellem to forskningstilgange, nemlig (i) 'metodisk-empirisk uddannelsesforskning' og (ii) 'almen pædagogik'.

Det synes, som om det første i høj grad er ved at kappe forbindelsen til det andet, som det oprindeligt udspringer af. Den metodisk-empiriske uddannelsesforsknings 'bindestregs-discipliner' (Prange, 2000, s. 58) udgøres bl.a. af det, man i Tyskland kalder "empirisk Bildungsforschung" (Benner, 2015; Matthes & Meilhammer, 2016), og i Skandinavien kalder "uddannelsesforskning" herunder en af-pædagogiseret stramning som "uddannelsesvidenskab" (Kristensen, 2022).

Denne spaltning mellem de to paradigmer er en funktion af den ovennævnte kritik af den almene pædagogik. Det, der her giver næring til tesen om spaltning, er dels en proces omkring uddifferentiering af 'specialiserede subdiscipliner' (*Bereichspädagogiken*; Prange, 2005, s. 15) samt en hertil knyttet metodisk-empirisk vending (det Roth kalder en "realistisk vending", Roth, 1967) væk fra en almen pædagogik. Med denne tendens har man de sidste ca. 30 år anfægtet det centrale i den almene pædagogiks traditionelle, normative grundbegreber (som omsorg, opdragelse, disciplin, undervisning, uddannelse og dannelse). I stedet har man søgt hen mod operationaliserbare og deskriptive begreber, der kan anvendes i metodisk-empirisk datagenerering mhp. viden rettet mod specialiserede målgrupper. Det er også her, at Dieter Lenzen har rejst spørgsmålet om, hvorvidt dette er tegn på, at en klassisk, filosofisk forankret, almen pædagogik (*Erziehungswissenschaft*) vil gå under og dermed blive offer for sin egen "anti-videnskabelige grundstemning" (Krüger et al., 1994, s. 7). De forskellige forskningsprogrammer for typer af "uddannelsesvidenskab" er præget af en angelsaksisk orienteret position. Denne står i kontrast til en (tysk) tradition for almen pædagogik. Her har Kristensen grundigt redegjort for, hvorledes den almene pædagogik historisk er blevet søgt både: "... undergrave[t] og marginalisere[t] ... som selvstændig forskningsdisciplin" (Kristensen, 2022, s. 35).

I monografien *Pædagogikkens to verdner* (2015) udvikler Rømer tillige en redegørelse for en sådan type spaltning. Her antages pædagogikken at være: "... blevet fordoblet i en skjult virkelighed og i et uvirkeligt men synligt land ... / og lige nu løber vi fortabte rundt i den forkerte verden" (Rømer, 2015, s. 10).

Denne modsætning handler ifølge Rømer bl.a. om konkurrencestat, neo-strukturalisme og systemteori som elementer, der kendetegner det der kaldes "den forkerte verden". Og så handler det for den modsatte verdens (dvs. den virkelige verdens) vedkommende om områder som bl.a. ontologi, Grundtvig, folkelighed samt pædagogisk filosofi.

Pointen om spaltning vil jeg nedenfor fortolke i figur A. Hensigten hermed er indledningsvis at påpege, hvorledes de to ovennævnte pædagogiske forskningstilgange – (i) og (ii) – hører til i to bredere og dybere paradigmer (Kuhn, 1995).

1.2. Behovet for brobygning mellem de to paradigmer

De ovennævnte pædagogisk rettede forskningsprogrammer står som nævnt ved en skillevej med to mulige retninger:

- (i) Almen pædagogik (som grundlagsdisciplin forankret i kulturelt traderede grundbegreber)
- (ii) Uddannelsesforskning (metodisk-empirisk specificeret, uddifferentieret og specialiseret viden)

Som det senere vil fremgå af figur A, hører disse to forskellige forskningsprogrammer til i to grundforskellige paradigmer (Kuhn, 1995), som for den almene pædagogik handler om demokrati, trading, civilisation og kulturforankring og for uddannelsesforskningen overvejende handler om arbejdsmarked, individualisering, vækst og globalisering. Nedenfor i figur A har jeg specificeret disse to pædagogiske paradigmer (*Wissenschaftsparadigma*; Benner, 2015, s. 491) på basis af et spektrum af kulturelle parametre for at vise bredden.

Paradigmet *uddannelsesforskning*:

Uddannelsesforskning optræder første gang som begreb i forbindelse med fremkomsten af en generel samfundskritisk-sociologisk tendens i forskningen, der går tilbage til 1970'erne, inspireret af neo-marxisme og Frankfurterskolens kritikbegreb. Pædagogikkens klassiske begreber udsættes her for sociologiske, ideologikritiske analyser. Humanistiske begreber som opdragelse og dannelse betragtes her som ukritiske og affirmative, og de søges derfor erstattet med samfundskritiske begreber som bl.a. socialisering. Hensigten er på dette tidspunkt at torpedere den traditionelle humanistiske pædagogik fra en fagkritisk vinkel. Man ønsker simpelthen at demonstrere, at der kan redegøres for menneskets samfundsmæssige tilblivelse uden om pædagogikkens gammeldags, humanistiske begreber.

Omkring 2000 reformateres uddannelsesforskningsbegrebet, nu med orientering mod en angloamerikansk edu-forskning som et bredt interdisciplinært forskningsfelt og med orientering mod transnational policy-styring af uddannelsessektoren med organisationer som OECD i centrum. Idealet er, at forskningen fremfor alt nu skal være empirisk, kvantitativ, praksisnær, anvendelsesorienteret og evidensbaseret (Kristensen, 2022).

Paradigmet *almen pædagogik*:

Dette er kendetegnet ved forankring i en tysk-kontinental teoritradition, der traditionelt forfægter pædagogik som et selvstændigt forskningsfelt med relativ autonomi. Den almene pædagogik er normativ og dannelsesbaseret med vægt på pædagogikkens begrundelsesdimension og med udvikling af viden om pædagogikkens grundbegreber (som omsorg, opdragelse, didaktik, dannelse etc.).

Det generelt øgede fokus på uddannelsesforskning har som vist de seneste årtier marginaliseret den almene pædagogik og samtidig bragt ideen om pædagogik som

et selvstændigt forskningsfelt i defensiven. Det forbliver dog en afgørende pointe, at uddannelsesforskningens socialpsykologiske detailanalysers kvalitet og relevans kun kan afgøres med henvisning til en mere omfattende vurdering af pædagogiske sammenhænge af mere almen karakter. Altså et helhedsperspektiv. *I den forstand er de to ovennævnte paradigmer indbyrdes forbundet til hinanden.*

Dette har at gøre med, at pædagogik er en dannelsesforankret og normativ kulturopgave. Denne opgave henviser til et pædagogisk dybere og mere omfattende problem: det af Schleiermacher udfoldede tidsproblem, der ligger i pædagogikkens intergenerationsdimension: "Hvad vil egentlig den ældre generation med den yngre? På dette grundlag ... baserer vi alt hvad der falder ind under teoriens område" (Schleiermacher, 1983, s. 9).

Dette problem består i, at pædagogikkens opdrag om en løbende genskabelse af et fælles, offentligt samliv ligger i spændingsfeltet mellem agtelsen for de døde og det, de har skabt og givet videre (fortidsrettet), og ansvaret for de endnu ufødte (fremtidsrettet). Her vitaliseres Benners begreb om 'innovativ trading' (Benner, 2005, s. 139-140) som jeg vender tilbage til nedenfor.

Begrebsliggørelsen af ideen om noget *pædagogisk* alment placerer sig her i nærhed til forestillingen om en kulturopgave rundet af den europæiske traditions grundideer. Prange taler her om opdragelse som en: "... indføring i vor fælles kultur ... / som en pligt overfor kulturen (*Pflicht gegen die Kultur*) ..." (Prange, 2000, s. 178-179).

Her bryder civilisationsbegrebet samtidig ind i tænkningen. For pædagogik handler om livsformer. Således Mollenhauer:

Vi kan ikke slette os selv som samfunnsmennesker, vi kan inte innta en død eller neytral stilling. Det er riktig nok en trivialitet, men er samtidig det primære og mest alvorlige pedagogiske saksforhold. Opdragelse er fremfor allt overlevering, meddelelse af det som er viktikt for oss selv. Det kan ikke tenkes noen pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvillkårlig. (Mollenhauer, 1996, s. 22)

Menneskelivet og de dertil knyttede livsprocesser er selvbegrundende. Dvs. at livet ikke skal begrunde sig selv i forhold til noget andet. Livets mål er mere liv (Canguilhem, 1991), genskabelsen af sig selv. Hele denne genskabende, selvfornyende proces, der er iboende livet, gør det klart, at pædagogikkens grundfænomener er indlagt i de kulturelle livsprocesser selv (Uljen, 1998, s. 73). Menneskets fortløbende formning af sig selv er indlagt i dynamiske begreber om læring, tilpasning, omstilling, fornyelse, forandring, kommunikation, transformation, overlevering, mening, initiering, ihævdholdelse, trading. Dvs. i opdragelsen af den yngre generation. For så vidt, at det er livets processer selv, der arbejder i disse begreber, så er det også *pædagogiske* processer, der indgår i de menneskelige livsformers omhu for deres egen fortsættelse, genskabelse og kontinuitet (Prange, 2012).

Pædagogikken er med andre ord indlagt i den menneskelige livsverdens kulturelle genskabelse af sig selv. Dette bliver allerede udtrykt hos Schleiermacher, hvor indholdet i pædagogisk praksis bestemmes som hidrørende fra det, han kalder kulturens 'fire frie livsfællesskaber' (stat, kirke, samfundets offentlighed (*geselligen Verkehr*) og viden (*Wissenschaft*) (Schleiermacher, 1983, s. 29). Som Schleiermacher udfoldede det i sine pædagogiske forelæsninger fra 1826, er enhver pædagogisk teori kulturbundet. Dvs. den har udelukkende gyldighed inden for den kultur, hvori den er udviklet. Accepten af denne indsigt ses også ved, at grundskolens traditionelle, almendannende opgave ifølge Dieter Lenzen op til ca. 1990 var baseret på: "... at förvalte den kulturelle og nationale identiteten" (Lenzen citeret i Uljens, 1998, s. 188). Siden da er der dog indtruffet en højere grad af harmonisering af de vestlige uddannelsessystemer.

Paradokset er, at pædagogikken på den ene side skal være åben og ubestemt, men samtidig skal den også overlevere noget, der ikke kan være hvad som helst. I forhold til dette intergenerationelle tidsproblem ligger der en pædagogisk opgave, som ikke kan løses udelukkende af uddannelsesforskningens specialiserede deldiscipliner, men som også kræver en almenpædagogisk refleksion. De døde habituerer det fortidsrettede verdensforhold og den dertil knyttede traderingsviden. De endnu ufødte markerer det fremtidsrettede ansvar og den dertil knyttede transformative viden, der peger ind i det endnu ikke realiserede liv. Hverken samfund (sociologi), kultur (antropologi), fag (didaktik) eller individ (psykologi) kan som ledebegreber for specialiseringsdiscipliner knytte disse to dimensioner sammen. Det er *den almene pædagogik som fordret af en kulturopgave*, der kan gøre dette (Pio, 2020).

Agtelsen (for de døde) og ansvaret (for de endnu ufødte) er i denne sammenhæng almenmenneskelige kategorier. Dermed kan de ikke reduceres til uddannelsesvidenskabens tendentielt af-normativiserede administrationsdiskurs eller uddannelsesforskningens socialpsykologiske diskurs uden at opløses som almene kategorier. Uden fortidsrettet sagtomodighed og fremtidsrettet ansvar er der ingen kulturopgave for pædagogikken.

Dvs. der er brug for også at forholde sig til de brede sammenhænge på tværs. Her har man i vor tids specialiseringsbegejstring glemt, at den moderne pædagogik (hos Rousseau og Kant) netop fødes ud af en inddragelse af den generelle menneskelige tilstand og derfor ud af en sensitivitet for det almene. Når man i vor tid opløser dette overleverede grundlag i diversitet, pluralisering, individualisering og forskelssættelse er relativeringen på paradoksal vis med til at eksponere vort behov for pædagogisk forankring i noget alment og samlende. Det er en *pointe* (hos bl.a. Benner, Uljens, Oettingen, Prange, Krüger, Helsper), at pædagogikbegrebet er antinomisk.

1.3 Figur A.

Noterne til hvert enkelt element i figur A nedenfor er blot eksemplificeringer af indholds-forskellene mellem de to omtalte paradigmer. Det er ikke sikkert, at Rømer

eller Kristensen nødvendigvis ville være enige med mig. Det er klart, at vigtige nuancer og forbehold går tabt, når jeg som her zoomer ud i et helikopterperspektiv mhp. at tematisere grundlæggende problemer i tilknytning til det pædagogisk almene.

Figur A's funktion er udelukkende at lægge op til præsentation af et 'bro-begreb', der kan overskride modsætningen mellem de to paradigmer og bringe en mere frugtbar fortolkning frem. Dermed lægger jeg mig også i slipstrømmen af en type af argument, der tidligere har været fremført af bl.a. Vogel (1998) samt af Benner, der taler om behovet for øget 'samarbejde' (*Kooperation*) i form af en: "... tilnærmelse (*Annäherung*) mellem empirisk uddannelsesforskning (*Bildungsforschung*) og pædagogisk (*erziehungswissenschaftlicher*) forskning ..." (Benner, 2015, s. 491-492).

I forlængelse heraf repræsenterer jeg et tredje spor (*mellem* almen pædagogik og differentieret uddannelsesforskning), hvor jeg ser, at vi pt. muligvis er på vej tilbage til (og dermed frem mod) en normativ og teoretisk tænkning, bl.a. foranlediget af en ny tematik i forhold til behovet for en grundlagstænkning for pædagogikken og en dertil hørende ambition om (jf. artiklens titel) at *afdække kontinuitetsformer i den pædagogiske forskning*. De to søjler i figur A må dermed – i forlængelse af denne ambition – forstås som yderpunkter *i et åbent kontinuum*. I de to yderpositioner er der tale om paradigmatisk forskellige forståelser af pædagogik i forhold til:

- (i) Legitimering
- (ii) Idealer og menneskesyn
- (iii) Grundbegreber, vidensbegreb og handlegrundlag
- (iv) Kulturværdier
- (v) Hvad pædagogisk forskning bør handle om?

Figur A præsenterer således i stikordsform de modsætninger, der fremkommer, når de to paradigmers svar på spørgsmål (i)-(v) ovenfor sættes overfor hinanden. Det nære, kulturforankrede og rodfæstede konkrete menneske står her overfor det globale verdensbilledes abstrakte humanitet. Den folkelige vekselvirkning og civilsamfundets trading nedefra står overfor en top-down-styret transnational edu-policy. Det handler om den mening, der afdækkes omkring en fælles kulturopgave, overfor optimering af individets rationelle adfærd på arbejdsmarkedet og den egennyttige optimering af egne kompetencer.

Analysen handler her om at strække pædagogikbegrebet til det yderste for at insistere på dets evne til antinomisk at forbinde disse modsætninger i typer af synteser, hvor begge sider i modsætningen bøjer sig mod hinanden. Figuren er i og for sig "et riff" over Reidar Myhres lignende 'kassogram' fra hans *Innføring i pedagogikk* (1967), hvor to pædagogiske 'systemer' kontrasteres i en lignende grafisk parallelføring (Myhre, 1967, s. 380). Den er forsynet med noter med litteraturforslag, så man evt. kan læse videre på egen hånd.

	ALMEN PÆDAGOGIK (demokrati, trading, civilisation)	UDDANNELSESFORSKNING (arbejdsmarked, individualisering, vækst)
Legitimationsinstans	Det konkrete (kultur) ¹	Det abstrakte (humanitet) ²
Optik	Individet (hin enkelte) ³	Borger (det samfundsmæssige) ⁴
Ideal	Frihed (under ansvar) ⁵	Lighed (som rettighed) ⁶
Dynamik	Lokal vekselvirkning ⁷	Kausal styring ⁸
Værdikæde	Bottom-up (folkelig trading) ⁹	Top-down (policy-reformer) ¹⁰
Faglighed	Åndsvidenskabeligt, alment fag ¹¹	Socialpsykologisk specialisering ¹²
Erkendelsesteori	Betydningsfortolkende (holistiske sammenhænge) ¹³	Eksakt præcision (opsplitning i delelementer) ¹⁴
Videnskabsydelser	Spørgende (afdække mening) ¹⁵	Besvarende ¹⁶ (imødegå behov)
Videnskabsteori	Hermeneutisk / fænomenologisk ¹⁷	Naturalistisk, teknisk ¹⁸
Handlegrundlag	Det personbårne og konkrete ¹⁹	Det generiske (kvantitativ skalering) ²⁰
Vidensbase	Teoretisk specificeret ²¹	Metodisk-empirisk specificeret ²²
Menneskesyn	Helhedsligt kulturvæsen ²³	Kognitiv, udviklingspsykologisk, problemløsende organisme ²⁴
Anliggende	Kulturopgave (fællesskab) ²⁵	Rationel adfærd (individuel kompetence) ²⁶
Forankring	Nordisk-europæisk ²⁷	Transnational ²⁸
Semantik	Opdragelse (fortidshenvendt) ²⁹	Læring (fremtidsrettet) ³⁰
Kulturværdi	Minimums-homogenitet ³¹	Maksimal diversitet ³²

Figur A: Det spaltede pædagogikbegreb

- 1 Grundtvig, 1968.
- 2 Safranski, 2004.
- 3 Komischke-Konnerup, 2016.
- 4 Ball, 2012.
- 5 Harnow Klausen, 2018.
- 6 Se rettighedsskoler i referenselisten; Thompson, Savage & Lingard, 2016.
- 7 Biesta, 2013.
- 8 OECD, 2002.
- 9 Böss, 2014.
- 10 EU, 2017; OECD, 2004; Vesnic-Alucevic & Nacarino, 2012.
- 11 Schleiermacher, 1983; Steinholt & Løvlie, 2004, s. 215–231.
- 12 Bourdieu, 1996.
- 13 Hangaard Rasmussen, 2006.
- 14 Qvortrup, 2019.
- 15 Dreyfus, 1997.
- 16 Lingard & Sellar, 2013.
- 17 Ballauf, 1962.
- 18 OECD, 1996.
- 19 Polanyi, 1983.
- 20 Christensen & Krejsler, 2015.
- 21 Benner, 2001.
- 22 Roth, 1967.
- 23 Prange, 2012.
- 24 Piaget, 1977.
- 25 Rømer, 2013.
- 26 Pedersen, 2011, kap. 6.
- 27 Uljens, 1997.
- 28 Hoppmann, 2007; Grek, 2009.
- 29 Kant, 2000; Herbart, 1980; Steinholt & Løvlie 2004, s. 247–259.
- 30 Rasmussen, 2011.
- 31 Scruton, 2018.
- 32 Rumford, 2013.

Det er klart, at hvis pædagogikken som forskningsområde skal producere værdi for lærere og andre professionelle i den pædagogiske sektor, så er det afgørende, at der er forbindelse mellem de to søjler i figur A. Dette for at undgå en snæver og ensidig *tunnel vision*-tilgang, hvor den ene af søjlerne udelukker den anden, og feltet dermed fastlåses i en slags skyttegravskrig. Det er klart, at den ovennævnte påstand om en aktuel spaltning (afsnit 1.1) udfordrer ideen om en 'almen pædagogik', for hvis det almene spaltes, er det ikke længere alment.

Vi leder med andre ord efter et alment begreb om pædagogik, der kan sammenfatte og forbinde teoriudvikling på tværs af figur A's to søjler. En sådan grundidé må tilige tematiseres i forhold til ambitionen om at *koble empiriske og konkrete undersøgelser af forskellige professionspraksisser til almenpædagogisk teori*. Hvis en pædagogisk teori imidlertid trækker langt nok i retning af at være almen, vil den ultimativt ende som en form for overgribende kultur- eller civilisationsteori (Quigley, 1961). Et sådan træk vil vanskeliggøre teoriens koblingsmuligheder til empiriske undersøgelser i mere specialiserede pædagogiske praksisfelter. I forhold til disse overvejelser bør man ifølge Vogel være på udkig efter mulige "bro-diskurser" (*Brücken-diskursen*; Vogel, 1998, s. 173) eller det, som Krüger kalder for "bro-begreber":

... det [er] nødvendigt at holde udkig efter bro-begreber (*Brückenkonzepten*), der muliggør samtidsdiagnoser som tilbyder tilknytningspunkter (*Ansatzpunkte*) for forbindelsen mellem teoretiske diskussioner og initiering af empiriske studier i den almene pædagogik (*Allgemeinen Erziehungswissenschaft*) og disciplinerne (*Teildisziplinen*). (Krüger et al., 1994, s. 122-123)

I forlængelse heraf vil jeg foreslå et dannelsesbegreb som et sådan konkret 'bro-begreb', der kan etablere forbindelse mellem figur A's to søjler og dermed virke som modvægt til tesen om pædagogikkens spaltning.

Vi leder altså efter et dannelsesbegreb, der kan modvirke, at det pædagogiske vidensfelt falder fra hinanden i adskilte paradigmer.

II. Et dannesperspektiv på det spaltede pædagogikbegreb: Benners 'innovativ trading'

2.1. Dannelsens to søjler: trading og transformation

Jeg vil med afsæt i Benners begreb om 'innovativ trading' foreslå et dannelsesbegreb som den sammenbindende kategori, med henblik på at etablere et perspektiv på forholdet mellem pædagogikken som civilisatorisk trading (almen pædagogik) og uddannelses-forskningen. Man har her at gøre med to sammenhængende grundtemaer i pædagogikken: *opdragelse* (af barnet som indvielse ind i en allerede overleveret verden) og *emancipation* (individets åbent, fremtidsrettede konstruktion af sig selv i en fri, kulturel tilblivelse eller læring).

Et moderne dannelsesbegreb må vurderes på dets evne til at imødegå, at disse to dimensioner ikke er helt adskilte. En sådan tilstræbt balance mellem en rent bevarende trading og en rent forandrende transformation kalder Benner for 'innovativ trading' (Benner, 2005, s. 139-140). Således:

... [drejer] innovative traderingsprocesser ... sig om erindringen af noget som er truet i sin fortsatte beståen eller allerede er forsvundet og kun kan erindres, hvis mennesker lærer at være opmærksomme på sammenhænge og opgaver som ikke længere skænkes nogen opmærksomhed. (Benner, 2005, s. 141)

Den innovative trading tilsiger, at menneskets dannelse hænger sammen med en bestemt bekræftelse af verden. Samtidig er der et åbent niveau af individuel, fri tilblivelse. Disse to aspekter løber parallelt med hinanden, og der er dermed tale om "... at bevidstgøre afbrudte traditioner ... og at erindre disse i processen med at udvikle nye traditioner" (Benner, 2005, s. 124) samt at "... bevæge sig gennem det glemte" (Benner, 2005, s. 125).

På denne baggrund kan man – med Benner – sige, at uddannelsesforskningen og i særdeleshed det uddannelsesvidenskabelige paradigme (med sin selvvalgte distance til almen pædagogik) befinder sig i en tradingkrise ift. "... en innovativ overlevering, som søger at konkretisere traditioner på ny" (Benner, 2005, s. 139). For at tradere sig selv innovativt må uddannelsesvidenskaben forbinde sig med grundstrukturerne i den pædagogiske begrebsverden, af hvilke den repræsenterer den videnskabeliggjorte forvaltning. Dette er samtidig nøglen til at opnå en *ansvarlig* uddannelsesvidenskab.

Det principielle problem for en sådan innovativ trading er her, at den "... i stigende grad vil blive konfronteret med den kendsgerning, at tabet af traditioner slet ikke længere ... føles som et brud" (Benner, 2005, s. 139). Benner fremhæver her tre samfundsmæssige praksisformer (politik, arbejde, religion), der aktuelt eksemplificerer afbrudt trading (Benner, 2005, s. 138). Men også den uddannelsesvidenskabelige praksisform har altså i denne forstand et problem med afbrudt trading. Uddannelsesvidenskaben kan dermed ikke forbinde sig til en innovativ trading uden den almene pædagogik: "Uden tilknytningsmuligheder til tradingprocesser inden for rammerne af en tidligere praksis er en forandrende trading ... ikke mulig" (Benner, 2005, s. 139-140).

Omvendt befinder den almene pædagogik sig som beskrevet i en overvejende 'bevarende trading' (Benner, 2005, s. 124-125) og har dermed også problemer med at forbinde sig til en fremtidsrettet, innovativ trading.

De to forskningsparadigmer fra figur A har med andre ord brug for hinanden.

Pædagogikken vil – i forhold til et grundbegreb som fx 'opdragelse' – underbygge sin legitimitet, i det omfang de to søjler i figur A forbindes, således at pædagogikken "... ikke længere er holdt nede af et lineært hierarki ..." (Benner, 2005, s. 135).

Et sådant begreb om innovativ trading eksemplificeres af Benner – i forhold til den religiøse praksisform – med forestillingen om en 'civil religionsteori' eller det, der kaldes en 'erstatningsreligion' (Benner, 2005, s. 141). Benner beskriver en sådan 'civil religionsteori' som en trading, der er gerådet i glemsel i et omfang der nødvendiggør, at denne givne trading på ny introduceres innovativt og intergenerationelt i forhold til menneskelivets praksisformer. Benners tradingsteori har dermed nogle klare dannelsesteoretiske implikationer.

2.1.1. *Dannelse*

I dette lys får *dannelsen dermed en transformativ dimension, der vedrører dens fremtidsrettethed*. Behovet for viden har de sidste årtier fået sit måske reneste udtryk gennem markeringen af denne transformativ videns nødvendighed i forhold til dannelsesdimensionen. Dette handler om en *transformation af selvet* fremad i tid. Ikke bare formning (formation) nu og her. Men en fremtidsrettet bevægelse. Denne handler om individets selektive orientering i sin livsverden i forhold til kulturelle praksisser og situationer, der kan skabe *livsfornyelse for det enkelte menneske*. Prange ser dette som et ”... Exodus ind i det ukendte (*ins Unbekannte*) ...” (Prange, 2000, s. 206). Transformativ viden er den viden, der kan understøtte eller klargøre de potentielle transformationsmuligheder, som det enkelte individs livssituation kalder på. Man bringer her sit forhold til viden sammen med en bevidst registrering eller søgeproces i forhold til de behov, man har.

Dette handler ikke mindst også om at skabe sammenhæng i den viden, der fremadrettet vil være meningsfuld for hin enkelte. Denne non-teleologiske dannelsesmulighed (transformativ dannelse) kan imidlertid ikke stå alene, men er afhængig af en affirmativ og dannelsesmæssig form for traditionsviden.

2.1.2. *Tradering*

Dannelsens dimension af tradering drejer sig derimod om at involvere sig i kundskab, der formidler traditioner. Herved understøtter denne viden ens selvforståelse og forankring i noget velafprøvet, der over tid er traderet som livsopretholdende; noget, der er større end en selv. Et sådant dannelsesperspektiv vedrører det klassiske knæsat i en kulturel viden om verden. I fokus er dermed en affirmation af værdimæssige sammenhænge i en kulturel verden, som det er nødvendigt at genskabe i forhold til den opvoksende generation.

Dette er opdragelse forstået som indvielsen af det enkelte individ i en forudgivet verden. I den forstand er denne dimension at forstå som et ”... angreb på friheden ...” (Prange, 2000, s. 202), dvs. som en begrænsning af det enkelte individs fordring om autonom frihed. Dimensionen af traderingsviden centrerer sig nemlig om forpligtelse, ansvar og overlevering. Alt det, der er større end en selv, og som udgør grundværdier i det stof, man er rundet af.

2.1.3. *Transformation*

Den transformativ og den traderede dimension må i et dannelsesperspektiv holdes i en uafklaret, antinomisk spænding. I isoleret form bliver begge videnstyper til dannelsesmæssige forfaldsformer. De holder så at sige hinanden i skak.

Uddannelsesforskningen bør tage denne indsigt ad notam. For det er gennem et sådant antinomisk forhold mellem affirmativ tradering (opdragelse) og non-affirmativ transformation (læring), at et tidssvarende dannelsesbegreb kan kultiveres. *Og denne dannelsesdimension står rodfæstet ned i et vidensbegreb, som forskningen bør tage på sig.*

Uddannelsessystemet refererer rutinemæssigt til dannelse for at begrunde sin enhed og sit formål. På samme måde må den pædagogiske og uddannelsesrettede forskning afspejle dette i forhold til de vidensformer, som enhver form for dannelse er afhængig af. Og her finder man sig i den pædagogiske sektor underlagt et bestemt kodeks: Man bliver i et sådant dannesperspektiv nødt til at gribe tilbage til det gamle og velafprøvede for her at finde afsæt for det transformativt-tilblivende ind i det åbnes ukendthed. Med andre ord, dannelse:

... serves as a symbol of mutual understanding within the educational establishment and beyond; it gives expression to the *sensus communis* and the underlying solidarity of everyone involved in education ... (Prange, 2004, s. 503)

I en sådan sammenhæng kan man med fordel erindre Grundtvigs gamle tale om, hvordan "fortiden endnu lade sig gavnlige anvende" med henblik på en levende, folkelig åndskultur (Grundtvig, 1832, s. 5). Grundtvig bliver i denne sammenhæng en påmindelse til os i dag om, hvorledes den individuelt-transformative (lærende) og den civilisatorisk-traderede (opdragende) dimension af dannelsen er i dyb vekselvirkning med hinanden i en dannelsesproces, hvori menneske og verden begge genskabes i en gensidig forbundethed.

Skolen bør dermed i dag vejlede dannelsen i en 'innovativt traderende' balance mellem disse to videnstyper. Traderingen er i vid udstrækning skolens bidrag til dannelsen. Den transformative dannelse bør skolen også understøtte. Men samtidig er dette noget, den unge selv konstant er involveret i – som tilblivende væsen – i de uformelle fællesskaber, den unge indgår i både i skolen og udenfor. Det innovativt traderende kommer så til at ligge i vejledning, feedback og dialog som 'skolske' samværsformer (Oettingen, 2016, sektion 3).

Ren trading bliver isoleret set individualitetsudviskende. Men i samklang med den transformative viden bliver den individualitetsforstærkende. For det menneskelige ligger i at høre til verden (jf. Humboldt, 1960, s. 235). Denne vekselvirkende samhørighed mellem (opdragelsens) tradersviden og (læringens) transformative viden ligger symbolsk som en rejsemetafor (ud og hjem) indlagt i mange kulturers grundfortællinger (fx *Odyseen* og *Beowulf*). Rejsen er dannelsens grundbillede på den meningssøgende og betydningsvitaliserende balance mellem det nye og fremmede og hjemkomsten til det overleveret velkendte.

I et sådan dannesperspektiv vil jeg med figur A vise, at vi har at gøre med et spændingsfelt, hvori *der ikke gives individet nogen fri (non-teleologisk) tilblivelse (læring) uden et forpligtigende (affirmativt, traderet) udgangspunkt (opdragelse)*. Individets frie, transformative tilblivelse er dermed kun fri, for så vidt som den er bundet af en obligatorisk ressonans med det gamle og det traderede. Og dette gælder også for den forskningsmæssige vidensudvikling, som en sådan dannelsesproces hviler på. Derfor må vi udvikle vores forskningsprogrammer i retning af en innovativ trading.

Figur A's grundstrukturering af pædagogikken fortæller i dette perspektiv en historie om, hvorledes livets vej er en hierarkisk organisering af et antinomisk forhold

mellem traderingsviden (opdragelsens civilisatoriske affirmation gennem trading af det almene) og non-affirmativ, individualiseringsviden (fremtidshenvendt læring). Nietzsche påpeger således, at: "... fremtidens menneske vil blive det menneske der har den længste hukommelse ..." (Nietzsche, 1997, bog III).

Individets fremtidshenvendte læring og kulturens og opdragelsens fortidsrettede trading hører i dette perspektiv sammen i den bevægelse, hvor livet selv opsøger sin egen fornyelse. På den baggrund har man at gøre med en dannelsesbaseret forståelse af pædagogik, der må defineres og udformes forskningsmæssigt i en tværparadigmatisk bevægelse. En sådan bevægelse på tværs afspejler dermed et dannelsesforankret antinomisk forhold mellem de to søjler i figur A.

III. Brobygning som innovativ trading

3.1. Brobygning

Hvordan kan den pædagogiske skabelse af viden være endt i den modsætning mellem kundskabs-paradigmer, som er opridset i figur A, og som har givet anledning til de nævnte diagnostiske teser om den pædagogiske forsknings aktuelle situation som fastlåst i en spaltning?

Et givet pædagogisk kundskabsparadigme vil altid indramme den konsensus og forståelse, der knytter sig til en specifik måde at anskue verden på, som den enkelte betragter som sin egen. Denne afgrænsning definerer for én selv roller og forventninger og sætter rammer for en overlevering af viden. Hvert af de to kundskabsparadigmer (fra figur A) har deres egen orden bygget op om en rationalisering af, hvorledes der afgrænses til det andet (det fremmede, konkurrenten). Et givet kundskabsparadigme beskytter på den måde – med sin givne orden – den individuelle aktør mod det ukendte. Man kan dermed ikke konsekvensløst forlade et bestemt kundskabsparadigme. Hvis basale aksiomer udskiftes eller forfalder, vil det få betydelige konsekvenser. Der er inden for paradigmet en hel verden af betydning og mening, der er sat op for én, og som man er fortrolig med. Dette er en autoritativt givet verden af sikkerhed og overskuelighed. Men dermed bliver paradigmet (idet det installerer en specifik orden i verden) også *potentielt undertrykkende*.

Et kundskabsparadigmes styrke og robusthed beretter indirekte om vores behov som individer for anerkendelse samt for at blive beskyttet mod kaos (den overvældende ikke-viden, vi er omsluttet af). De pædagogiske kundskabsparadigmers to forskellige grundfortællinger udgør for den moderne uddannelsesforsker en konkret indramning af det kendte. Det kendte er de *guidelines*, der beskytter os mod det ukendte (det andet, konkurrenten). Derfor vil vi som videnspersoner inden for pædagogik og uddannelse også altid gå meget langt for at beskytte vores forskningsmæssige narrativer om verden, da disse udgør grundstrukturer, der igen udgør vores værn mod det fremmede. Det, der udgøres af anderledes, konkurrerende paradigmer, som repræsenterer andethed. Dvs. noget ukendt, der indirekte truer ens eget forskningspædagogiske verdensbillede.

Jeg præsenterer her et forsøg på at underminere og overskride en sådan paradigmemodsætningsstruktur og i stedet pege på brobygning. Jeg argumenterer således

for, at vi søger at overskride den ovenfor beskrevne paradigmatik (fra figur A), velvidende at den ligger dybt i os alle.

Denne appel fremsættes, fordi man i pædagogikkens forskningsverden er nødt til at indse, at verden løbende vil introducere os for grader af ukendthed og manglende kontrol. Simpelt hen af den grund, at vi ikke kender fremtiden. Dermed kommer udviklingen af pædagogisk viden til at handle om doseringen af henholdsvis det kendte og det ukendte – dvs. på tværs af paradigmer. Vi er tvunget til at balancere et sådan tværgående perspektiv. Udfordringen bliver med andre ord løbende at forholde os til det ukendte (udenfor det paradigme, man som forsker eller praktiker er socialiseret ind i) i graderede doseringer. For at kunne følge med pædagogikkens livsformer og for at kunne håndtere det, vi mødes med af uforudsete hændelser, kan vi ikke forblive fastlåst i ét lukket kundskabsparadigme. Ud fra en iagttagelse af pædagogikkens begrebsverden bliver vi (jf. artiklens titel) forpligtet på at afdække paradigmeoverskridende kontinuitetsformer i den pædagogiske skabelse af viden. Jeg har her med Benners begreb om 'innovativ trading' søgt at argumentere for en dannelsesmæssig dosering af forholdet mellem det kendte og det ukendte på en måde, der resonerer med den pædagogiske begrebsverden. Det ovenfor foreslåede dannelsesbegreb resonerer her med forsøget på at afdække mening på tværs af de to paradigmer i figur A, dvs. at afdække mening i det ukendte.

Med min fortolkning af dannelse som et 'bro-begreb' (i Krügers forstand) kan Benners forestilling om 'innovativ trading' med andre ord ses som en kategori, der kan anvendes ind i det pt. uafklarede spændingsfelt i distinktionen mellem almen pædagogik og uddannelsesforskning.

Jeg har dermed opridset en dannelsesteoretisk tænkestrategi, der kan fungere som et alternativ til Rømer og Kristensen, der begge kredser om en fastlåst spaltning i det pædagogiske forskningsfelt. Dvs. hvor man fastlåser sig i en logik, hvor man efterspørger den almene pædagogiks *styrkede ret til øget autonomi og retten til at frigøre sig* fra den øvrige uddannelsesforskning (for ikke at blive overtaget af uddannelsesforskningen).

Men derved undervurderer man efter min mening indirekte den almene pædagogik. Vejen frem er, at den almene pædagogik tværtimod må *eksponere sig for den paradigmatiske fremmede uddannelsesforskning* i dens forskellige former. Herved bliver den almene pædagogik ikke så at sige overtaget, men indløser i stedet sit eget potentiale i en *fornyelse af sig selv*.

Dette bør ikke handle om *kooperation*, hvor et givet paradigme definerer sig selv som primært for derefter at positionere et andet paradigme som afledt og sekundært. Det handler i højere grad om, at begge paradigmer *kollaborativt* pålægger sig selv et ethos om at afdække sin egen essens gennem det andet paradigmes fremmede logik. Dette er måske den eneste måde, hvorpå forskningen kan understøtte pædagogikkens fundamentale genskabelse af livsprocesserne i et fremtidsrettet perspektiv. Problemet her er altså ikke et systematisk problem (i form af 'transfer' (Biesta) på tværs af grænser). Det er mere et processuelt dannelsesproblem udspændt i tid. Dette udgør en nødvendig opgave for forskningsparadigmerne i ambitionen om at opnå en livsunderstøttende

stabilitet i vidensformerne. En stabilitet, der kan regenerere forskningens balance mellem videnskabelse og pædagogisk praksis.

Hele denne tænkning vil være et vigtigt bidrag til imødegåelse af den kritik, der er rejst af den almene pædagogik (jf. afsnit 1.1). Det er gennem denne afdækning af mening i det fremmede, at dannelsen med Krüger fastholdes som tværparadigmatisk bro-begreb:

Therefore we should not criticise the managers and administrators of the education business when they occupy Bildung as if it were their concern. We should praise them: in preserving the name and title ... they pave the way to maintaining and regaining the paradigm of individually responsible learning and character formation. (Prange, 2004, s. 509)

3.2. Innovativ trading af den almene pædagogik

Hvad betyder det så, at den almene pædagogik må trades på innovative måder?

Tesen om spaltning mellem pædagogik og uddannelsesforskning er historisk baseret og har som sådan et solidt faktuel belæg (Kristensen, 2022). Men spørgsmålet er, om tesen om spaltning (Rømer, 2015) i dag udgør et optimalt afsæt for en *fremadrettet* tænkning?

Uddannelsesforskningens toninger i retning af teknokratiske eller ideologiske narrativer om, hvordan forskning i uddannelse kan bruges til at skabe en bedre verden, kan i udgangspunktet være sympatiske nok og beror utvivlsomt på god vilje. Men risikoen ligger her (ifølge spaltningstesen) i, at den pædagogiske begrebsverden i denne proces *overtages* af ideologiske, politiske reformprojekter, og pædagogikken dermed reduceres til *et middel* heri. Men spørgsmålet er, om en sådan anskuelse er tilstrækkelig argumentation til at berettige en fordring om disciplinær *adskillelse* af almen pædagogik og uddannelsesforskning baseret på en oppositionel logik (transferproblemet jf. Saeverot, 2021, s. 118). Det argument, jeg søger – og som Saeverot også kredser om i sin analyse – er, at vi ikke må afvise den konstruktive mulighed for, at den *almene pædagogik potentielt kan medvirke til at fastholde uddannelsesforskningens forpligtigelse på det essentielt pædagogiske*.

Dermed kan forbindelsen mellem den almene pædagogik og den brede interdisciplinære uddannelsesforskning medvirke til, at sidstnævnte ikke glider ud i retning af en af-pædagogiseret, potentielt teknokratisk eller rent sociologisk tilgang til uddannelse. Den almene pædagogik kan med andre ord her medvirke til at udrense de teknisk-instrumentelle træk ved uddannelsesforskningen og fastholde den i kontakt med et forpligtigende pædagogisk ethos. Med Saeverots ord må pædagogisk professionelle have: "... the courage to raise clear educational questions, and not to combine and mix knowledge from different disciplines in the first place" (Saeverot, 2021, s. 128).

Her vil jeg lægge til, at den almene pædagogik også kan bibringe uddannelsesforskningen en tiltrængt refleksion i forhold til, hvordan dette felts vidensbase og genstandsfelt meningsfuldt kan *afgrænses*. Hvad er med andre ord det invariant

pædagogiske anliggende, som de forskellige typer af interdisciplinær uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab er *fælles om at varetage*. Hvad er deres fællesmængde? Denne type refleksion kan den almene pædagogik medvirke til at kvalificere i en sådan sammenhæng. Jeg har svært ved at se, hvorledes det brede, interdisciplinære uddannelsesforskningsfelt kan etablere et samlende teoretisk objekt og et meningsfuldt afgrænset genstandsfelt uden den almene pædagogiks mellemkomst.

Omvendt har den almene pædagogik også brug for at gøre sig relevant og få endevendt sine teoretiske indsigter i dialogen med en empirisk, praksisnær og anvendelsesorienteret uddannelsesforskning, der trækker socialpsykologiske teorier og metoder ind ude fra. Dermed har begge paradigmer noget at vinde gennem en øget forbindelse til hinanden.

Der melder sig imidlertid i denne sammenhæng en vanskelig afbalancering af den almene pædagogiks kulturforankrede, normative grundbegreber på den ene side og de brede interdisciplinære forskningstilgange, hvor der arbejdes ud fra uddannelsessemantikker. Uddannelse smager af noget mere administrativt og teknisk. Men hvad andet er i grunden uddannelse end den samfundsmæssigt institutionelle rammesætning af netop pædagogikkens grundbegreber som opdragelse, undervisning, vejledning og myndighed? Her kan den almene pædagogik netop hjælpe uddannelsesforskningen med at fastholde fokus på det pædagogiske anliggende.

Enhvert administrativt ansvar for uddannelse bør iagttage sin forpligtigelse på disse normative grundbegreber. Ellers lider den administrative legitimitet i den pædagogiske sektor overlast. Man kan ikke agere med administrativt ansvar i denne sektor uden at medtænke pædagogiske formål og basale begrundelser for pædagogisk sammenhæng i hele uddannelsessystemet. Så her synes det ikke tilstrækkelig fremadrettet blot at konstatere en spaltning af uddannelsesfeltet i uddannelsesforskning og almenpædagogisk videnskab. Der må sluges kameler og tænkes integrativt på begge sider for, at vidensskabelsen kan løfte hele sektorens samlede refleksionsbehov.

For meget af uddannelsesforskningens interdisciplinære, eksterne rationaler vil udløse et pædagogisk kaos. For lidt af dette vil omvendt bringe pædagogikken tilbage i en stagnation, der fjerner pædagogisk forskning fra praksisrelevans og empiri. Fremadrettet bør man samlet fokusere en fælles, eksplorativ undersøgelse af grænsen mellem søjlerne i figur A, hvor agtelsen for pædagogikkens begrebsverden og symboler potentielt kan blive en vej for alle involverede til at opsøge det paradigmatisk fremmede. Det er en symbolsk nødvendighed, at paradigmerne gensidigt overskrider hinanden, da der er en vigtig balance at opsøge her.

Det overordnede perspektiv i den analysestrategi, jeg foreslår, består i, at der tilbydes en ramme for, at uddannelsesvidenskab og den empiriske uddannelsesforsknings specialiserede resultater potentielt kan forbinde sig med den almene pædagogiks grundbegreber. I videre forstand bliver perspektivet for en sådan analyse også, at *den almene pædagogiks genstandsområde potentielt kan redefineres på en måde, der har konsekvenser for alle områder af pædagogisk forskning og teoriudvikling*. En sådan grundtanke kan potentielt blive retningsgivende for pædagogiske praksisfelter i deres

mangfoldighed, samtidig med at der herigennem medvirkes til at kvalificere pædagogikkens afgrænsning af sig selv som vidensfelt (Helsper et al. 2010, s. 333; Uljens, 2002, s. 370).

Så det er ikke kun den socialpsykologiske uddannelsesforskning, der herved udfordres af en modifikation (i form af at udøve innovativ trading). Den almene pædagogik bestemmes tillige som en kategori, der er *defineret af opgaven med at tradere sig selv innovativt*, gennem det at eksponere sig selv for nye og fremmede impulser og tendenser (Vogel, 1998). Og her må man kigge udover diverse spaltningstester for at lede efter et konstruktivt udgangspunkt for fremadrettet tænkning, der kan bevæge paradigmerne, fremfor at insistere på disciplinær autonomi i lyset af fastlåste modsætninger. Mere konkret bliver dette perspektiv til en fordring om *at etablere forbindelseslinjer på tværs af de to paradigmer præsenteret i figur A*.

IV. Konklusion

4.1. Kontinuitetsformer

Begreberne 'innovativ trading' (Benner) samt 'bro-begreb' (Krüger, Vogel) tilsiger, at der må afsøges nye måder, hvorpå paradigmerne i figur A kan forbindes. Jeg efterspørger dermed et innovativt traderende forskningsparadigme (dvs. en 'pædagogisk uddannelsesforskning'), der er dannelsesbaseret og fordrer et antinomisk forhold mellem de to udspaltede paradigmer.³³ Denne diskussion af den pædagogiske forsknings struktur stiller os dermed over for en dannelsesmæssig udfordring i forhold til at udøve en ny form for 'innovativ trading' på måder, der kan afdække det almene i pædagogikken i nye, modificerede figurationer. Dette handler ikke om *kooperativt* at dominere relationen i figur A, men om at begge søjler *kollaborativt* afdækker et fornyet blik på eget doxa gennem det andet paradigmes fremmede logik (Luhmann konstruerer et beslægtet begreb, 'strukturel kobling' (Luhmann, 1998, s. 92ff.), der dog baserer sig på en ganske anden logik). Herigennem kan der ske en eksplorativ afsøgning af de i titlen nævnte 'kontinuitetsformer i den pædagogisk rettede forskning'. Dette kræver imidlertid en form for eftertanke eller sagtomdighed (Heidegger kaldte dette for 'besindelse', jf. Pio, 2015, sektion G).

4.2. Eftertanke

Det højeste og mest ukrænkelige symbol i vestlig civilisation er billedet af kvinden med sit nyfødte barn. Det arketypiske ikon er her Jomfru Maria med Jesusbarnet som det suveræne symbol på livets opstand mod døden. Det er livets helligste ukrænkelighed, der her forener essensen af det sande, gode og skønne i livet. I selve varetagelsen

33 Benners fire antinomiske grundproblemer (2001, p. 132 (videns-paradoks); 150 (norm-paradoks); 181 (institutions-paradoks); 207 (handlings-paradoks). Samt Luhmann, 2004, p.229 (vidensproduktion om og for praksis); 219-220 (system/omverden-forholdet mellem social ulighed og uddannelsesmæssig lighed); 215-216 (forholdet mellem empirisk-konkrete og teoretisk-generiske videnstyper); 105 (forholdet mellem opdragelse og socialisation).

af det, der her symboliseres – livets tilblivelse mellem forældre og barn og mellem den ældre og yngre generation – lige dér ånder pædagogikkens begrebsverden. Ret beset opløses alle forskningsparadigmatiske skel under det pædagogiske ansvar, der her pålægges os. Intet vidensparadigme er egentlig stærkt nok til at ignorere dybden i denne symbolik, der synes at måtte afkræve alle pædagogiske videnspersoner en form for besindelse eller eftertanke. En ydmyghed, der forpligter os på det fremmede og det fremtidige ubekendte i livet. Al skabelse af pædagogisk viden synes her ultimativt forpligtet på en affirmation af dette suveræne, intergenerationelle symbol på livets genskabende overkommelse af sig selv.

Men i den almene pædagogik har man imidlertid ment at kunne identificere uddannelsesforskningens instrumentalistiske kynisme. Og uddannelsesforskningen har på sin side ment at kunne afsløre pædagogikkens overflødighed. Hvad nu om de begge stødte på ny betydning inden for deres egen etablerede orden gennem afdækningen af mening i det andet paradigme. Ja, måske er der dermed slet ikke nogen ekspansion og prestigefyldt dominans at opnå for ét enkelt af paradigmerne?

Dér, hvor vi tror, vi skal bekæmpe 'konkurrenten', dér skal vi i stedet blive ført til bekæmpelse af os selv og vores egne indgroede forestillinger. Dér, hvor vi tror, vi skal dominere uddannelsesverdenen og "blive store", dér skal vi af livet selv blive sat ind foran vores egen eksistentielle ikke-viden. Og når vi på denne måde til slut måske finder modet i os selv til at være alene med denne usikkerhed og tvivl, da vil vi igennem en sådan erkendelse pludselig erfare os selv som dybt forbundet med et almenmenneskeligt fællesskab.

REFERENCER

- Ball, S. (2012). *Global education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary* (s. 93-136). Routledge.
- Ballauf, Th. (1962). *Systematischer Pädagogik*. Quelle & Meyer.
- Benner, D. (2001/1987). *Allgemeine Pädagogik*. Juventa Verlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi*. Klim.
- Benner, D. (2015). *Erziehung und Bildung. Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481-496.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1996) *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Böss, M. (2014). *Folkestyrets rugekasser: En rejse gennem det danske foreningsliv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Canguilhem, G. (1991). *The normal and the pathological*. Zone Books.
- Christensen, S. & Krejsler, J. (2015). *Evidens – kampen om viden der virker*. FOA.
- Dreyfus, H. (1997). *Disclosing new worlds*. MIT Press.
- Europa-kommissionen. (2017). *Tilstandsrapport for uddannelse i Danmark*. EU.
- Fuhr T. (1999). Was ist allgemeine Pädagogik? *Pädagogische Rundschau*, 53, 59-82.
- Grundtvig, N. F. S. (1832). *Nordens Mythologie*. Thieles Bogtrykkeri.
- Grundtvig, N. F. S. (1968). *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*. Gad.
- Hangaard Rasmussen, T. (2006). *Hermeneutik & pædagogik: En aktuell indføring*. Semi Forlaget.
- Harnow Klausen, S. (2018). *Søren Kierkegaard educating for authenticity*. Springer Verlag.

- Herbart, J. F. (1980 / 1806). *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. Nyt nordisk forlag.
- Helsper, W. & Krüger, H.-H. (2010). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich UTB.
- Hoppmann, S. (2007). *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA* (s. 363–400). LIT-Verlag.
- Humboldt, W. (1960). *Theorie der Bildung*. I A. Flitner & K. Giel (Red.), *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Klim.
- Komischke-Konnerup, L. (2016). *Menneske eller borger: Skolens pædagogiske grundproblem*. Akademisk forlag.
- Kristensen, J. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49.
- Krüger H.-H. & Rauschenbach T. (1994). *Erziehungswissenschaft – Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Juventa Verlag.
- Kuhn, T. (1995). *Videnskabens revolutioner*. Fremad.
- Lingard, B. & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: The policy sociology of Stephen Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265–280.
- Luhmann, N. (1998) *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Bd. 1). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Suhrkamp.
- Matthes, E. & Meilhammer, E. (2016). *Erziehungswissenschaft – Quo vadis? Bildung und Erziehung*, 69(4), 391–398.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhænger*. Ad Notam.
- Myhre, R. (1967). *Innføring i pedagogikk*. Oslo.
- Nietzsche, Fr. (1997). *Den muntre videnskab*. Det lille forlag.
- OECD. (1996). *Measuring what people know. Human capital accounting for the knowledge economy*. OECD.
- OECD. (2002). *Education policy analysis* (s. 119–125). OECD.
- OECD. (2004). *Review af den danske folkeskole*. OECD.
- Oettingen, A. (2016). *Almen Didaktik*. Gyldendal.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel.
- Piaget, J. (1977). *Barnets psykiske udvikling*. Hans Reitzels forlag.
- Pio, F. (2015). *Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag. Om ontologi og nihilisme i undervisning og uddannelse*. Aarhus Universitet, DPU.
- Pio, F. (2020). Den almene pædagogiks krise. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 9(1), 51–70.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Prange, K. (2004). Bildung: A paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501–509.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Qvortrup, L. (2019). Visible learning and its enemies, the missing link. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1595386>
- Quigley, C. (1961). *The evolution of civilisations*. Macmillan.
- Rasmussen, J. (2011). Pædagogik, forskning og profession. I P.F. Laursen (Red.), *Gyldendals Pædagogikhåndbog* (s. 91–108). Gyldendal.
- Rettighedsskoler: <https://rettighedsskoler.unicef.dk/>
- Roth, H. (1967). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. I H. Röhr (Red.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Akademische Verlagsgesellschaft 1962.

- Rumford, C. (2013). European civil society of transnational space? *European Journal of Social Theory*, 6(1), 25–43.
- Rømer, T. (2013). *Krisen i dansk pædagogik*. Fjordager.
- Rømer, T. (2015). *Pædagogikkens to verdner*. Aalborg universitetsforlag.
- Saeverot, H. (2021). How may education be organized to safeguard its autonomy? *Educational Theory*, 71(1), 113–127.
- Safranski, R. (2004). *Hvor meget globalisering tåler mennesket?* Akademisk.
- Schleiermacher, Fr. (1983). *Pädagogische Schriften 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Clett–Cotta.
- Scruton, R. (2018). *The paris statement*. <https://thetrueeurope.eu/a-europe-we-can-believe-in/>
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter*. Universitetsforlaget.
- Thompson, G., Savage, G. C. & Lingard, B. (2016). Think tanks, edu-businesses and education policy: Issues of evidence, expertise and influence. *The Australian Association for Research in Education*, 43, 1–13.
- Uljens, M. (1997). *European identity in change: The meeting between German, Russian and Nordic educational traditions*. Åbo akademi.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pädagogik*. Studenterlitteratur.
- Uljens M. (2002). The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of eEducation*, 36(3), 353–375.
- Vesnic-Alucevic, L. & Nacarino, R. C. (2012). The EU and its democratic deficit and (possible) solutions. *European view*, 11, 63–70.
- Vogel, P. (1998). Stichwort allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(2), 157–180.