Oettingen, A. von. (2026). Pædagogikkens egenart, paradoks og refleksivitet – Knud Grue-Sørensens bidrag til nordisk pædagogisk teori. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 199–220). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870808

8

Pædagogikkens egenart og paradoks

Knud Grue-Sørensens bidrag til nordisk pædagogisk teori

Alexander von Oettingen

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Artiklen undersøger pædagogikkens egenart med udgangspunkt i spørgsmålet om dens autonomi, paradoksale struktur og refleksivitet. Den argumenterer for, at pædagogikken må forstås som en selvstændig praksisvidenskab med egne former for erkendelse og refleksion.

Ved at genfortolke Knud Grue-Sørensens filosofiske pædagogik peger artiklen på opdragelsesbegrebet som pædagogikkens konstituerende grundlag. Artiklen argumenterer for et bredt opdragelsesbegreb, der må forstås i lyset af dets historiske betydning, refleksive karakter og empiriske grundlag.

Artiklen diskuterer endvidere forholdet mellem opdragelse, dannelse og læring og peger på, at pædagogiske grundbegreber netop må forstås historisk og filosofisk frem for udelukkende empirisk. Det konkluderes, at en fornyet opmærksomhed på pædagogikkens egne begreber og paradokser er nødvendig for at fastholde dens særlige bidrag i en tid, hvor uddannelsesvidenskaben i stigende grad præger forståelsen af pædagogikken.

Nøgleord: opdragelse, almen pædagogik, det pædagogiske paradoks, refleksivitet, læring

Abstract: This article examines the distinctive character of pedagogy through the questions of its autonomy, paradoxical structure, and reflexivity. It argues that pedagogy should be understood as an autonomous practical discipline with its own forms of knowledge and reflection. By reinterpreting Knud Grue-Sørensen's philosophical pedagogy, the article identifies the concept of education (opdragelse) as the constitutive foundation of pedagogy. It argues for a broad understanding of education (opdragelse) that encompasses its historical significance, reflexive character, and empirical grounding. Furthermore, the article discusses the relationship between education (opdragelse), Bildung, and learning, maintaining that these fundamental pedagogical concepts must be understood historically and philosophically rather than solely through empirical inquiry. It concludes that renewed attention to pedagogy's own concepts and paradoxes is essential for preserving its distinctive contribution at a time when educational research increasingly shapes the understanding of pedagogy.

Keywords: euducation, general pedagogy, the pedagogical paradoks, reflexivity, learning

Indledning

Aldrig før har vi forsket så meget i pædagogiske problemstillinger, og aldrig før har vi haft en så omfattende empirisk forskning og viden til rådighed. Vi lever i en tid med en massiv uddannelsesvidenskabelig viden og forskning. Alligevel er det, som om vi i stigende grad mister fornemmelsen for pædagogikken og dens iboende begreber. Med andre ord: Pædagogikken forsvinder i takt med, at uddannelsesvidenskaben ekspanderer. Det kan lyde forkert, men jeg tillader mig – med inspiration af Grue-Sørensen – at skelne mellem pædagogik som en praksisvidenskab med en lang idéhistorisk tradition og uddannelsesvidenskab ud fra en mere empirisk forskningstradition.

Den skelnen er nok ikke alment anerkendt, og derfor giver det god mening, at den foreliggende antologi ser nærmere på »nordiske danning: mellem tradisjon og fornyelse«. Især for at undersøge dialogen mellem de forskellige traditioner og for at styrke den pædagogiske teoriudvikling generelt.

I den nordiske tradition spiller Knud Grue-Sørensen en væsentlig rolle. Han repræsenterer en særlig – især tysk inspireret – pædagogisk tradition, som kredser om spørgsmålet om pædagogikkens selvstændighed og dens iboende paradokser og antinomier. Grue-Sørensen virker i en periode, hvor den empiriske uddannelsesvidenskab og forskning endnu ikke var udpræget, men først begyndte at tage form. På den måde repræsenterer Grue-Sørensen en pædagogisk tradition, som ikke er så udpræget mere, men som fortjener at blive generrindret.[1]

Grue-Sørensen var ikke specielt optaget af »danning«, men tog afsæt i opdragelsesbegrebet, fordi han var af den overbevisning, at spørgsmålet om menneskets opdragelse i bred forstand måtte være pædagogikkens konstituerende grundlag. Set med nutidens briller virker det fremmed, men ifølge Grue-Sørensens forståelse hører dannelsesbegrebet til en snæver tidsperiode inden for den tyske idealisme. Opdragelsesbegrebet derimod knyttede an til en lang idéhistorisk udviklingshistorie, der tog form med det antikke Paidai-begreb.

Jeg vil i det følgende skitsere Grue-Sørensens særlige bidrag til den nordiske tradition ved at fokusere på tre spørgsmål:

1 Jørgen Huggler, red., »Knud Grue-Sørensen«, *Studier i Pædagogisk Filosofi* 7, nr. 1 (2018).

For det første spørgsmålet om *pædagogikkens autonomi* og dermed en insisteren på, at der findes en særlig pædagogisk fænomen- og problemverden. I en tid, hvor uddannelsesvidenskaben fører taktstokken, kan spørgsmålet om en særlig »pædagogisk viden og erfaring« forekomme antikveret. Ser vi imidlertid på den aktuelle udvikling på uddannelsesområdet, efterspørges i stigende grad, hvad der egentlig kendetegner pædagogikken.

For det andet vil jeg med Grue-Sørensen pege på, at pædagogisk viden og teoriudvikling ikke er harmonisk, men langt mere disharmonisk og paradoksal. Det betyder, at pædagogik kun kan forstås i sin spænding mellem teori og praksis. I den forstand er pædagogik en praksisvidenskab, der udspringer af praksis, og som er til for praksis.

Og for det tredje vil jeg udfolde, hvordan Grue-Sørensen med afsæt i opdragelsesfænomenet præsenterer et pædagogisk teorisystem, der ikke opstiller flotte idealer, men er et systematisk forsøg på at afgrænse det pædagogiske felt.

Disse tre spørgsmål eller områder har Grue-Sørensen i mere eller mindre grad kredset om, og de viser hans pædagogisk-filosofiske betydning og relevans. Især i en tid, som i stigende grad mister fornemmelsen for pædagogikkens særlige omkreds, kan det være væsentligt at generrindre pædagogikkens iboende begreber og spørgsmål.

Pædagogikkens autonomi

Der findes mange problemstillinger inden for pædagogikken, men især ét problem har voldt store anstrengelser, og det er pædagogikkens autonomi og paradoks. Det kan lyde som en absurditet, men spørgsmålet om, hvad det egentlig er, der er det særlige pædagogiske ved pædagogikken, har fulgt disciplinen siden oplysningstiden og er stadig dens grundproblem.

Findes der en særlig pædagogisk måde at erkende verden og handle i verden? Er det læring, opdragelse eller dannelse, der er pædagogikkens konstituerende begreber? Eller er pædagogik spændt ud mellem andre videnskabelige discipliner som fx etikken, psykologien eller sociologien?

Kort sagt: Er pædagogikken noget i kraft af sig selv med dens egne iboende begreber og spørgsmål, eller får den sit sprog og begrebsindhold af andre videnskaber?

Det var den tyske filosof Johann Friedrich Herbart (1776–1841), der som én af de første gjorde opmærksom på, at »pædagogikken måtte besinde sig på sine iboende begreber«. Herbart frygtede, at hvis ikke pædagogikken udviklede sig til en »selvstændig forskningskreds« , ville den risikere at blive en »kastebold« for andre videnskabelige og politiske interesser. For at markere en grænse til andre videnskaber formulerede Herbart en *almen pædagogik* med afsæt i barnets *Bildsamkeit,* og den kom til at præge den pædagogiske teoriudvikling helt frem til vores tid (J. F. Herbart, 1887–1912). Herbart er for pædagogikken, hvad Kant var for filosofien.

Spørgsmålet om pædagogikkens autonomi er stadig uafklaret på trods af vores enorme empiriske forskningsproduktion. Aldrig før har vi forsket så intenst inden for den pædagogiske verden, og alligevel er spørgsmålet om pædagogikkens iboende begreber uafklaret. Set i det lys har pædagogikken ikke et videnproblem, men måske snarere et afgrænsningsproblem.

Senest har Dietrich Benner fremlagt en *almen pædagogik* i kontekst af en praxeologi. Udgangspunktet er, at pædagogisk praksis er indbundet i en fælles menneskelig praksis sammen med den etiske, politiske, religiøse, æstetiske og økonomiske praksis.[2] Med et praxeologisk udgangspunkt har pædagogikken et alment sigte på to måder. For det første skal grundtanken kunne rumme alle pædagogiske praksisområder, og for det andet skal den finde anerkendelse inden for den pædagogiske teoriudvikling og forskning. Ifølge Benner selv er det en ambition, der ikke er uproblematisk, og som hurtigt kan mislykkes: dels fordi den ikke finder anerkendelse i praksis, dels fordi den rent videnskabeligt virker antikveret. [3] Betragter man »det almene« som et princip, der troner over alle andre pædagogiske teorier og praksisformer, vil den almene pædagogik være irrelevant og overflødig. Ser man derimod det almene som et forsøg på at begrunde og diskutere grundstrukturen for en pædagogisk refleksion og handlen, giver det god mening. Så handler det ikke om at formulere en pædagogisk superteori, men om at afgrænse det

2 Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik* (Juventa, 2015), 30–47.

3 Benner, *Allgemeine Pädagogik*, 19–21.

pædagogiske med henblik på at opfordre til en videnskabelig og praktisk diskurs om pædagogikkens iboende begreber. I den betydning er den almene pædagogik et eksperimentelt udkast inden for rammen af en fælles menneskelig horisont – en praxeologi – og med det formål at holde diskursen om pædagogikkens teori og praksis levende og åben for en bred disciplinær og tværdisciplinær diskurs.

I en nordisk kontekst er Grue-Sørensen (1904–1992) en stærk repræsentant, der på sin egen måde tog arven op fra Herbart og forsvarede samme tankegang som Dietrich Benner.[4] Dvs. tanken om, at pædagogikken må besinde sig på sin egen afgrænsning og sine grænseflader.

Grue-Sørensen ville nok ikke dele samme praxelogiske argumentation som Benner, men han ville dele ambitionen om at give pædagogikken en klar stemme for at modvirke det, han kaldte for *pædagogisk magtfuldkommenhed*. [5] Udtrykket pædagogisk magtfuldkommenhed rettede Grue-Sørensen mod sin samtid. Magtfuldkommenhed opstår, når man tror, at der til ethvert samfundsproblem også findes et pædagogisk svar. Hvis pædagogikken med andre ord spredte sig ud over sit naturlige område, blev den magtfuldkommen. Netop derfor var det vigtigt, at pædagogikken selv holdt diskursen om sin egen selvbeskrivelse kritisk åben.

Set med nutidens briller har udviklingen givet Grue-Sørensen ret. Pædagogikken og den pædagogiske interesse har aldrig været mere intens. I dag taler man om livslang læring og livslang uddannelse uden nogen form for stopklods i forhold til pædagogikkens ekspansion. Pædagogikken er overalt og dermed ingen steder.

Grue-Sørensen var allerede dengang meget skeptisk og kritisk over for udviklingen og insisterede på at afgrænse pædagogikken gennem erkendelsesfilosofi og historiske analyser. I begyndelsen af hans forfatterskab er det *opdragelsesbegrebet,* der udgør det almene punkt, mens han i slutningen af karrieren også fremhæver begrebet »*at lære*« som et centralt begreb. Dannelsesbegrebet stod Grue-Sørensen som sagt indifferent over for, men det betyder ikke, at det var fremmed for ham. Tværtimod var spørgsmålet om menneskets dannelse

4 Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Klim, 2006).

5 Knud Grue-Sørensen, »Om begrebet værdi, dels generelt dels i relation til opdragelse«, *Pædagogik*, nr. 3 (1975).

indeholdt i opdragelsesbegrebet. Ifølge Grue-Sørensen var »danning« ikke et genuint pædagogisk begreb, men snarere et historisk og kulturelt fænomen og udtrykte derfor ikke noget specifikt pædagogisk.

Grue-Sørensens kritik af dannelsesbegrebet kom tydeligt frem på en international konference om skolens forhold i det moderne samfund. Her havde Grue-Sørensen følgende kommentarer: »Ordet dannelse er blevet nævnt flere gange, og jeg har hele tiden tænkt, om ikke det ville være muligt at give en slags definition? Definitioner har det med at falde lidt mager ud. Måske ville det dog alligevel være muligt. Jeg opfatter sagen på den måde, at dannelse hører til opdragelsens *imponderabilien*. Vi kan måle kundskaberne mv., men hvad dannelse er, hører til det, der ligger udenfor vores kvantificerbare betragtning, og derfor kan den moderne pædagogik ikke gøre meget ved begrebet. Selvfølgelig har det en berettigelse, men jeg tror, at man skal være meget kritisk, hvis man anvender ordet«.[6]

Ordet »imponderabilien« kommer fra naturvidenskaben og hentyder til, at en genstand eller en begivenhed ikke kan bestemmes nøjagtigt eller kvantificeres, men er afhængig af subjektive forhold. Dannelse er, ifølge Grue-Sørensen, et ikke-kvantificerbart begreb, men et begreb, der afhænger af moralske og kulturelle forhold, som kan være vanskelige at få sagligt og fagligt begreb om.

Samtidig ligger der i dannelsesbegrebet, som allerede antydet, ikke en pædagogisk opfordring. Sagt meget kort: Vi opdrager børn, men danner dem ikke; det gør de selv. Dannelse er derfor et spørgsmål og et ansvar, den enkelte selv står i, mens opdragelse er et forhold mellem den yngre og den ældre generation: mellem dem, der kan og ved, og dem, som endnu ikke kan og ved, men som er på vej.

Griber vi her tilbage til Benners praxeologi, kan man sige, at dannelse sker inden for en fælles menneskelig praksis (etik, pædagogik, politik, æstetik, religion, økonomi), mens opdragelse er et genuint pædagogisk begreb og forhold. Det er i den skelnen, at Grue-Sørensen ikke anser dannelse for et særligt pædagogisk begreb, men snarere for et etisk, kulturelt og demokratisk begreb. Det kan i sagens natur diskuteres, ikke mindst når den pædagogiske praksis selv hører til den fælles menneskelige horisont. Vi forstår os som mennesker også som mor, far eller

6 Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, 135.

bedsteforældre og dermed i et generationsforhold, der i sig selv er pædagogisk dannende.[7] Jeg har andetsteds argumenteret for, at man sagtens kan tale om dannelse i stedet for opdragelse uden at gå på kompromis med Grue-Sørensens udlægning. Det vil sige, at det måske mere handler om en strid om ord.[8]

Mellem refleksivitet og opdragelseshistorie

»Mange pædagogiske teoretikere har en tilbøjelighed til elegant at svinge sig op i abstraktionernes sfære … Men der findes også pædagogiske teoretikere af den anden indstilling, teoretikere med en videre horisont og med dybere forståelse af realiteterne i undervisning og opdragelse. De er ofte velskolede i historiske eller filosofiske henseende. Professor i pædagogik ved Københavns universitet, Knud Grue-Sørensen, har i de sidste årtier været den fornemste repræsentant for denne gruppe i Norden. Efterslægten gør klogt i at tage god vare på den arv han efterlader«.[9]

Sådan skrev professor Thorstein Harbo (1927–2021) i et festskrift, der blev udgivet i anledning af Knud Grue-Sørensens 70. års fødselsdag. Man kan altid diskutere, om efterslægten har taget vare på Grue-Sørensens pædagogiske tænkning, men indiskutabelt er det, at han hører til Nordens store pædagogiske tænkere, og måske er det mest »markanteste danske forsøg på i dette århundrede at gribe pædagogiske problemer an ud fra en filosofisk synsvinkel«.[10]

Grue-Sørensen ville egentlig ikke være professor i pædagogik. Hans store lidenskab var filosofien, men da han blev forbigået i kapløbet om et filosofiprofessorat, oprettede Københavns Universitet i 1969 *Institut for teoretisk pædagogik* og udnævnte Knud Grue-Sørensen som den første professor

7 Klaus Prange, *Pädagogik als Erfahrungsproces* (Klett-Cotta, 1978).

8 Alexander von Oettingen, »Grue-Sørensen og pædagogik – den første danske professor i pædagogik«, i *Pædagogiske tænkere* (Hans Reitzels forlag, 2019), 139–154.

9 Torstein Harbo, Anders Lysne og Lawrence Stenhaus, *Pædagogiks perspektiv* (Aschehaug & Co., 1974), 45.

10 Svend Erik Nordenbo, *Bidrag til den danske pædagogiks historie* (Museums Tusculanums Forlag, 1984), 109.

i pædagogik. I sin åbningstale begrunder Grue-Sørensen intentionerne med den teoretiske pædagogik: »Specialister som ikke har kendskab til den større sammenhæng, indenfor hvilken de dyrker deres specialitet, kan meget let løbe ind i et ufrugtbart spor. Måske ved de nok, hvordan dette eller hint specielle spørgsmål skal angribes og løses, men om det i en anden henseende har nogen pædagogisk betydning at få det løst, det kræver til sin afgørelse et bredere udsyn i pædagogikkens hele område. Kunsten er i mange tilfælde ikke at beherske en teknik til løsning af disse eller hine spørgsmål, men at kunne stille gode og væsentlige problemer, at kunne spørge rigtigt«.[11]

Talen afspejler meget præcist den måde, Knud Grue-Sørensen tænkte og arbejdede på. Han var ikke forskeren, der analyserede praksis gennem empiriske studier, men teoretikeren, der kritisk reflekterede over de bagvedliggende pædagogiske antagelser og ideer. At kunne »stille gode og væsentlige spørgsmål« til den pædagogiske praksis og teori krævede et udsyn over hele den pædagogiske fænomen- og problemverden.

Grue-Sørensen trådte for alvor frem som filosofisk talent, da han i 1937 udgav den prisbelønnede afhandling *Vor tids Moralskepticisme*, der var en undersøgelse af, om det er muligt at opstille en etisk objektivitet. Grue-Sørensens svar var dengang meget præcist: Opgiver man troen på en etisk objektivitet, forfalder mennesket til rå naturtilstand.[12] Set i lyset af besættelsestiden og nazismens barbari må man sige, at tiden gav ham ret.

I 1950 forsvarer Grue-Sørensen sin dr. disputats *Studier over refleksivitet,* som er en filosofisk undersøgelse af det ejendommelige fænomen ved den menneskelige erkendelse, at erkendelsen »undertiden resulterer i tanker, der bærer kimen til deres egene overvindelse i sig selv«.[13]

I disputatsen undersøger Grue-Sørensen refleksivitetsfænomenet, som fx ligger i vores sprog, viden, bevidsthed og erkendelse. Disse fænomener er refleksive, fordi de kan bringes i anvendelse på sig selv. Når vi taler om sproget, gør vi det sprogligt, og prøver vi at erkende vores egne tanker, gør vi allerede brug af vores erkendelse og vores tanker. Det samme gør sig gældende for

---

11 Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks* (Klim, 2024), 112.

12 Knud Grue-Sørensen, *Vor tids Moralskepticisme: Om muligheden for en objektiv etik* (H. Hagerup, 1937).

13 Knud Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet: En filosofisk afhandling* (Schultz Forlag, 1950), 2.

bevidstheden, som vi ikke kan træde ud af, men kun kan forstå som selvbevidsthed. Menneskelige fænomener som sprog, erkendelse eller bevidsthed udviser en refleksiv struktur, fordi de kan »rettes mod sig selv, bringes i anvendelse på sig selv, forholde sig til sig selv«.[14]

Forestillingen om refleksiviteten overførte Grue-Sørensen til en form for kritisk erkendelsesteori, der handler om at afdække teoriernes egne sandhedsværdier. En form for teoretisk lakmusprøve kunne man sige. Grue-Sørensen kalder det selv for en *refleksivistisk kritik*, hvis formål er at afdække, om teorier kan måles med deres egne udsagn: »En refleksivistisk kritik er ikke det samme som en rent formal kritik; det er ikke en ren selvmodsigelse, der i så fald påvises, men en modstrid mellem påstande og dens stiltiende forudsætninger, dens nødvendige baggrund for at have den fulde mening, som tillægges den«.[15]

Netop hans refleksivistiske kritik var en provokation for samtidens toneangivende filosofi. Afhandlingen faldt heller ikke i god jord og blev under det mundtlige forsvar kritiseret som »videnskabeligt uholdbart«. Når den alligevel blev antaget ved Københavns Universitet, var det, fordi afhandlingen »er inciterende netop ved sine fejl«.[16]

Refleksivitetsfænomenet har Grue-Sørensen aldrig eksplicit overført til et pædagogisk perspektiv, selvom det havde været nærliggende. Læring er fx også et refleksivt fænomen. Når man lærer noget, lærer man samtidig også, at man lærer. Læringen lærer sig selv, kunne man sige.

Selvom han ikke udfoldede refleksiviteten over for pædagogiske fænomener, underkastede han pædagogiske teorier en refleksivistisk kritik. Hans kritiske stillingtagen var altid rettet mod teoriernes egne stiltiende forudsætninger.

Det er ikke kun det filosofiske standpunkt, der ligger til grund for Grue-Sørensens pædagogiske filosofi; det gør det historiske også. Netop fordi pædagogik ikke er en eksakt videnskab med klare metoder og definitioner, må den forstås og tolkes hermeneutisk, og i den fortolkning er opdragelsens historie helt central. Den historiske analyse havde ifølge Grue-Sørensen to formål. Det ene var at vise og påvise, hvordan opdragelsen rent faktisk har formet sig gennem tiderne og i forskellige samfund, dvs. en form for realhistorisk blik

14 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 22.

15 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 163.

16 Carl Henrik Koch, *Dansk filosofi i positivsmens tidsalder* (Gyldendal, 2004), 438–440.

på opdragelsens empiriske udtryk. Den anden side handlede ikke så meget om, hvordan opdragelsen fandt sted konkret, men mere om de ideer, tanker og forestillinger, der lå bag en given opdragelsesepoke, dvs. de pædagogiske planer og stiltiende forudsætninger, man havde om opdragelsen på et givet tidspunkt. Den del af historien betegnede Grue-Sørensen som pædagogikkens historie, »idet man da ved pædagogik forstår *læren* om opdragelse«.[17]

Grue-Sørensens interesse for det historiske lå ikke i selve historien, men i det principielle, der kunne uddrages af historien. Hans trebindsværk om *Opdragelsens historier* var ikke tænkt som historiebog, men som en fremstilling af den *almene pædagogik* læst gennem historien. Ifølge Grue-Sørensen delte filosofien og pædagogikken den samme skæbne: Begge områder kan kun forstås i deres historicitet. »Og grunden er på begge områder den samme: både filosofien og pædagogikkens fundamentale problemer modsætter sig en endelig løsning, der er uimodsigelig og hævet over diskussion. Men netop derfor bliver det nærliggende at tage sit udgangspunkt i det historiske, selv om éns interesse ikke er af overvejende historisk art«.[18]

Sammenfatter vi denne korte skitse over Grue-Sørensens pædagogiske filosofi, kan man sige, at både hans studier i refleksivitet og opdragelsens historie forfølger den samme intention. Gennem historien og filosofien prøver Grue-Sørensen at afdække pædagogikkens stiltiende forudsætninger for på den måde at komme frem til pædagogikkens autonomi. Eller sagt anderledes: Den pædagogiske fænomen- og problemverden bliver uden filosofisk og historisk blik retnings- og indholdstom.

Det pædagogiske paradoks

Grue-Sørensens optagethed af pædagogikkens afgrænsning førte ham ind i det pædagogiske paradoks. Det var den dansk/norske professor i pædagogik Chritsian Levin Sander (1756–1819), der i tidsskriftet Egeria introducerede

17 Knud Grue-Sørensen, »En analyse af lærerbegrebet«, *Pædagogik*, nr. 2 (1972): 1.

18 Grue-Sørensen, »En analyse af lærerbegrebet«, 10.

paradokset for første gang i en nordisk kontekst: »Pædagogikkens problem indeholdes i dette spørgsmål: hvorledes kan Mennesket, som ved indtrædelsen i denne Verden ikke er det, hvad han skal være, ved udvorets Aarsager bringes saavidt, at han kan vorde, hvad han bør være?«.[19]

Det pædagogiske paradoks er blevet diskuteret bredt gennem tiden ud fra forskellige positioner inden for den pædagogiske teori og filosofi. [20] Den norske professor Raidar Myhre (1917–2005) mente endda, at pædagogikkens udvikling var et spørgsmål om paradokset: »Undervisning indenfor skolen og den pædagogiske praksis frem mod år 2000 vil antagelig langt hen ad vejen være afhængig af, hvorledes man forholder sig til det pædagogiske paradoks«.[21]

Det er måske en smule ambitiøst og højt sat, men det rammer essensen af pædagogikkens afgrænsningsproblem. Myhres pointe var, at hvis man ikke forholder sig til pædagogikkens paradoks og dermed til pædagogikkens fragilitet, forsvinder grundlaget for den pædagogiske praksis.

Grue-Sørensen stiftede ikke bekendtskab med det pædagogiske paradoks gennem den pædagogiske filosofi, men via hans interesse i etik og den praktiske filosofi. Som allerede nævnt undersøgte Grue-Sørensen i begyndelsen af sin filosofiske karriere spørgsmålet om, der findes en objektiv etik? Det var det svenske forlag Natur och Kultur, der udskrev en offentlig konkurrence med spørgsmålet om, der i »vor tid kan opstilles en objektiv moral og hvorpå kan den i såfald grundes«. Grue-Sørensen fik andenpladsen med afhandling *Vor tids Moralskepticisme. Om Muligheden af en objektiv Etik,* hvor han undersøger samtidens moralskepticisme og begrunder etikken ud fra fornuftens selvtillid.[22] Den etiske objektivitet er ikke givet transcendent, men udgør en objektiv realitet i menneskets fornuft og handlen. Menneskeligheden er udtrykt i den kendsgerning, at den enkelte står over for en »uafviselig opgave« i at handle moralsk ansvarligt. Det moralske ansvar adskiller mennesket fra blinde naturkræfter, og denne uafviselige opgave er ifølge Grue-Sørensen stillet objektivt qua fornuften. Det er helt i tråd med den kantianske skelnen

19 Christian Levin Sander, »Menneskehedens opdragelse ved Staten«, *Egeria* (1804).

20 Benner, *Allgemeine Pädagogik*; Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*; Michael Uljens, *Allmän pedagogik* (Studenterlitteratur, 1998).

21 Raidar Myhre, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Ad Notam Gyldendal, 1996), 346.

22 Grue-Sørensen, *Vor tids Moralskepticisme*.

mellem objektivitet, der empirisk er bundet i tid og rum, og objektivitet, der er bundet til den menneskelige frihed. Således bliver moralloven lige så objektiv nødvendig som naturloven.[23]

Grue-Sørensen er på mange måder kantianer og stærkt inspireret af Leonard Nelsons (1882–1927) etiske begrundelse ud fra fornuftens selvtillid. Centralt i Nelsons filosofi er forestillingen om, at mennesket qua sin menneskelighed er i besiddelse af en ikke-anskuelig og umiddelbar erkendelse. Denne indre erkendelse er fornuftens erfaring og kan blive objektivt evident gennem en indre anskuelse og refleksion. Det er i den forstand, at Nelson taler om *fornuftens selvtillid*.

Gennem Leonard Nelsons filosofi møder Grue-Sørensen det pædagogiske paradoks. Nelson er ikke blot interesseret i at begrunde en etisk objektivitet, men er ligeledes interesseret i spørgsmålet om, hvordan opdragelsen til fornuftens selvtillid kan finde form. Når fornuften har selvtillid og dermed begrunder sig selv gennem en indre erfaring, bliver opdragelsens ydre indvirkning paradoksal. »Opdragelse er efter sit begreb kun mulig gennem ydre indvirkning fra opdragerens side. Men dens mål er – stadig ifølge opdragelsens begreb – at den, som skal opdrages, skal bringes til at bestemme sig uafhængig af ydre indvirkninger. Vi står altså tilsyneladende over for en modsigelse. Hvordan kan man gennem ydre indvirking bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?«.[24]

Nelsons udgave af det pædagogiske paradoks findes i forskellige formuleringer og beskrivelser.

Den store frihedsfilosof Immanuel Kant gjorde paradokset til et centralt spørgsmål og placerer det mellem *frihed* og *tvang*. I hans pædagogiske forelæsninger hedder det: »Et af opdragelsens største problem er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig lede ham i at bruge sin frihed godt«.[25]

---

23 Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*.

24 Leonard Nelson, *System der philosphischen Ethik und Pädagogik*, bind V (Felix Meiner Verlag, 1970).

25 Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*, 51.

Opdragelse som pædagogikkens grundbegreb

Det pædagogiske paradoks minder os om pædagogikkens afgrænsningsproblem og om, at det pædagogiske i sin form er paradoksalt struktureret. Simple forklaringer kommer derfor altid til kort.

Er pædagogik dybest set læren eller videnskaben om opdragelse, læring og udvikling, eller får pædagogikken sin betydning i kraft af dannelse eller den kulturelle udvikling?

Johann Friedrich Herbart udpegede barnets *Bildsamkeit* som pædagogikkens grundbegreb og indledte sine *Pædagogiske forelæsninger i omrids* fra 1835 med § 1: »Pædagogikkens grundbegreb er barnets Bildsamkeit«. Herbart præciserede, at pædagogik ikke er en videnskab i traditionel forstand, men en *praksisvidenskab*. Den undersøger ikke sit genstandsfelt isoleret, men griber forandrende ind i genstandsfeltet. Derfor opdelte Herbart pædagogikken i etik og psykologi: »Pædagogik som videnskab afhænger af praktisk filosofi og psykologi. Den første viser os opdragelsens og dannelsens mål, den anden viser os vejen, midlerne og forhindringerne«.[26]

Herbarts intention var ikke at opdele pædagogikken i et normativt etisk univers på den ene side og psykologisk videnskab på den anden side. Desværre tolkede eftertiden opdelingen langt mere enkelt og mente derfor, at pædagogikken ikke var noget i sig selv, men en sammensætning af to videnskaber: den praktiske filosofi og den empiriske psykologi. Sådan tænkte Herbart ikke. Hans intention var en anden. Når afsættet for pædagogikken er barnets *åbne refleksive dannelsesnatur* (bildsamkeit), bliver det etiske formål og barnets naturlige udvikling meget centralt. Uden et blik for både dannelsens dybere formål og for barnets empiriske udvikling ville opdragelsen og hele pædagogikken handle i blinde. Sagt på en anden måde: Pædagogik har sit eget proprium – barnets formbarhed – og med dette proprium rejses en pædagogisk-etisk opgave. Men da opgaven ikke foregår i det abstrakte og metafysiske, men altid tager udgangspunkt i en konkret empirisk realitet, har pædagogikken også brug for pædagogisk psykologi.

Grue-Sørensen delte Herbarts pædagogiske filosofi og pegede derfor også på *opdragelsesbegrebet* som det centrale pædagogiske grundbegreb.

26 Johann Friedrich Herbart, *Pædagogiske forelæsninger i omrids* (Nyt nordisk forlag, 1980).

Bildsamkeit som begreb findes ikke på dansk og er svært at oversætte. Grue-Sørensen oversatte begrebet til formbarhed eller plasticitet. Med denne oversættelse og på grund af hans historiske udgangspunkt anså han opdragelsesbegrebet som pædagogikkens særlige greb. Man kan selvfølgelig rejse den kritik, at Grue-Sørensen tegner et meget snævert dannelsesbegreb. I hans optik er det som sagt mere et normativt kulturelt fænomen, der er for abstrakt og metafysisk, dvs. at det mangler kontakten til den empiriske og historiske realitet, som opdragelsesbegrebet gør.

Det er især gennem to bidrag, at Grue-Sørensen udfoldede sit synspunkt: I 1954 holdt han et foredrag på en nordisk konference i Helsingfors med titlen *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*.[27] Foredraget blev trykt i *Nordisk Tidsskrift* i 1956. Knap 10 år senere skrev Grue-Sørensen det andet bidrag, som blev publiceret i festskriftet *Pædagogik og moderne filosofi*. Selvom der ligger ti år mellem bidragene, er tilgangen stort set den samme.[28]

I bidraget *Om pædagogikkens selvstændighed* tog Grue-Sørensen afstand fra Herbarts berømte doktrin mellem etik og psykologi. Man kan sige, at Grue-Sørensen fejltolkede Herbart ved at påpege, at Herbart gjorde pædagogikken afhængig af »to andre videnskaber, ovenikøbet to så fundamentale uensartede videnskaber som etik og psykologi«[29] Derfor endte pædagogikken, ifølge Grue-Sørensen, med at blive til anvendt psykologi, fordi den psykologiske videnskab med dens empiriske forskningstradition fik overhånd i forhold til etikkens normative teorier. Grue-Sørensens fejl var, at han ikke skelnede mellem Herbart selv og herbartianerne, der tegnede eftertidens pædagogiske udvikling. Uanset denne fejl er Grue-Sørensens kritik berettiget.

I forelæsningen fra 1954 pegede Grue-Sørensen på *opdragelsesbegrebet* som pædagogikkens centrale begreb. Dvs. pædagogikkens selvstændighed begrundede han gennem den historiske analyse fra neden – fra praksis – og ikke fra oven, som en teoretisk konstruktion og formel opdeling.

Ved at pege på historien som indgang håbede Grue-Sørensen at kunne få de almene begreber og forestillinger omkring opdragelsesbegrebet frem.

---

27 Knud Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (Gyldendal, 1965), 9–26.

28 Knud Grue-Sørensen, »Pædagogik og moderne filosofi«, i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (Gyldendal, 1965), 26–39.

29 Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, 11.

Man kunne sige, at opdragelsens virkningshistorie samtidig beskriver selve pædagogikkens væsen.

Den historiske analyse førte Grue-Sørensen videre til at opdele opdragelsen yderligere i en *beskrivende* eller *foreskrivende* del.

Den *beskrivende* del handler om, hvordan opdragelsen empirisk har formet sig gennem tiden og i samfundet, og som resulterer i »en historisk og sociologisk lære om opdragelsen «.[30] Den del endte med at blive til den komparative pædagogik, som Thyge Winther Jensen (1934–2019), der var Grue-Sørensens elev, senere systematiserede og udviklede.[31]

Gennem den komparative analyse kan man ikke undgå at ende i en mere *foreskrivende* lære om opdragelsen, som Grue-Sørensen opdelte i (I) opdragelsesfilosofi på den ene side og (II) en pædagogisk metodisk lære på den anden side.

(I) Lad os se på opdragelsesfilosofien først. Den deles yderligere op i en *kritisk analytisk* del og en del, der handler om den *pædagogiske dømmekraft*. Opdragelsesfilosofien skulle med andre ord afdække de stiltiende og bagvedliggende pædagogiske værdier og ideologier og styrke lærerens pædagogiske dømmekraft. Man kan måske undres over, hvordan Grue-Sørensen kom fra opdragelsesfilosofiens analytiske del til selve den pædagogisk foreskrivende del, dvs. hvorfor den filosofiske analyse også indeholder en foreskrivende part og ikke kun er analytisk. Hans tankegang er følgende: Når pædagogikken som selvstændigt vidensområde ikke kommer til klare og evidente udsagn til praksis, er det desto mere nødvendigt, at opdragelsesfilosofien styrker den kritiske analyse og lærerens professionelle dømmekraft. Denne kritiske analyse er derfor ikke bare en distanceret analyse, men, ifølge Grue-Sørensen, en indirekte opfordring til læreren eller pædagogen om at tage stilling og handle ansvarligt. Kritikken er opfordrende til at ville handle og dømme.

Sagt på en anden måde: Den pædagogiske filosofi har en foreskrivende intention gennem dens refleksivistiske kritik, som udtrykkes i praksis gennem den pædagogiske dømmekraft. Det foreskrivende er således ikke bundet til en bestemt opskrift, der »normere« en bestemt handlen. Det foreskrivende ligger i »opfordring« til refleksivt at trænge bag om ens egne og andres normative

30 Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, 17.

31 Thyge Winther-Jensen, *Komparativ Pædagogik* (Akademisk Forlag, 2004).

antagelser i den pædagogiske praksis. Erkendelsen af de bagvedliggende og stiltiende pædagogiske antagelser er i sig selv forpligtende og foreskrivende for den pædagogiske erkendelse og handlen. Med andre ord: Den pædagogiske dømmekraft er lærerens refleksivistiske kritik, og den kritik er ikke neutral, men forpligtende.

Udover opdragelsesfilosofiens analytiske og normative betydning rummer opdragelsesbegrebet også en metodisk side, som består af dele, der handler om selve den konkrete og praktiske del af pædagogikken, dvs. didaktikken og metodikken, viden om børns udviklingstrin eller viden om den konkrete pædagogiske praksis og udvikling. Denne mere metodiske og teknologiske del kunne man også kalde for det *pædagogiske håndværk*, der konkret foreskriver, hvordan man skal handle i en given pædagogisk praksis.

Sammenfatter vi Grue-Sørensens forestilling om en selvstændig pædagogisk disciplin, er grundtanken den, at pædagogikken må finde sin selvstændighed i *opdragelsesfænomenet,* som kan opdeles i en beskrivende og foreskrivende del. Han formulerede det selv på følgende måde:

1. beskrivende (opdragelsens historie, opdragelsens sociologi, *comparative education*, der på skandinavisk sprog i almindelighed gengives ved komparativ pædagogik)
2. foreskrivende, hvilket dels kan være med henblik på målet (opdragelsens filosofi eller filosofisk pædagogik), dels kan gælde midlerne (opdragelsens psykologi, pædagogisk psykologi eller psykologisk pædagogik, evt. eksperimentel pædagogik).[32]

Grue-Sørensens forsøg på at tegne pædagogikkens autonomi ud fra ét samlende begreb kan forekomme os antikveret og naivt. Ser man det dog i sin historiske kontekst, er Grue-Sørensens forsøg på at afgrænse en pædagogisk grundtanke slet ikke antikveret og naivt.

Tværtimod er hans insisteren på, at pædagogikken må besinde sig på sine »egne iboende begreber« , stadig yderst relevant. Hvad Grue-Sørensen ikke gør eksplicit, er hans tætte bånd til Herbarts pædagogiske tænkning. Hvor Herbart meget tydeligt sætter barnets formbarhed (Bildsamkeit) i centrum,

32 Grue-Sørensen, »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«, 11.

bliver det hos Grue-Sørensen selve opdragelsesbegrebet og dermed indirekte en forestilling om barnets formbarhed. På den måde kan man sige, at Grue-Sørensen nok er den tætteste danske udgave af Herbarts pædagogiske filosofi.

Læringens refleksivitet

I slutningen af hans karriere og kort før sin død skrev Grue-Sørensen på et manuskript, hvor han introducerede læringsbegrebet som et yderligere pædagogisk grundbegreb.

Grue-Sørensen har også tidligere kredset om fænomenet »at lære«, men har aldrig rigtig udfoldet begrebets potentiale. Tværtimod var han skeptisk over for den begyndende fokusering på læringsbegrebet, som langsomt begyndte at skylle hen over pædagogikken, og som Gert Biesta og andre senere stærkt kritiserede.[33]

Ifølge Grue-Sørensen udviser læring ligeledes en refleksiv struktur. Det uddybes i artiklen om »Læren og læreprocesser« i opslagsbogen *Almene pædagogik*. Her afviser Grue-Sørensen, at man kan lære »at lære«, fordi menneskets læringsnatur er refleksiv. »Nu forholder det sig sådan, at det at lære normalt ikke er noget, man skal lære eller lære at kunne. Det er noget man allerede kan og uomgængeligt gør i kraft af sin menneskelige konstitution«.[34]

Vi kan således ikke træde ud af vores egen læringsproces, som man kan træde ud af rummet eller døren. Det gælder også for andre forhold som fx at se eller at høre. Man kan heller ikke træde ud af sin egen seen eller høren. »At se, at høre og at lære« hører på den måde til menneskets natur. De er antropologiske grundforudsætninger. Det betyder ikke, at man ikke kan lære at blive bedre til at lære, men selve menneskets læringsnatur læres ikke. Netop her er vi tæt på refleksivitetsfænomenet. »At lære« udviser den samme refleksive struktur som sproget, erkendelsen eller bevidstheden. Når barnet lærer, lærer det ikke bare noget nyt, men det lærer også samtidig, at det *kan* lære.

---

33 Gert Biesta, *Læringen retur* (Unge Pædagoger, 2009).

34 Knud Grue-Sørensen, *Almen pædagogik – en håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (Gjellerup, 1975), 207; Grue-Sørensen, »En analyse af lærerbegrebet«.

Eller sagt på en anden måde, og i tråd med Grue-Sørensen: Vi kommer ikke ud af vores læringsnatur, og derfor har læringen ikke et absolut begyndelsespunkt, men mange forskellige begyndelsespunkter. Når vi lærer, er det, fordi vi allerede har lært. Læringen lærer på en måde sig selv. Det er ikke en lineær, men en refleksiv proces, som systemteorien ville sige.[35]

Så er det gode spørgsmål, hvordan man pædagogisk kan gribe ind i refleksive læringsproces. Her melder det pædagogiske paradoks sig igen, men nu oversat til et *læringsparadoks*.

Grue-Sørensens svar var at pege på *resonans*. Læringsprocessen påvirkes pædagogisk ved at skabe »genklang og resonans« i mødet mellem barnets læringsnatur og verden. I læringsprocessen tilegnes ikke bare mekanisk en viden om verden og tingene; den tilegnes gennem en refleksiv resonansbevægelse i og med tingene og verden. Resonans svinger altid begge veje og er ikke en envejs kommunikation. Resonansprocesser kan ikke styres udefra, men de kan, ifølge Grue-Sørensen, udfordres gennem »eksemplets magt«.

»Hvis der i denne forbindelse yderligere spørges om, hvordan en opdrager da overhovedet udefra kan indvirke derpå, da kan i hvert fald ét svar gå ud på, det kan ske i form af genklang og resonans. Med menneskelighed som besiddelse, om end til en begyndelse i uudfoldet form, har man også vist gehør for menneskelighed, når man nøder den. Hidtil stumme og urørte strenge kan komme til at svinge med.« … og han tilføjer: »At det menneske, som på den måde udvikler indsigt og forståelse, værdsætning og idealer, også kan udvikle en slags forpligtethed over for disse, og at denne forpligtethed kan bestemme dens handlen, ligger vel ikke i billedet. Og dog, også dette kan forekomme ved, at eksempler derpå kan vække en resonans; det er bl.a. dette, som har givet anledning til et ord som, at ikke blot er eksemplet et fremragende opdragelsesmiddel, men ret beset det eneste«.[36]

Med resonansbegrebet var Grue-Sørensen på sin vis forud for sin tid. I dag har sociologen Hartmut Rosa introduceret resonansbegrebet i en bred sammenhæng. I hans stort anlagte resonansteori om det gode liv og menneskets verdensforhold skelner Rosa mellem forskellige resonansakser: Den *horisontale resonansakse* som udtryk for vores familiære og nære relationer;

35 Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Suhrkamp, 2001).

36 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*.

den *vertikale resonansakse* der indeholder det religiøse, naturens stemme og kunsten; og den *diagonale resonansakse* som udtryk for mødet mellem det lærende menneske og verden. Det er i den diagonale akse, at verden giver »genklang og resonans«, når tingene taler til os og gør indtryk på os. Her sættes den indre læringsproces i gang. Derfor er skolen for Rosa et særligt resonansrum, hvor menneskelige verdensrelationer bliver formet helt afgørende.[37]

Grue-Sørensen ville med interesse dele Rosas resonansteori og hans beskrivelse af det indirekte forhold mellem læringens refleksivitet på den ene side og verdens indtryk på den anden side.

Desværre udfoldede Grue-Sørensen ikke læringsbegrebet i dybden, ud over at han revurderede sin tidligere opfattelse ved at anerkende læring som et pædagogisk grundbegreb. Hvor han tidligere holdt fast på opdragelsesbegrebet, opdagede han i slutningen af sin karriere, at det »at lære« også måtte anses som pædagogikkens proprium.

Afslutning: Et glemt, men vigtigt bidrag

Eftertiden gør klogt i at tage vare på Grue-Sørensens eftermæle og hans betydning for pædagogikken. Det skrev man dengang og må stadig være en ambition i dag. I en tid, hvor fornemmelsen for pædagogikken mere og mere forsvinder i takt med at uddannelsesvidenskaben vinder frem, er det afgørende at generrindre pædagogikkens iboende grundstrukturer. Vi har i Danmark en omfattende diskussion om skolens pædagogiske mening, om forholdet mellem skolens undervisning og hjemmets opdragelse og en grundlæggende diskussion om lærerens autoritet – eller rettere om manglen på lærerens autoritet. I den diskurs tegnes igen et meget stærkt normativt billede af, hvad lærerens autoritet må bygge på: om dannelsesidealer som karakterdannelse og åndelig oprustning. Den danske uddannelsestænker Stefan Hermann har bl.a. fremført, at lærerne og skolen har mistet midten af samfundet og må nu

37 Hartmut Rosa, *Resonans: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (Suhrkamp, 2016), 402.

kæmpe om at få den pædagogiske autoritet tilbage.[38] I den diskussion gør vi i Danmark og Norden klogt i at generrindre den pædagogiske kritik, som Grue-Sørensen i sin tid formulerede, så vi ikke ender i at overbelaste pædagogikken og skabe urealistiske billeder af pædagogikkens formåen. Derfor er Grue-Sørensens bidrag meget aktuelt.

Jeg har prøvet at fremhæve tre pædagogiske grundproblemstillinger. For det første problemstillingen om pædagogikkens autonomi og afgrænsningen til andre videnskaber. For det andet pædagogikkens paradoks og dens antinomiske grundstruktur, og for det tredje Grue-Sørensens forsøg på at systematisere pædagogikken med afsæt i opdragelsesfænomenet.

Grue-Sørensen insisterede på, at pædagogik ikke blot er en implementeringsinstans for andre videnskaber og interesser, men at den havde sin egen paradoksale struktur. Der findes en *pædagogisk fænomen- og problemverden,* som kræver en egen pædagogisk refleksiv kritik, der ikke løser pædagogikkens paradokser, men holder spændingen og antinomierne åbne.

I den forstand er Grue-Sørensens bidrag til den nordiske dannelsestradition netop hans insisteren på pædagogikkens konstituerende grundlag. I dag ville vi måske tale om *almen dannelse* og ikke om opdragelse og dermed sprænge Grue-Sørensens snævre udlægning af dannelsesbegrebet. Når Grue-Sørensen pegede på opdragelse frem for dannelse, var det for at kombinere den historisk-filosofiske implikation med den konkrete opdragelsesvirkelighed: Mellem på den ene side filosofiske og idéhistoriske opdragelsesidealer og refleksioner – vi kunne også sige teoretiske konstruktioner – og på den anden side den konkrete opdragelsespraksis. Disse to positioner – teori og praksis – holder den pædagogiske fænomen- og problemverden paradoksalt i spænding, og det er gennem denne spænding, at pædagogikken finder sin berettigelse.

38 Stefan Hermann, *Læreren i midten* (Aarhus Universitetsforlag, 2025).

Referencer

Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa, 2015.

Biesta, Gert. *Læringen retur*. København: Unge Pædagoger, 2009.

Grue-Sørensen, Knud. *Almen pædagogik – en håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup, 1975, 9–33.

Grue-Sørensen, Knud. »En analyse af lærerbegrebet«. *Pædagogik*, nr. 2 (1972). Grue-Sørensen, Knud. »Om begrebet værdi, dels generelt dels i relation til opdragelse«. *Pædagogik*, nr. 3 (1975): 46–73.

Grue-Sørensen, Knud. »Om pædagogikkens som selvstændig videnskab«. I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*. København: Gyldendal, 1965.

Grue-Sørensen, Knud. *Opdragelsens historie*. Bd. I. København: Gyldendal, 1972.

Grue-Sørensen, Knud. »Pædagogik og moderne filosofi«. I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 26–39. København: Gyldendal, 1965, 9–26.

Grue-Sørensen, Knud. *Studier over refleksivitet: En filosofisk afhandling*. København: Schultz Forlag, 1950.

Grue-Sørensen, Knud. *Vor tids moralskepticisme: Om muligheden for en objektiv etik*. København: H. Hagerup, 1937.

Harbo, Torstein, Anders Lysne og Lawrence Stenhaus. *Pædagogisk perspektiv: Knud Grue-Sørensen*. Oslo: Aschehoug & Co, 1974.

Herbart, Johann Friedrich. *Allgemeine Pädagogik*. Bd. II. Kehrbach: K. Kehrbach Verlag Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912.

Herbart, Johann Friedrich. *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. København: Nyt nordisk forlag, 1980.

Hermann, Stefan. *Læreren i midten*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2025.

Huggler, Jørgen, red. »Knud Grue-Sørensen«. *Studier i Pædagogisk Filosofi* 7, nr. 1 (2018).

Koch, Carl Henrik. *Dansk filosofi i positivsmens tidsalder*. København: Gyldendal, 2004.

Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am M.: Suhrkamp, 2001.

Myhre, Reidar. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1996.

Nelson, Leonard. *System der philosophischen Ethik und Pädagogik*. Bd. V. München: Felix Meiner Verlag, 1970.

Nordenbo, Svend Erik. *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. København: Museums Tusculanums Forlag, 1984.

Oettingen, Alexander von. *Det pædagogiske paradoks*. Aarhus: Klim, 2024.

Oettingen, Alexander von. »Grue-Sørensen og pædagogik – den første danske professor i pædagogik«. I *Pædagogiske tænkere*, 139–154. København: Hans Reitzels forlag, 2019.

Oettingen, Alexander von. *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Aarhus: Klim, 2006.

Prange, Klaus. *Pädagogik als Erfahrungsprozeß*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.

Rosa, Hartmut. *Resonans: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp, 2016.

Sander, Christian Levin. »Menneskehedens opdragelse ved Staten«. *Egeria* (1804).

Uljens, Michael. *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1998.

Winther-Jensen, Thyge. *Komparativ pædagogik*. København: Akademisk Forlag, 2004.