

Af Carsten Pedersen

AT GIVE KRAFT TIL DØMMEKRAFTEN

Når en lærer henviser til den didaktiske model, som hun anvender, kan modellens logik betyde, at læreren i forfølgelse af modellens mål taber det enkelte barns indspil på gulvet.

Der er noget læreren ikke kan se pga måden, hun ser på.
Didaktik modellen kunne måske med fordel tilføjes en tom kasse?

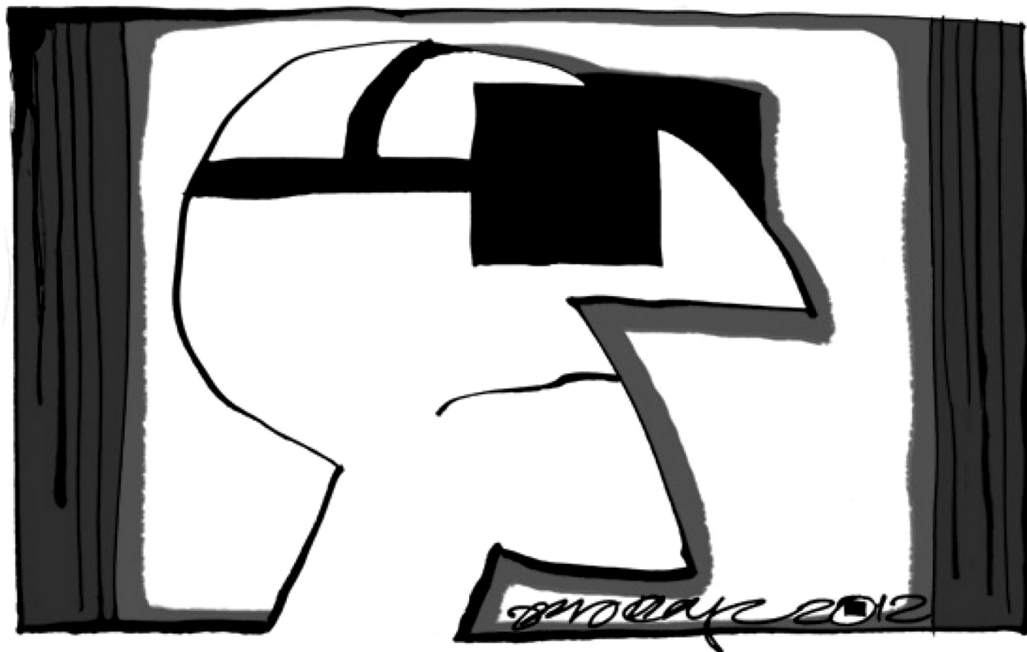
Dømmekraften er et mystisk fænomen, der synes at være lige så vanskelig at indfange begrebsligt, som den er altafgørende i vores praktiske liv. I praksis har vi dog sjældent problemer med at udpege tankevækkende situationer, som vi selv eller andre kunne have håndteret med en højere grad af dømmekraft. Lad mig derfor tage afsæt i netop sådan en situation.

I tidsskriftet *Unge Pædagoger* (2016, nr. 2, s. 8), beskriver en nyuddannet lærer, hvordan hun under sin uddannelse gjorde sig en erfaring af stor betydning. Læreren gennemførte i én af hendes uddannelsespraktikker et undervisningsforløb i faget Kristendomskundskab. Forløbet handlede om Jesu liv og forkyndelse. I den forbindelse havde hun formuleret en række helt specifikke læringsmål. Hun havde også udarbejdet en detaljeret plan for, hvordan hun løbende ville evaluere forløbet ved brug af en bestemt didaktisk model. Lærere og pædagoger bruger typisk didaktiske modeller til at overveje – og sikre en forsvarlig sammenhæng mellem – børnenes forudsætninger, den sociale situation i klassen, det faglige indhold, måden undervisningen tilrettelægges på og vurderinger af, om der er tegn på, at børnene lærer, det de forventes at lære.

Læreren beskriver situationen på denne måde:

”En tirsdag over middag var jeg (...) ved at gennemgå noget stof, som sidenhen skulle repeteres i en quizstafet, der (...) skulle vise mig tegn på læring. Jeg var derfor meget fokuseret på at nå omkring de planlagte emner. Jeg forklarede eleverne, at vi i sidste lektion havde beskæftiget os med, hvad Jesus havde gjort, nu skulle vi arbejde med, hvad han havde sagt. Dette var ment som en overgang til at præsentere elementer fra bjergprædikenen. Jeg begyndte at skrive nogle punkter op på tavlen og spurgte lidt ind til dem imens. Det var en aktiv klasse, så mange havde hånden oppe, så Anna, en af de lidt mere forsigtige piger, havde ventet lidt, før jeg nåede til at spørge hende. Hun havde hæftet sig ved, at vi skulle tale om, hvad Jesus sagde, og henviste søgende til hans ord ved nadveren. Jeg fortalte hende, at det var rigtig fint, at hun kunne huske, hvad han sagde ved den sidste nadver, men at det ikke helt var det, vi skulle arbejde med den dag.”

Lærerens praktikvejleder optog lektionen på video med henblik på at gøre den til genstand for refleksion og sparring. Læreren fortæller, at hun – i sit



Aspektblindhed . . .

gennemsyn af videooptagelsen – oplevede, at der, som hun udtrykker det, 'gik læring tabt på gulvet'. Det er ikke mindst Annas indspil i undervisningen, som hun fortryder, at hun ikke i højere grad var i stand til gribe:

”Her var en pige, som ikke så ofte markerede sig, og hun deltog nu i undervisningen med lige dele ønske om at vise, at hun kendte nadverordene, lige dele nysgerrighed for at finde ud af mere om disse. Og jeg fejede hende høfligt af banen, fordi det ikke passede i mine planer.”

På den baggrund overvejer læreren, hvordan dilemmaet – mellem hensyn til det, hun havde planlagt på forhånd, og hensyn til Annas mere eller mindre uventede indspil – kunne have være håndteret anderledes:

”Jeg kan jo kun gisne om, hvordan situationen kunne have set ud, men det er min overbevisning, at hvis jeg ikke havde haft så stort et fokus på at opfylde målene, så havde jeg taget mig tiden til en dialog om citatet. Forhåbentlig havde jeg også haft fagligt og didaktisk overskud til at koble nadveren til Jesu forkyndelse, således at vi kunne komme tilbage på det oprindelige spor. Jeg forestiller mig, at det ville have givet en mere levende lektion, fordi indholdet ikke udelukkende blev defineret af mine noter, men også af elevernes synspunkter.”

Læreren er dog heller ikke blind for, at de vilkår, hun er underlagt, naturligvis influerer på hendes håndtering af dilemmaet:

”Man kan naturligvis påstå, at det at arbejde mod en række mål ikke betyder, at man ikke må beskæftige sig med andet i undervisningen, men faktum er, at man har en times Kristendomskundskab om ugen, og hvis man skal rundt om hele den didaktiske model i løbet af sådan en time, ja så bliver der altså ikke plads til andet end det planlagte.”

Den erfaring, som læreren gjorde sig, er givet ganske afgørende for hendes udvikling som fagperson. Som jeg ser det, har hun erfaret dømmekraftens grundlæggende og altafgørende betydning for udøvelsen af hendes profession.

I bogen *Om dømmekraften* (Akademisk Forlag, 2017), har jeg gjort et forsøg på at indkredse, hvad der karakteriserer dømmekraft i almindelighed og professionel dømmekraft i særdeleshed.

Vi lider alle – i mere eller mindre udpræget grad – af aspektblindhed. I vores almindelige hverdagsliv oplever vi regelmæssigt, at vi kommer til at dyrke det gode, vi vil, i en grad, der i praksis viser sig at blive for meget af det gode. Går det op for os, kan vi til tider lykkes med at ane skyggen af de hensyn eller ekkoet af de stemmer, som vi i kampens hede

er godt i gang med at overse eller overhøre. Nogle gange lykkes det på den baggrund at hente os selv hjem og foretage en mere balanceret hensyntagen. Andre gange lykkes vi mindre godt med at håndtere dilemmaerne.

'Almindelig dømmekraft' viser sig med andre ord som en vedvarende, situationsfølsom hensyntagen til det, der er i spil og på spil i hverdagslivet. En hensyntagen, der går hånd i hånd med en opmærksomhed på, om der er hensyn og stemmer, der er i risiko for at blive altdominerende henholdsvis overset eller overhørt.

'Professionel dømmekraft' henter næring i den almindelige dømmekraft. Men alle professionelle har desuden en specifik sag, de skal tage sig af, og samtidig skal de på én gang kunne stå personligt inde for deres indsats og kunne begrunde den fagligt. Denne specialiserede tilgang til verden udgør enhver professions eksistensberettigelse. Men medaljen har også en bagside. For med dette specialiserede professionelle blik vokser risikoen for, at skyklapper kan udvikle sig.

Læreren er netop bekymret for, at hun har overset eller overhørt Annas – i bagklogskabens klare lys – ganske relevante indspil i undervisningen. Planen, der er lagt, fungerer på sin vis som skyklapper, der skygger for Annas indspil.

Læreren henviser selv til hensynet til den didaktiske model, som hun anvender. Didaktiske modeller indeholder i reglen et antal kategorier, der typisk er skitseret i nogle 'kasser', hvis indbyrdes forhold angives med streger eller pile. På baggrund af lærerens fortælling, kan jeg ikke lade være med at spekulere på, om didaktiske modeller med fordel kunne tilføjes en TOM kasse, der kunne minde de professionelle om betydningen af at overveje, om der er hensyn og stemmer, de er i risiko for at overse eller overhøre – netop i KRAFT AF de mål, tiltag og tegn på læring, som den didaktiske model udpeger som væsentlige.

Det er sin sag at spotte eller lytte til det, vores egen specifikke optagethed gør os blinde og døve over for. Når det alligevel kan lykkes os, at ane oversete hensyn og overhørte stemmer, skyldes det, at vi forsøgsvis skifter position (i tanken og måske også i det fysiske rum) og dermed bidrager til, at der kan opstå nye perspektiver og handlemuligheder i de sammenhænge, vi befinder os i. Professionelle bærer et særligt ansvar for at holde sig i bevægelse og for at fremme en bevægelighed, der åbner for positionsskift af denne karakter. Ansvar kommer sig af den magt,

der ligger indbygget i ekspertisen. Sociologen Zygmunt Bauman har i bogen *Modernitet og Holocaust* (Hans Reitzels Forlag, 1994, s. 243-245) analyseret ekspertisens magt. Bauman kommer frem til, at eksperter – hvis de ikke i tilstrækkelig grad handler dømmekraftsbaseret – meget let kommer til at fungere som 'blotte vidensrepræsentanter og 'bærere af know-how'. Hermed kan de opleve, at deres personlige ansvar er begrænset til udelukkende at handle i overensstemmelse med deres faglige viden. Samtidig kan der – netop på grund af disse vidensrepræsentanters potentielle skråsikkerhed – ske det, at lægfolks ansvar samtidig begrænses til et spørgsmål om at følge eksperternes råd. I denne proces, skriver Bauman, "opløser det personlige ansvar sig i den tekniske know-hows abstrakte autoritet."

Ifølge Bauman er ekspertisen karakteriseret ved, "at det kræver en vis viden at kunne gøre tingene på den rigtige måde, at en sådan viden er ujævnt fordelt, at visse personer har mere af den end andre, at de der besidder den, bør overvåge og styre processen, og at det at styre processen medfører et ansvar for, hvordan den udføres". Og tilføjer han: "Dybset betragtes ansvaret ikke som hvilende på eksperthen, men på de færdigheder, han repræsenterer."

Læreren kan eksempelvis handle og begrunde sit arbejde på baggrund af faglighed, læringsmål og didaktiske modeller. Men i *praksis* er og bliver fagligheden, målene og modellerne *hensyn blandt andre hensyn*, som hun (og hendes arbejdsgiver) er ansvarlig for overvejes og afvejes ud fra en vurdering af situationen, som den løbende udvikler sig i klassen og i skolen og samfundet i bredere forstand. Lærerens refleksioner tyder på, at hun har erkendt dette. Hun synes at have erfaret dømmekraftens grundlæggende betydning for hendes professionsudøvelse og måske også for hendes tilværelse i bredere forstand.

Den professionelle dømmekraft viser sig altså i mine øjne som en særlig kvalitet ved den måde saglige, faglige og personlige hensyn *balanceres* på i specifikke arbejdssituationer, så de – for en given professionsudøvelse – relevante hensyn og stemmer ikke overses eller overhøres. Overfokuserer man som professionel på enten det faglige, det saglige eller det personlige aspekt i en given professionsudøvelse er risikoen for illegitim magtudøvelse overhængende.

Den professionelle dømmekraft henter som sagt næring i den almindelige dømmekraft, men den henter naturligvis også næring i det kollegiale og tvær-

professionelle samarbejde. I skolen handler det blandt andet om samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Lærere kan naturligvis med stor fordel sparre med andre lærere. De kan lytte til forældrenes og børnenes stemmer, og de kan forsøge at øjne de hensyn, som børn og forældre oplever som betydningsfulde. Men det er oplagt, at sparring med kolleger, der tilhører en anden profession end lærernes egen, alt andet lige vil give nogle særlige muligheder for at ane oversete hensyn og overhørte stemmer, der kan komme professionernes varetægelse af deres (fælles) sag til gode.

Set i lyset af *forskellen* mellem lærere og pædagogers professionelle blikke, kan man for eksempel godt forestille sig, at der ved nærmere eftertanke kan vise sig at være gået andet end læring tabt på gulvet i timen i Kristendomskundskab. Det er min erfaring, at muligheden for at 'låne' *forskelligartede* samarbejdspartners øjne – i en løbende refleksion over det, der sker i specifikke tankevækkende situationer i praksis – alt andet lige giver bedre muligheder for, at professionelle kan lykkes med at ane oversete hensyn og overhørte stemmer. Hermed kan de i fællesskab lykkes med at give kraft til dømmekraften.

Filosoffen Hans Fink har peget på det saglige potentiale, der ligger i det tværfaglige og tværprofessionelle samarbejde. Han mener, at fagpersoners fag har relativ berettigelse. Og han argumenterer for nødvendigheden af, at fagpersoner besinder sig på dette. Fink skriver:

”For at besinde sig har et fags udøvere brug for påmindelser om, at fagets sag kan ses fra flere sider. Kollegiale diskussioner på tværs af fag kan fungere som sådanne påmindelser, og måske også forberede til nye fagdannelser, som de etablerede fag ikke har blik for” (Asterisk, 2004, nr. 4, s. 16).

Fink er ikke blind for specialiseringens betydning, men han peger samtidig på uddannelsernes rolle i at kvalificere kommende professionsudøvere til at kunne håndtere dilemmaet mellem saglige og faglige hensyn:

”Vi kan ikke få den viden, vi har brug for uden en vis snæver faglighed. Det er klart. Men samtidig tror jeg, at det er indlysende for enhver, at vi har et problem med den måde fagpersoner og eksperter opfører sig på. Hovedproblemet er, hvordan vi indsætter en vilje til kommunikation på tværs af fag. En vilje til overblik. Vi kan ikke undvære hverken

faglig specialisering eller overblik, men vi står i en situation, hvor vi må ændre vores uddannelsessystem, så det i højere grad modvirker omkostningerne ved specialiseringen.”

Det er min opfattelse, at en øget opmærksomhed på dømmekraftens betydning – og på hvordan dømmekraften gives kraft i både uddannelserne og i professionsudøvelsen – vil være frugtbar i den forbindelse.

Alle professionelle eller eksperter indenfor et bestemt område har forhåbentligt gjort sig erfaringer i lighed med dem, som læreren gjorde sig i sin uddannelsespraktik. Professionalitet er *også* at indse grænserne for ens viden og kunnen og ens forsøg på at magte verden ud fra ens ekspertise. Desuden tyder lærerens fortælling på, at professionelle og eksperter (og deres arbejdsgivere) med fordel kan udvikle en vedvarende opmærksomhed på, hvordan de vilkår, som arbejdet udføres under, kan bidrage til at forstærke de skyklapper, som potentielt ligger indbygget i deres ekspertise.

Måske har læreren efterfølgende – eventuelt i samarbejde med kolleger – justeret og nuanceret den didaktiske model, hun gjorde brug af. Og måske er det hermed lykkedes at gøre modellen en kende mere situationsfølsom. I mine øjne bør modeller – uanset hvor forsknings- eller evidensbaserede de hævdes at være – altid bruges dømmekraftbaseret i praksis. Det betyder, at fagpersoner med fordel kan udvikle lokale faglige beredskaber i samarbejde med hinanden. I denne beredskabelsesproces kan det godt vise sig yderst frugtbart at lade sig *inspirere* af viden og metoder, der lader sig begrunde i relevant forskning. Men uden lokal rådslagning og forankring – og den praksisfølsomhed, der udspringer heraf – stiger risikoen for, at faglige tilgange og metodiske koncepter kommer til at fungere som skyklapper i praksis.

I såvel vores almindelige hverdagsliv som i vores arbejdsliv, giver vi kraft til dømmekraften, idet vi udvikler en nysgerrig og udforskende tilgang til de dilemmaer, som både lægfolk og forskellige fagpersoner oplever. For det er i opsporingen og delingen af dilemmaer, at det kan lykkes os at ane oversete hensyn og overhørte stemmer i praksis. Og netop disse hensyn og stemmer giver os håb om at kunne udvikle forsvarlige handlingsalternativer og at kunne ændre på vilkår, der begrænser udfoldelsen af dømmekraft.

Carsten Pedersen er cand.mag i samfundsfag og filosofi.