

Pædagogisk kompetence

– om at kunne se magt, kulturforskelle og dilemmaer i en professionel sammenhæng

Af Carsten Pedersen

Et spøgelse går gennem pædagogisk uddannelse og praksis – filosofiens spøgelse. I det pædagogiske felt hvirvles vante forestillinger om børn, unge, elever, funktionshæmmede, sindslidende, misbrugere med mange flere op i et stadigt stigende tempo – og der tales og skrives om nye børnesyn, menneskesyn, selvdannelse, læring, livskvalitet, kultur og etik i ét væk. Indforståede videnskabelige sandheder og indgroede praktiske erfaringer står – om ikke for fald – så for at skulle begrunde sig selv i en uhørt voldsom konkurrence med nye, små og store teoretiske perspektiver og nyudviklede praktiske erfaringer, der melder sig i en lind strøm. Henvisninger til “plejer” bringer efterhånden kun meget ringe anerkendelse, og pædagoger oplever i dag en

udpræget tendens til, at deres handlinger og valg i *stadig stigende grad* kræver individuel afvejning af forskellige hensyn og risici – og dermed vedvarende overvejelser om egne muligheder og begrænsninger, faglige såvel som personlige. Professionelt arbejde med mennesker indebærer med andre ord en refleksionstvang, der til stadighed synes at blive mere omfattende og dybtgående. Ifølge en række af nutidens toneangivende sociologer er en sådan refleksivitet blevet et alment samfundsmæssigt vilkår:

“Refleksiviteten i det moderne samfund består i, at sociale praksiser konstant undersøges og omformes i lyset af indstrømmende information om de samme praksiser, og at deres karakter således ændres grundlæggende” (Giddens 1994, s. 39).



FOTO: CHRISTOFFER REGILD

Både vores arbejdsliv og privatliv bliver gjort til genstand for mere eller mindre videnskabelige undersøgelser og betragtninger, som via faglige eksperters udsagn – bl.a. gennem medierne – vender tilbage og gennemtrænger måden, vi taler om og praktiserer selv samme hverdagsliv på. Det fremmer bevidstheden om, at vi altid kunne have valgt anderledes, og denne refleksivitet sætter naturligvis sit præg på pædagogisk uddannelse og praksis – for hvad er det egentlig, de studerende skal (ud)dannes til? Og hvilke typer faglighed skal uddannelsen indeholde?

Pædagoguddannelsen er netop blevet evalueret (Danmarks Evalueringsinstitut 2003), og i evalueringsgruppens anbefalinger til en ny uddannelse forlades den traditionelle fagdeling, og der slås et stort slag for *reflek-*

sion og kompetence. To elastiske begreber som enhver førsteårsstuderende kan lire af i søvne allerede et lille stykke inde i første semester. Og det er altså vel at mærke i den eksisterende uddannelse. For mig at se er den flittige brug af begreberne refleksion og kompetence dybest set et udtryk for filosofiens genkomst i pædagogisk uddannelse og praksis – men åbenbart kun som genfærd. Filosofien spiller så godt som ingen rolle i den nuværende pædagoguddannelse, og følges evalueringsrapportens anbefalinger kommer den heller ikke til det i fremtidens uddannelse. Det kan imidlertid undre, når den omtalte refleksionstvang i bogstaveligste forstand gør eftertanke til grundvilkår. Sigtet med nærværende artikel er at kaste et filosofisk blik på grundlaget for pædagogisk

uddannelse og praksis for derved indirekte at begrunde filosofiens uomgængelighed i fremtidens pædagoguddannelse.

I praksis kunne alting altid have været anderledes

Den danske filosof Hans Fink skriver om filosofibegrebet:

“Både i bredeste og snævrste forstand har vort filosofibegreb sin rod i den klassiske græske forestilling om philosophia – kærlighed til visdom. Ikke besiddelse af visdom eller viden om visdom, men begær, længsel, higen og stræben efter visdom; en stadig søgen frem mod den utilslørede, frugtbringende men vanskeligt tilgængelige sandhed; en attrå som melder sig igen med forøget styrke, hver gang den stilles; en tilnærmelse til det fuldkomne som ikke lader sig besidde en gang for alle, men hvis nærhed er det hele værd” (Fink 1999: 214).

Smukt og rammende – vil den filosofiinteresserede tænke. Opblæst og upræcist vil den mere videnskabeligt anlagte indvende. Filosofiske perspektiver bliver ikke sjældent mødt med en vis skepsis. Og det med god grund, hvis man skal tro Voltaire, der engang skal have ytret: *“Når den der taler ikke ved hvad han siger, og når den der lytter ikke forstår hvad der bliver sagt – det er filosofi”*. Voltaire (1694-1778) var på sin tid omgivet af fanatisme, overtro og tankespind – og han ville gennem oplysning gøre folk i stand til at se verden, som den virkelig var. Ambitionen i det følgende er en mere ydmyg belysning. Man kan godt – med Voltaire – gøre sig morsom over, at filosofien ikke ligger inde med nogen sandhed, og at den for den sags skyld heller ikke tager *nogen* forståelse for givet – men det skyldes, at filosofi ikke er videnskab i gængs forstand. Stiller man spørgsmål som: Hvad adskiller grundlæggende pædagogisk praksis fra andre menneskelige aktiviteter? Hvad kan vi forstå ved viden om og viden i pædagogisk praksis? Ja så findes der mig bekendt ingen universelle svar, der kan danne baggrund for videnskabelig oplysning. Vi må derfor besinde os på en filosofisk belysning – og vel at mærke *én* blandt mange andre mulige. Filosofien stiller vedvarende, stadig dybere spørgsmål til de grund-

læggende forudsætninger, som vi tænker og handler ud fra, og den strides med sig selv i overvejelserne over mulige svar. Undren, eftertænksomhed og en aldrig svigtende nysgerrighed er filosofiens adelsmærke. Hans Fink skriver:

“Taget i bred forstand er filosofi tankevirk-somhed præget af eftertanke, eftertænksomhed og interesse for det principielle og forudsatte. Enhver der standser op i sin tankegang og træder et skridt tilbage for at overveje sin forståelse af situationen fordi noget virker forkert eller forunderligt, er dermed i gang med at filosofere i denne brede forstand. Det er noget alle gør af og til, men som nogle har mere tilbøjelighed eller bedre lejlighed til end andre. Det er et selvfølgelig led i ethvert tænksomt og samvittighedsfuldt liv og ikke noget der kræver særlig uddannelse eller ekspertise, kun en vis villighed til at slippe hidtidige tanke-mønstre og tænke om igen og forfra” (Fink 1999: s. 213).

En filosofisk belysning af grundlaget for pædagogisk uddannelse og praksis vækker derfor i bedste fald til eftertanke, og samtidig er den før omtalte refleksionstvang på ingen måde filosofien fremmed. Den er tværtimod nærmest at betragte som dens kerne, hvilket åbner for en praktisk filosofieren i pædagogisk praksis. I professionelt arbejde med mennesker kræver hverdagens situationer handling – men henviser os samtidig til eftertanke. Som vi senere skal se, udspringer denne eftertanke dybest set af det grundlæggende vilkår, at vore handlinger i praksis *altid kunne have været anderledes*. Formuleringen kan nok synes en anelse fremmedartet, men det er et vilkår, som enhver praktiker oplever konsekvenserne af dagligt. Gennem vore professionelle valg og prioriteringer har vi i samme bevægelse valgt andre potentielle handlemuligheder fra – og vi véd det godt. Selve det at arbejde med mennesker er tankevækkende og åbner derfor mulighed for en praktisk filosofisk undren.

Tilsyneladende forholder det sig sådan, at mennesker, organisationer og samfund i opbrud har en tendens til at stille større spørgsmål, end de kan besvare. Og netop *det* bringer filosofiske spørgsmål op til overfla-

den, hvor der straks bliver blæst om vante forestillinger og etablerede sandheder. Naturligvis aldrig uden at der melder sig en urolig irritation hos både involverede og udenforstående. Men heller ikke uden at der langsomt indfinder sig en vis lettelse over selve *muligheden* for at tænke i nye baner. Filosofiske spørgsmål er nok på sin vis irriterende – men de stimulerer også til en eftertænksom og kreativ undren, som kan danne baggrund for dannelsen af nye overraskende vinkler og perspektiver på en sag – og dermed indirekte åbne for alternative handlemuligheder.

Teoretisk og praktisk filosofi

– Spørge Jørgen og Klods-Hans

Filosofien er respektløs som en anden Klods-Hans, når det gælder hævdundne sandheder og sædvaner – *intet* kan tages for givet. Den er en art undrende tankevirksomhed, der stiller stadig dybere spørgsmål – og den gør det, som Spørge Jørgen ville gøre det, ud fra et perspektiv om, at alle spørgsmålene og det hele må hænge sammen. Ethvert barn kender altså mindst to repræsentanter for en "filosofisk" og dermed lidt utilpasset måde at forholde sig til den etablerede verden på: Kamma Laurents: *Spørge Jørgen* og H. C. Andersens: *Klods-Hans*. Spørge Jørgen og Klods-Hans kan med lidt god vilje ses som billeder på filosofiens oldgamle distinktion imellem henholdsvis teoretisk og praktisk filosofi – imellem tænkningens og handlingens domæne.

Spørge Jørgen er en udfordrer af almindelig *vanetænkning*. Han undrer sig over alt det, der ikke kan være anderledes, men tænker alligevel tanken højt: hvorfor kan det *egentligt* ikke det!? Konsekvensen af de metafysiske anstrengelser er som bekendt fysisk afstraffelse – og så i seng uden pandekager. I et filosofisk perspektiv, er Spørge Jørgens spørgsmål usædvanlige spørgsmål formuleret i et barns sædvanlige hverdagsprog. Men de er, som vi skal se, ikke ganske afmarcherede.

Jørgen spørger som bekendt: "*Hvoffor har en buko ingen vinger? Hvoffor sir den buh og ikke vov?*" Tages spørgsmålene alvorligt angår de hvorfor verden er ordnet, som den er. En undren over hvad det væsentlige ved tingene egentlig er – over hvad der gør en

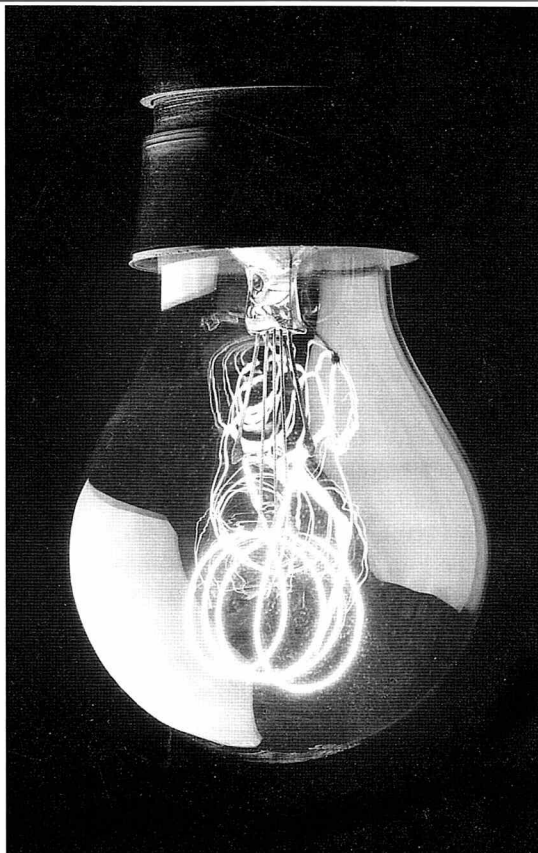


FOTO: PIA HANSEN

ting forskellig fra andre ting. På filosofisk betegnes det ontologiske spørgsmål, idet ontologi er græsk for læren om det værende. I det følgende vil jeg som nævnt i indledningen forsøge at belyse følgende ontologiske spørgsmål: Hvad er egentlig grundlaget for pædagogisk praksis, og hvad adskiller pædagogisk praksis fra andre menneskelige aktiviteter? Jørgen fortsætter; "*Hvoffor sidder øjet ikk' i nakken?*" Vores viden om verden er afhængig af, hvilket perspektiv vi har mulighed for at anlægge. Dybest set angår spørgsmålet betingelserne og grænserne for menneskelig erkendelse og viden. På filosofisk: epistemologiske spørgsmål, idet epistemologi er det græske ord for erkendelsesteori. I det følgende belyses som nævnt spørgsmålet: Hvad kan vi forstå ved viden *om* og viden *i* pædagogisk praksis? Herunder: Hvilken sammenhæng er der mellem faglig viden og praktisk erfaring? Jørgen stiller også indirekte spørgsmålet om, hvad der er det specifikt menneskelige – det filosofien traditionelt betegner en antropologi – eller mere mundret: et menneskesyn. "*Hvoffor kan min støvle ikke tale?*" – er det sproget der afgrænser mennesket fra andre ting? "*Hvoffor er der mænd på mine seler?*" – er det kunsten? Jørgen er såmænd fræk nok til også at stille spørgsmålstegn ved almindelig skik og brug;

“Hvoffor skal vi altid gå med hat? – den filosofiske disciplin er her etikken, der angår de mest fundamentale kriterier eller værdier, som kan lægges til grund for den gode handling (etik er græsk for sædvane, skik og brug). I det følgende belyses også spørgsmålet: Hvad kan vi forstå ved etik i en pædagogisk praksis, hvor alting altid kunne have været håndteret anderledes? Spørge Jørgen bliver som bekendt tæmmet. Han bliver – klog af skade – det de voksne kalder fornuftig. Han stiller til sidst nyttige spørgsmål, der både kan besvares og måske på sigt igen indbringe ham pandekager. Men forhåbentlig vedbliver han at tænke sit.

I modsætning til Spørge Jørgen er Klods-Hans overvejende et *handlingsmenneske*. Klods-Hans bryder med dominerende forestillinger om dannelse og korrekt adfærd, der nok *kunne* være anderledes, men som ikke er det på grund af tradition og almindelig indskrænkethed. Han udfordrer med sine handlinger almindelig skik og brug, men sætter dermed også indirekte spørgsmålstegn ved, hvad viden og kundskaber i virkeligheden kan bruges til. Klods-Hans vinder som bekendt på sin egen klodsede måde Prinsessen. H. C. Andersen har et skarpt blik for forskellen mellem forstenet faglighed, repræsenteret ved de to brødre i form af teknisk kunnen og almen viden, og så den kreative åbenhed der kommer sagen i møde, repræsenteret ved Klods-Hans. Pointen kan være med til at indramme spørgsmålene, som blev rejst ovenfor, så lad mig gå en anelse mere grundigt til værks.

Eventyret beretter som bekendt om tre brødre, der alle beslutter sig for at fri til Kongedatteren. Kongen har ladet kundgøre, at hun gifter sig med den mand, der bedst kan tale for sig. Klods-Hans' to brødre forbereder mødet med Kongedatteren omhyggeligt:

“De To forberedte sig nu i otte Dage, det var den længste Tid de havde til det, men det var også nok, for de havde Forkundskaber og de ere nyttige. Den Ene kunde udenad hele de latinske Lexicon og Byens Avis for tre Aar, og det både forfra og bagfra; den Anden havde gjort sig bekjendt med alle Laugsartiklerne og hvad hver Oldermænd maatte vide; saa kunde han tale med om Staten, meente han, der-

næst forstod han ogsaa at brodere Seler, for han var fiin og fingernem” (Andersen 1982: s. 427).

Klods-Hans fik først kendskab til brødrenes forehavende ved deres afrejse og blev derfor ikke levnet tid til forberedelse. De to brødre nød desuden faderens tillid og fik til rejsen stillet fine heste til rådighed. Anderledes forholdt det sig med Klods-Hans, der måtte nøjes med gedebukken på grund af faderens almindelige misagtelse. Ja, han blev knapt regnet som en bror på grund af hans udprægede mangel på lærdom. På rejsen til kongeslottet forholdt de to brødre sig tavst – de forsøgte at huske deres lærdom for derved at kunne imponere Kongedatteren. Klods-Hans fór afsted på gedebukken og indhentede brødrene tre gange for at vise dem, hvad han havde fundet på landevejen. Første gang en død krage, anden gang en gammel træsko uden overlæder og tredje gang mudder fra grøften. Brødrene havde kun hån til overs for Klods-Hans' fund – ikke mindst hans idé om give dem som gaver til Kongedatteren vakte stor moro. Ved kongeslottet blev alle frierne opstillet på række, og hele landets befolkning var samlet rundt om slottet for gennem vinduerne at tage frieriet i skue. Men hver gang en frier trådte frem for Kongedatteren slog talegaverne ikke til: *“Dur ikke!”* sagde Kongedatteren *“væk!”* Således også for Klods-Hans' brødre:

“Nu kom den af Brødrene, som kunde Lexiconet, men det havde han reent glemt ved at stå i Række, og Gulvet knirkede og Loftet var af Speilglas, saa at han saae sig selv paa Hovedet, og ved hvert Vindue stode tre Skrivere og en Oldermænd, der skrev op Alt hvad der blev sagt, at det strax kunde komme i Avisen og sælges for to Skilling paa Hjørnet. Det var frygteligt, og saa havde de fyret saadan i Kakkelloven, at den var rød i Tromlen” (Andersen 1982: s. 428f.)

Disse betingelser må vække eksamensangsten hos selv den mest velforberedte. Begge de lærde brødre formåede kun banalt at konstatere: *“Det er en svær Varme, her er herinde”* og *“her er en forfærdelig Hede”*. Og Kongedatteren kunne sætte trumf på: *“Det er fordi min Fader i Dag steger Hanekyllinger”*

(underforstået steger bejlere, der ikke kan tale for sig!) Den ene bror tabte såmænd mælet, og den anden udstødte et enfoldigt "Hvad be – hvad?". Klods-Hans kom ridende på sin gedebuk helt ind i stuen og konstaterede ligeledes: "Det var da en gloende Hede" – men han formåede også at give Kongedatteren svar på tiltale. Da hun gentog vitsen med hanekyllingerne, svarede Klods-Hans: "Det var jo rart det! (...) saa kan jeg vel faa en Krage stegt?" "Det kan De meget godt" sagde Kongedatteren, "men har De Noget at stege den i, for jeg har hverken Potte eller Pande!"

"Men det har jeg!" sagde Klods-Hans. "Her er Kogetøi med Tinkrampe!" og så trak han den gamle Træsko frem og satte Kragen midt i den. "Det er til et heelt Maaltid!" sagde Kongedatteren, "men hvor får vi Dyppelse fra?" "Den har jeg i Lommen!" sagde Klods-Hans. "Jeg har så Meget, at jeg kan spilde af det!" og så hældte han lidt Pludder af Lommen" (Andersen 1982: s. 429f.).

Klods-Hans fik sin Kongedatter og Oldermænden, lærdommens repræsentant, fik det resterende mudder i ansigtet.

Ole Leimand har i en kort artikel (1997) fremhævet Klods-Hans som et forbillede på kreativ problemløsning. Heroverfor står kreativitetens absolutte modsætning: den specialiserede viden, repræsenteret ved brødrenes "fagidioti". Klods-Hans' egenskaber er, ud fra et konventionelt synspunkt, helt til grin. Men kombineret med den humoristiske, åbne og legende indstilling, viser fandenvoldskheden og den manglende autoritetstro sig alligevel frugtbar, når "uløselige" problemer skal håndteres. Netop Kongedatterens vits med hanekyllingerne kommer, for Klods-Hans, til at rumme nøglen til en kombination af de tre indsamlede genstande til en ny overraskende helhed. Han opgiver lynhurtigt sit forehavende med at forære de tre genstande som gaver og knytter i stedet an til Kongedatterens udsagn som et konkret spørgsmål om madlavning. Gennem denne leg med ord og ting skabes noget uforudsigeligt nyt – en fælles fortælling om man vil.

Læseren bedes have Spørge Jørgen og Klods-Hans in mente, når jeg i det følgende

kredser om spørgsmålene: Hvad er egentlig grundlaget for pædagogisk praksis? Hvis man i praksis altid kunne have handlet anderledes, hvad adskiller så de gode handlinger fra de mindre gode i pædagogisk arbejde? Og hvilken rolle spiller faglig viden i den sammenhæng? Min ambition med belysningen af disse spørgsmål er som nævnt indirekte at vise filosofiens uomgængelighed i pædagogisk uddannelse og praksis.

Når faget kommer til at skygge for sagen

I et samfund præget af refleksivitet må pædagogisk praksis naturligvis begrundes fagligt, og det er uddannelsens primære opgave at bidrage hertil. Et fag kan bestemmes som et afgrænset område inden for menneskelig viden og virksomhed. Og Ordbog over det Danske Sprog (ODS) tilføjer, at det bruges om et erhverv, der kræver særlig uddannelse eller viden. Pædagogisk faglighed angår et afgrænset område, som pædagoger har en særlig viden og dygtighed indenfor. Men intet fag uden sag:

"Ethvert fag er organiseret omkring en enhed af kunnen og viden vedrørende en bestemt type opgave som det særligt er fagets sag at løse. Bagerfagets sag er at fremstille brød og andet bagværk, lægefagets sag er at afhjælpe menneskers helbredsproblemer, og filosofifagets sag er at bidrage til forståelsen af hvordan det hele hænger sammen, når alt kommer til alt. Man kan udmærket bage, helbrede og filosofere og endda være meget god til det og bruge det meste af sit liv på det uden dermed at være bager, læge eller filosof af fag. Man kan leve for sagen uden at leve af den. Omvendt kan man også være bager, læge eller filosof af profession og leve af det uden at leve for det (...) Under alle omstændigheder er sagen dog fagets indholdsmæssige kerne og sociale eksistensberettigelse. Fagkyndighed er sagkyndighed eller ingenting, og faglighed skulle gerne sikre saglighed" (Fink 1999: s. 216 – min fremhævelse, red.).

Klods-Hans' brødre manglede ikke faglighed – blot kom deres faglighed ikke rigtig sagen ved.

Sag betyder oprindelig strid eller tvist og er beslægtet med det at søge, og i den forstand har alle tre brødre en sag. Men ordbogen (ODS) fremhæver flere interessante betydningsnuancer, der kan sætte forholdet mellem fag og sag i relief. En sag er for det første et emne, spørgsmål eller problem, der gøres til genstand for drøftelse. For det andet noget håndgribeligt, konkret og reelt i virkeligheden eller i det praktiske liv. For det tredje er en sag et spørgsmål, der med tanke på hvad der i øjeblikket foregår under de givne forhold, er af væsentlig og særlig interesse. Hvor *faglighed* altså er viden og kunnen på et afgrænset område – almindeligvis bibragt gennem beskæftigelse med den formaliserede uddannelses forskellige fagperspektiver – så er *saglighed* en mere dynamisk størrelse, der angår drøftelsen af spørgsmål og håndteringen af opgaver og problemer, der rejser sig aktuelt i det praktiske liv – de er nok håndgribelige men også under stadig om(dannelse).

Sagligheden er grundlaget for fagligheden i den forstand, at enhver faglighed kan føres tilbage til saglige menneskelige og samfundsmæssige problemer i fortiden. Netop derfor kan praktisk pædagogisk arbejde ikke alene fundere sig på viden og færdigheder hentet udenfor den pædagogiske praksis, hverken i form af videnskabelige sandheder eller metoder hentet fra andre former for virksomhed. Men det er samtidig et velkendt fænomen, at fag har en tendens til at stivne, hvis de ikke til stadighed (om)dannes i konfrontation med sagen. Over tid tager håndteringen og fortolkningen af de saglige problemstillinger form af ordnet og institutionalliseret faglighed, og spørgsmålet om hvad fagligheden gør godt for – selve sagen – glider langsomt i baggrunden. Fag bliver ikke sjældent selvtilstrækkelige og kommer dermed i uddannelsen til at skygge for sagen; tænk bare på det berygtede praksischock. Ifølge Hans Fink er den gængse opsplitning mellem teori og praksis på én gang usaglig og uomgængelig:

“Rekrutteringen til faget og videregivelsen af fagets hemmeligheder til nye generationer er nødvendigvis et fagligt anliggende af største betydning. Fag har fra deres begyndelse i oldtidens bysamfund været

forbundet med formaliseret uddannelse, ofte i form af mesterlære, men i vore dage typisk i form af mere og mere teoretisk og videnskabeligt funderet skoleundervisning. Begge dele rummer mulighed for at der opstår sprækker mellem fagligheden og sagligheden. Den nutidige teoretiske uddannelse indebærer en særlig risiko for en sagligt problematisk opsplitning mellem teori og praksis. Det er velkendt at elever kan blive gode til at gå i skole uden egentlig at blive gode til det skolen skulle være en forberedelse til. De kan blive gode til at opfylde en lærers forventninger sideløbende med at de undergraver deres egen dømmekraft og får overdrevne forestillinger om deres egen kompetence, eller de kan være dårlige til at opfylde en lærers forventninger sideløbende med at de undergraver deres egen dømmekraft og får ødelagt den selvtillid som ethvert fagligt engagement kræver. Deres fagforståelse risikerer at blive domineret af abstrakte tankevaner som ikke bare må suppleres, men direkte aflæres når det kommer til sagen (Fink 1999: s. 217).

Problemet lader sig ikke løse, men sætter enhver uddannelse på et evigt sisfyosarbejde: *“Skolerne er kommet for at blive. Men de kan være bedre eller dårligere, og for alle der er involveret i faglig undervisning, er der grund til at holde hensynet til fagets sag frem, så man gør hvad man kan, for det bliver styrende for faguddannelsen og ikke blot faglig vanetænkning eller nye modestrømningers diktat” (Fink 1999: s. 218).*

Det er derfor vigtigt at holde sig for øje, at praktisk pædagogisk arbejde fungerer i sin egen ret, og *i sig selv* er en viden-skabende aktivitet centreret omkring sagen: nemlig de konkrete mennesker, som pædagogen er ansat til at forholde sig til i sin pædagogiske virksomhed. Pædagogisk saglighed angår netop forståelsen og håndteringen af opgaver, problemstillinger og dilemmaer, som de rejser sig for pædagoger i deres daglige pædagogiske praksis.

Men så skal pædagoger vel blot holde sig til sagen? Desværre er det ikke helt så enkelt. Grundlæggende samfundsmæssige

forandringer skaber nemlig et paradoks. Samfund i opbrud sætter sagen i kraftig bevægelse, hvilket udfordrer enhver faglighed og *samtidig* afkræves de professionelle stadig mere omfattende *faglige* begrundelser for deres praksis. Paradokset erfares som et stadigt større pres på den enkelte pædagog om at skulle kunne levere både saglige og faglige begrundelser for i princippet alt, hvad hun foretager sig. Tyren må derfor tages ved hornene: kun gennem en faglig forholden sig til sagen, gennem en evig dialog med både de mennesker, som sagen drejer sig om, og med kolleger, kan pædagogen udvikle sin pædagogiske praksis. Men ikke uden at pædagogen samtidig sætter sin faglighed og *sig selv* på spil – møder mellem mennesker med sagligheden i fokus er ikke forudsigelige og lader kun sjældent parterne uberørte. Integrationen af fag og sag sker derfor konkret i dannelsen af den professionelle person. Enhver pædagogisk praksis fordrer både *saglighed* og *faglighed*, som gennem uddannelse, vedvarende praktisk samarbejde og fælles eftertanke med tiden lader sig integrere i pædagogens professionelle *personlighed*.

Kompetence – mellem faglighed, saglighed og personlighed

Der tales og skrives aktuelt om et væld af kompetencer, som pædagoger bør udvikle: personlige, sociale, kommunikative, faglige, praktisk-musiske, didaktiske, kulturelle og faglig-etiske kompetencer – for ikke at glemme handle-, ændrings- og udviklingskompetencen (Danmarks Evalueringsinstitut 2003, s. 174ff). Der synes at være gået inflation i begrebet kompetence. Kompetencebegrebets popularitet *kunne* tages som et udtryk for, at sagen, som nævnt ovenfor, er underlagt betydelige forandringer og derfor aktuelt trænger sig på og fordrer en mere saglig faglighed.

Kompetence er afledt af det latinske *competere*, der betyder *passer sammen* eller *være egnet* (*petere* betyder at stræbe efter eller forlange). Ordbogen indkredser kompetence til "*det at være kompetent, berettigelse, beføjelse; især: adkomst til at bedømme, afgøre, behandle en sag*" (ODS). De juridiske undertoner peger mod, at kompetence er en bemyndigelse til at bedømme, afgøre eller behandle en sag. I den forstand kan kompe-

tence ses som udtryk for en slags "autorisation". Men den bredere betydning; *passer sammen* eller *være egnet* giver god mening, hvis man forstår kompetence i spændingsfeltet mellem faglighed og saglighed.

Fagligheden tilpasses og gør sig egnet med henblik på sagen – den bestræber sig på sagen. At have pædagogisk kompetence indebærer da en *faglig sagkyndighed*. Kendskab til sagen fordrer deltagelse i praktisk pædagogisk virksomhed. Kendskab til faget fordrer deltagelse i formelle uddannelsesaktiviteter. Men det ændrer ikke ved, at fagkyndighed er sagkyndighed eller ingenting, som Hans Fink formulerede det ovenfor.

Fagligheden – fagperspektiverne i uddannelsen – må forholde sig til sagen i form af repræsenteret praksis, f.eks. ved at uddannelsesaktiviteterne tager afsæt i praksisbeskrivelser (iagttagelser, fortællinger, videotagelser, eksempler på situationer m.v.).

Ligesom sagligheden i praksis løbende må udsætte sig for reflektivt modspil i form af forskellige udefra kommende faglige tolkninger og fagligt begrundede indsigter. Faglig sagkyndighed indebærer at faglighed og saglighed forstås som hinandens gensidige forudsætninger. Men – og det er væsentligt – kun *personer* kan være *kyndige*.

Integrationen af de to må nødvendigvis ske i (om)dannelsen af den professionelle person. Det kan måske forklare kompetencebegrebets kredsen om personligheden, som det f.eks. kommer til udtryk i evalueringen af pædagoguddannelsen:

"Begrebet kompetence lægger op til at se funktioner og opgaver som integrerede i den person der udfører dem – i modsætning til at betragte dem som rent tekniske og alene færdighedsprægede.

Kompetencevinklen udtrykker den opfattelse at færdigheder har et personligt udtryk, fx som en personlig erfaringsbestemt tolkning af færdigheden – og vil være båret af en involvering i den sammenhæng og situation hvor færdigheden anvendes og udføres som en handling. (Danmarks Evalueringsinstitut 2003, s. 173).

Men hvis grundlaget for pædagogisk praksis er faglig sagkyndighed – hvordan kan pædagogikkens *sag* så nærmere bestemmes? Ifølge ordbogen kommer pædagog af det græske

paidagogos, som er sammensat af pais; barn eller dreng og agogos; en fører. Det blev oprindeligt brugt "om den slave der, havde opsyn med drengene og førte dem fra og til gymnasiet"(ODS). Det har fået Lars Henrik Schmidt til i al væsentlighed at sætte lighedstegn mellem pædagogik og ledelse (Schmidt 1999, bd. II, s. 261). Og det er ganske tankevækkende, at ordene stort set er synonyme. Ordbogen bestemmer nemlig det at lede som at "faa (et levende væsen) til at bevæge sig i en vis retning; styre ens gang; føre (ved haanden)". "Led" kommer af det oldnordiske "leid" der betyder vej, retning, måde. Men led kan også betyde bindeled mellem dele, hvilket jo kræver smidighed (ledig betyder smidig, bevægelig eller bøjelig). Accepteres dette ræsonnement er en pædagog at betragte som en art fleksibel og responsiv vejviser og retningsgiver. Men heraf følger ikke, at pædagogen kender vejen. At alting i praksis altid kunne have været håndteret anderledes er for mig at se et fundamentalt træk ved den pædagogiske sag. Det indebærer, at hverken sandheden eller metoden findes i pædagogisk praksis. Pædagogikkens sag må derfor blive det at lede *uden* at forfalde til bedrevidenhed og manipulation. Den pædagogiske eftertanke må bidrage til, at pædagogen udvikler en sans for at navigere uden om dem begge. Og denne eftertanke må tage form af en praktisk filosofisk undren.

Det er derfor min påstand at den til tider frustrerende dannelsesproces, hvor faglighed og saglighed integreres i en personlig og professionel pædagogisk kompetence, grundlæggende er at sammenligne med en filosoferende tilgang til verden – en praktisk filosofisk undren og eftertænksomhed – og at en kredsen om denne lighed vil kunne kvalificere en diskussion af faglighedens og saglighedens aktuelle vilkår – både i pædagoguddannelsen og bredt i det pædagogiske felt. En henvisning til kompetencebegrebet og refleksionsbegrebet gør det ikke alene, og filosofien forekommer mig ganske overset i pædagogisk uddannelse og praksis – herunder også i diskussionen af den ny pædagoguddannelse. Hans Fink skriver:

"I en kultur domineret af adskilte fagligheder der alle påråber sig autonomi, åbner risikoen for at forveksle fag og sag for en

*meget omfattende kulturel sagblindhed, hvor overblik og sammenhæng bliver den store mangelvare, og hvor det bliver svært også for lægfolk at se sagen for bare fag. Det gælder også de professionelle lægfolk, politikerne. Jeg mener at det kan være en særlig filosofisk opgave at modvirke sagblindhed. **Det er eftertankens eminent praktiske mulighed at være tankens jordforbindelse**, og betoningen af den altid mere eller mindre spændingsfyldte enhed mellem fag og sag er et forsøg i den retning som på mange måder kan siges at være i overensstemmelse med Habermas' fremhævelse af filosofiens rolle som "pladsholder" for den sande videnskab. Filosofien er hverken videnskabens dronning eller videnskabens tjenestepige, men en særligt almen videnskab som i dialog med enkeltvidenskaberne og den øvrige kultur er med til at holde spørgsmålet om sandheden åbent og bidrage til at videnskaberne ikke bliver fanger af deres egne abstraktioner" (Fink 1999: s. 220 – min fremhævning, red.).*

Filosofi bidrager til at holde spørgsmålet om "sandheden" åben, men kan efter min opfattelse ligeledes bidrage til at holde spørgsmålet åbent om, hvad "den gode handling" kan være i en professionel sammenhæng. Filosofien kan med sine til tider utilpassede problematiseringer agere "pladsholder" for den gode handling – således at seminarielærere, studerende og uddannede pædagoger ikke bliver fanger af egne rutiner eller skiftende pædagogiske "trends". Sagen er en dynamisk størrelse og filosofien kan, med sine irriterende spørgsmål, bidrage til at fagligheden ikke stivner i sin endelige form. Men naturligvis kun hvis filosofien selv undgår at forfalde til verdensfjern spekulation og faktisk forholder sig til de spørgsmål, der rejser sig for pædagoger i deres daglige praksis.

Fagligheder mister naturligvis deres samfundsmæssige betydning og status, når de ikke længere giver tidssvarende fortolkninger af en given praksis eller ikke forekommer frugtbare i de professionelles søgen efter måder at forstå og håndtere nye opgaver, problemstillinger og dilemmaer på. Den pædagogiske faglighed kan efter min opfat-



telse godt siges at befinde sig i en sådan krise, og det bringer filosofiske spørgsmål frem i forgrunden. Hævdvundne teoretiske indsigter og pædagogiske grundfortællinger står til diskussion – og de store spørgsmål trænger sig på. Kan der overhovedet tales om socialisering, opdragelse, undervisning og identitet i det nuværende samfund? Hvad er livskvalitet? Hvad vil det sige at lære noget? Nye begreber og analyser byder sig til – men kampen om hvad f.eks. læring, selvforvaltning og selvdannelse egentlig betyder sætter ind i selvsamme bevægelse. Måske er selve begrebet pædagogik slet ikke længere dækkende for det, der foregår i den pædagogiske praksis? Sådanne spørgsmål skaber naturligvis uro og forvirring både i uddannelsen og i den pædagogiske praksis – refleksionstvangnen er blevet kronisk – men det ubetinget positive er at sagligheden hermed får en ny renæssance. Fagperspektiver modsiger åbenlyst hinanden og kan i bedste fald levere *forskellige* begrundelser for *forskellige* tolkninger og handlinger i relation til sagen: pædagoger kan, i højere grad nu end før, tale om det de *faktisk gør* i deres daglige pædagogiske virksomhed – der er med andre ord åbent for eftertanke. Og som vi skal se behøver filosofien i den sammenhæng ikke at være helt så upraktisk, som dens rygte tilsiger den.

Aristoteles' tre vidensformer

Saglighedens renæssance rejser spørgsmålet om, hvad vi så kan forstå ved viden *i* praksis og hvordan denne viden hænger sammen med viden *om* praksis, repræsenteret ved fagligheden i uddannelsen. Her er det frugtbart at konsultere Aristoteles, der levede i det antikke Grækenland i perioden 384-322 f. Kr. Det er længe siden, men skolelærdommens prisning af "kulturens vugge" må i dette tilfælde tages helt bogstaveligt. Aristoteles' distinktion mellem forskellige vidensformer udgør efter min mening et eminent grundlag for at belyse og perspektivere den måde, hvorpå der i dag tales om viden og kompetencer i pædagogisk uddannelse og praksis. De forskellige former for viden kan adskilles ved at overveje, hvilke funktioner den menneskelige tænkning grundlæggende har. Aristoteles identificerer tre typer tankevirksomhed og dermed tre fundamentalt for-

skellige vidensformer: Tænkning har enten med udøvende frembringelse og skabelse – dvs. produktion – at gøre, den har med handlingen i sociale situationer – dvs. etik – at gøre, eller den er rent betragende – dvs. teoretisk (Aristoteles: *Metafysikken* 1025b18ff. – in Stigen 1964: s. 123). I sin etik knytter Aristoteles disse tre typer af tænkning sammen med spørgsmålet om, hvornår tænkning kan siges at bidrage til det gode liv (Aristoteles 2000: Bog VI.). Det at lykkes med sit liv kræver dygtighed eller duelighed (dyd i Aristoteles' sprogbrug) og skal ses i sammenhæng med de tre væsensforskellige typer af tankevirksomhed; gode frembringelser kræver besiddelse af *techne*, gode handlinger kræver *fronesis* og gode betragtninger kræver *episteme*. Aristoteles betegner dem intellektuelle dyder – jeg bruger "sans", idet der i sans både ligger undertoner af det at *erkende* og af det at *skønne*. Men lad os i det følgende gå lidt mere detaljeret til værks.

Techne – den intellektuelle sans for frembringelse

Den menneskelige tankevirksomhed, som vækkes og udvikles i forbindelse med produktiv virksomhed – det være sig i forbindelse med almindelig rengøring, opførelse af Øresundsbroen eller for den sags skyld et teaterstykke – har ifølge Aristoteles en *poetisk* form. Poiesis er græsk og kommer af poiein, der betyder at skabe og frembringe. Det er typisk for menneskelige frembringelser, at de først må eksistere i den menneskelige bevidsthed som form, før de kan skabes i virkeligheden. Det ligger vel tæt på den betydning, vi tillægger det moderne og lidt slidte ord projekt. Projekt bruges i det daglige i betydningen, at sætte sig et konkret mål og derefter udkaste en plan, der kan realisere målet. Men frembringelse kræver også tankevirksomhed og kunnen i mere konkret forstand – poetisk begavelse med en let omskrivning af Niels Hausgaard. Når mennesker sætter sig for at frembringe et produkt, sker det jo netop med *tanke* for opgavens karakter; dvs. overvejelser over *hvordan* projektet gribes an og om hvilke forhåndenværende virkemidler der vil være de mest formålstjenlige. En dygtig poetiker udøver sit håndværk eller sin kunst således, at hun frembringer det produkt i virkeligheden,

som hun sætter sig for i tanken – teknisk duelighed er netop evnen til at kunne realisere et givent projekt. Hertil kræves der både viden om materialer samt færdigheder i brug af konkrete fremgangsmåder og hjælpemidler. Det er denne tekniske viden og færdighed Aristoteles betegner *techne*.

Techne er en intellektuel sans for frembringelse og angår ikke, hvad der er sandt eller falsk. Redskaber kan ikke være sande eller falske, men de kan være mere eller mindre brugbare i forhold til den givne sammenhæng og det udtænkte mål. Kravene til produktiv virksomhed afhænger netop af den konkrete sammenhæng, og der findes derfor også *mange måder*, som et projekt kan realiseres på. Ifølge Bent Flyvbjerg (1991: s. 73) er *techne* karakteriseret ved at være pragmatisk, variabel, kontekstafhængig, orienteret mod produktion og baseret på en praktisk middelrationalitet, der er styret af et bevidst formål. Vores nutidige begreb teknik og teknologi er afledt af *techne*. I det følgende fastholdes begrebet *techne* som betegnelse for pædagogers produktive sans for frembringelse. De fleste fagperspektiver i pædagog-uddannelsen har i større eller mindre grad en "håndværksmæssig" side, som søger at fremme denne viden og kunnen. *Techne* er faglighed dannet med henblik på frembringelse. Både håndværksmæssig viden og kunstnerisk kreativitet er guld værd i pædagogisk praksis. Blot skal *techne* ikke forstås som redskaber, der kan anvendes på de mennesker, man arbejder med. Mennesker er ikke ting og lader sig ikke uden videre skabe eller frembringe. Dertil kommer, at produktet jo som bekendt ikke er selve *sagen* i pædagogiske aktiviteter. For ikke at ende i ren manipulation eller produktfiksering må *techne* derfor i både uddannelse og praksis besinde sig på pædagogikkens sag. Kun derved kan fagligheden, her forstået som *techne*, medvirke til dannelsen af pædagogisk kompetence – dvs. faglig sagkyndighed.

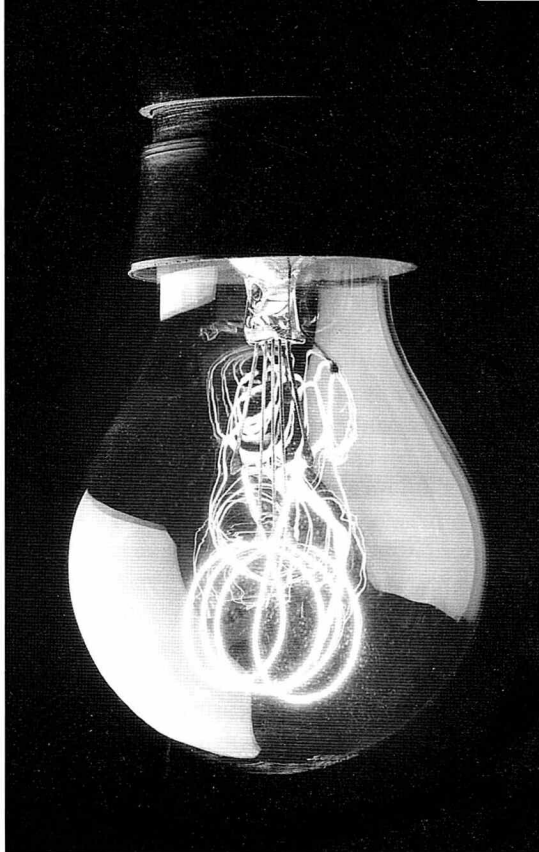
Episteme – den intellektuelle sans for teoretisk begrebsdannelse

Den anden type tankevirksomhed, som Aristoteles nævner, har form af *teori*. *Theoria* er græsk og kommer af *theorein*: at betragte, beskue. En dygtig teoretiker finder

frem til de mest almene og uforanderlige forhold i verden – det, der *ikke* kan være anderledes. Om det lykkes afhænger af graden af *episteme* – en intellektuel sans for kritisk begrebsforståelse og begrebsudvikling, der giver indsigt i, *hvorfor* noget faktisk er tilfældet.

"Menneskets viden (episteme, red.) er indsigt i alle de ting "der ikke kan være anderledes end de er", og således får vi viden om naturen ved at indsætte de ting vi opfatter, i uforanderlige kategorier og se dem i lyset af regler for bevægelser. På denne måde var Aristoteles' videnskab en videnskab om almene begreber for naturerkendelse og ikke en empirisk videnskab i moderne forstand hvorefter viden skal kunne efterprøves eksperimentelt" (Kemp 2001: s. 160).

Episteme har vi, når vi kender til de grundlæggende årsager til et fænomen, og epistemisk viden er et formål i sig selv, idet den ikke umiddelbart lader sig anvende hverken i handling eller frembringelse. Viden om *hvorfor* er netop ikke viden om *hvordan*. Ifølge Bent Flyvbjerg (1991: s. 73) er episteme karakteriseret ved at være universel, invariabel, kontekstafhængig, orienteret mod *sandheden* og baseret på en analytisk rationalitet, der er styret af logik. Vores nutidige begreb om erkendelsesteori har sin grundbetydning fra episteme og betegnes den dag i dag "epistemologi". Det er imidlertid ikke bare i pædagogisk sammenhæng, at vi har fået et noget mere ydmygt forhold til sandheden siden antikken. Vi har tabt troen på absolutte sandheder, men det ændrer ikke ved, at vi tager visse empiriske "fakta" og teoretiske indsigter for givet og dermed som forudsætning for både pædagogisk tænkning og praksis. I det følgende fastholdes episteme som betegnelse for pædagogers sans for teoretisk begrundede begrebsdefinitioner, for deres indbyrdes sammenhæng eller mangel på samme og for forklaringer på *hvorfor* noget er tilfældet. Sandheden er *sagen* for videnskaben, i det omfang den vil kalde sig videnskab – ligesom produktet og værket er det for håndværket og kunsten. Men heller ikke sandheden er jo selve *sagen* i pædagogisk arbejde. Teoretisk erkendelse lader sig ikke uden videre omsætte til praksis –



omend den kan skærpe tanken og dermed danne baggrund for en ny opmærksomhed. Og praktiske erfaringer er heller ikke teori. Skal vi derfor navigere udenom diverse former for teoretisk fundamentalisme og almindelig bedrevenhed må også episteme i både uddannelse og praksis besinde sig på pædagogikkens sag. Kun derved kan faglighed, her forstået som episteme, medvirke til dannelsen af pædagogisk kompetence – dvs. faglig sagkyndighed.

Fronesis – den intellektuelle sans for afvejning af etisk handling

Den tredje type menneskelige tankevirksomhed, som Aristoteles nævner, udvikles i forbindelse med handling og har form af *praxis* – praxis er græsk og kommer af *prassein*: at gøre. En dygtig praktiker er karakteriseret ved, i sin deltagelse i menneskelige fællesskaber, at kunne overveje og afveje hvilken handling, der er etisk forsvarlig i den givne *situation*. Og skærer vi ind til benet, så består pædagogisk arbejde netop af skiftende sociale situationer, der vedvarende kalder på overvejelse og afvejning. Aristoteles kalder denne intellektuelle og praktiske sans for at afveje og overveje værdier for *fronesis*.

“Vi vil forstå, hvad kløgt (fronesis red.) er, når vi betragter dem, som vi kalder kløgtige-

ge. Det synes at karakterisere den kløgtige, at han er i stand til dygtigt at overveje det, som er godt og gavnligt for ham, ikke i enkelttilfælde, som f.eks. hvad der gavner helbredet eller styrken, men i forhold til det gode liv generelt (...) Således er den kløgtige den, som generelt er velovervejet (...) Frembringelsen har et mål uden for sig selv, men handlingen har ikke. At handle vel er et mål i sig selv (...) (Aristoteles 2000: s. 153 (1140a og 1140b).

Målet helliger midlet på produktionens område – men ikke på etikken. I produktiv virksomhed kan mål og middel adskilles ved hjælp af *techne*, men sådan forholder det sig ikke med *fronesis* i praksis. Jeg bygger et hus for *at have* bygget et hus – målet (produktet) ligger uden for selve forløbet og kan nås med mange forskellige midler (Friis Johansen 1991: 406). I praksis udgør handlingen derimod et formål i sig selv, og jeg kan ikke leve for *at have* levet – jeg lever og har levet, og godt nok lever jeg ikke evigt, men der ligger ikke noget produkt uden for livsforløbet. *Praxis* bliver hermed en etisk kategori. Værdier er noget man realiserer gennem handling – noget man bestræber sig på – hverken noget man har, eller noget man ønsker at nå. På etikken område er at *vide at gøre* – og dermed bestræbe sig på det bedste. Det gode liv kan ikke frembringes eller fastlægges én gang for alle – men man kan bestræbe sig på at foretage de rette valg i et liv, der leves i en foranderlig verden, der fordrer nye overvejelser og valg i stadigt skiftende og principielt uforudsigelige sociale situationer.

“Også praktisk visdom (fronesis, red.) er indsigt i det der kunne være anderledes end det er. Men her er der ikke tale om produktion, poiesis, men om handling, praxis. Denne handling drejer sig om at virkeliggøre det gode liv. Derfor har den sit mål i sig selv, den tilsigter at forme sig selv som en god handling mens produktionen har sit mål uden for sig selv, i det produkt der kan afhændes når det er færdigt (...) Det handler om den etiske holdning. Og det højeste mål for denne holdning (hexis, red.) er lykken der ikke er en tilstand, men et liv der lykkes i praksis. Dette kræver opøvelse af gode handlinger gennem et helt

liv hvor man søger at følge den svære midte mellem ekstremer: modet mellem fejhed og dumdristighed osv. Dertil behøves en praktisk visdom (fronesis, red.) om hvad der er fremragende handling i de konkrete situationer, samt "en viis mand" der ved sit eksempel kan være vejledende for hvordan man skal klare vanskelige situationer" (Kemp 2001: s. 160 f).

Man kan altså lade sig inspirere af forbilleder. Af samme grund tillægger Aristoteles venskabet afgørende betydning i menneskers etiske dannelse:

"...gode folks venskab bliver godt og vokser ved omgangen med hinanden. Og de synes at blive bedre ved deres virksomhed og ved at korrigere hinanden, for de kopierer hinanden i det, som de holder mest af, og heraf ordsproget: Af ædle folk skal du lære det ædle (Aristoteles 2000: 238 (1172a)).

Forbilleder kan med deres handlinger vise vej og give retning, men det er altid i den enkelte situation, at overvejelse, afvejning og valg foregår. At vi er sociale og påvirkelige af natur ændrer ikke ved, at vi er fundamentalt ansvarlige for vores egne handlinger og for vores moralske karakter. Hvori den moralske handling består, afhænger af person og situation – der kan ikke opsættes almene regler for menneskelig praksis. Ifølge Aristoteles lader regler sig ikke anvende på etikens område, og han siges derfor at repræsentere en *situationsetik*. Den konkrete situation er altid udgangspunktet for afvejningen af, hvad der må gøres. Gennem fronesis forbindes det enkelte (det partikulære) med det almene (det universelle), og hermed viser det sig, at den menneskelige intuition (på græsk: nous) spiller en afgørende rolle i praktisk erkendelse. Gennem vore sanser erkender vi det partikulære – den enkelte situation – men vores intuition gør det muligt for os umiddelbart at se, at *denne* situation er af *den* og *den* karakter – og dermed "griber" vi det universelle i det partikulære (Friis Johansen 1991: s. 389f). På sin vis er det netop denne intuitive evne Klods-Hans trækker på, når han knytter an til Kongedatterens vits med hanekyllingerne, som et spørgsmål om madlavning og dermed kombinerer de tre indsamlede ting til en ny

overraskende helhed. Han vinder Kongedatteren på sin åbenhed og fornemmelse for, hvad der er på spil i den konkrete situation, idet han intuitivt ser situationen som en situation af den slags, der vedrører spørgsmål om madlavning.

Fronesis er evnen til at *handle* forenet med *tanke* for, hvad der er godt og ondt for menneskene i den enkelte situation. En slags refleksiv afvejning af værdier som udgangspunkt for handling. Ligesom *techne* og *episteme* er fronesis altså en intellektuel aktivitet. Den kan derfor også i et vist omfang stimuleres gennem faglig uddannelse, hvis denne vel at mærke holder sig sagen for øje. Men – og det er en *helt* central pointe – fronesis kræver *samtidig* praktisk situationel erfaring med overvejelser, skøn og valg i konkrete situationer. Den er altså ikke *udelukkende* forbundet med det intellektuelle og kan derfor heller ikke udelukkende tilegnes gennem uddannelse. Aristoteles argumenterer for dette ved at gøre opmærksom på, at fronesis netop ikke kan glemmes (Aristoteles 2000: s. 154 (1140b)). Intellektuelle færdigheder kan glemmes, men i sin egenskab af *handlingsdisposition* indbefatter fronesis et personligt karakterelement, og karakteren kan ikke være underkastet glemslen (*hexis* er det græske ord for disposition – det, der senere på latin bliver til *habitus*). Fronesis er bundet til personens karakter, og at glemme fronesis vil være det samme som at opføre sig med at være menneske.

Ifølge Bent Flyvbjerg (1991: s. 73) er fronesis karakteriseret ved at være pragmatisk, variabel, kontekstafhængig, orienteret mod handling og baseret på en praktisk værdierationalitet, der er styret af en afvejning af værdier og interesser med henblik på situationen. Der findes ikke et nutidigt udtryk, der svarer til begrebet fronesis. Det er gledet ud af vores sprogbrug. Fronesis oversættes derfor med meget forskellige, mere eller mindre rammende, termer. F.eks: praktisk visdom, praktisk klogskab, forstandighed, praktisk sund fornuft, dømmekraft eller kløgt. I det følgende fastholdes begrebet fronesis som betegnelse for pædagogens praktiske sans for, gennem overvejelse og handling, at afveje værdier og interesser på en etisk forsvarlig måde i den konkrete situation. Fronesis angår således sansen for at handle

vel og er bundet til den personlige karakter. Det gælder også i en professionel sammenhæng, hvor fronesis netop bliver garanten for, at vi holder os pædagogikkens sag for øje, og at den pædagogiske praksis dermed ikke reduceres til bedrevenhed og manipulation. Jeg tænker de forskellige vidensformer som integrerede dele af al menneskelig tænkning – men hvor livshistoriske forudsætninger, faglig uddannelse og praksiserfaringer gør, at der, afhængig af betingelserne i den aktuelle kontekst, træder bestemte former for tankevirksomhed i forgrunden. Det ændrer imidlertid ikke ved, at fronesis dybest set må udgøre det helt fundamentale grundlag for pædagogisk praksis. Selvfølgelig fordrer pædagogisk praksis faglighed i form af både teoretisk indsigt (episteme) og produktiv viden og kunnen (techne). Men hverken indsigt eller beherskelse af bestemte "redskaber" ændrer ved, at *udgangspunktet* altid er sagen – dvs. en konkret *situation*, hvor pædagogen bærer ansvaret for, at forskellige værdier og interesser afvejes gennem handling og eventuelt gives ny retning. Fronesis er en viden i praksis og udgør derfor grundlaget for, at pædagogen, som jeg tidligere udtrykte det, kan blive en fleksibel og responsiv vejviser og retningsgiver. Det, Aristoteles minder os om, er, at praksis i bund og grund er en etisk kategori. Sagligheden kan derfor i virkeligheden først blive til en personlig *sagkyndighed* gennem udviklingen af den fronetiske sans. Det kan således ikke komme bag på nogen, at det er min opfattelse at praktisk filosofi – her forstået som etik – af de nævnte grunde må spille en *langt* mere dominerende rolle i fremtidens pædagoguddannelse. Det skal i det følgende diskuteres, hvordan fronesis kan forstås i nutidens samfund, og hvordan fronetisk sagkyndighed kan fremmes – både indirekte gennem den faglige uddannelse og direkte i den pædagogiske praksis.

Pædagogisk praksis – mellem kontekst, relation og kultur

På Aristoteles' tid var der udpræget grad af konsensus omkring de mest fundamentale etiske værdier. Det har som bekendt ændret sig siden. Nutidens samfund er underlagt glo-

balisering og refleksivitet, og enhver praksis er præget af kulturelle modsætninger. Fronetisk sagkyndighed må i dag indebære en refleksion over kulturelle forskelligheder. Fronesis-begrebet må derfor reformuleres – eller udvides om man vil. Sagen er den, at pædagogisk praksis altid foregår i en given konkret *kontekst*, hvor de involverede mennesker gennem *relationer* forholder sig til hinanden og på selvsamme tid, gennem ord og handling, tillægger de samme relationer forskellig *kulturel* mening og dermed forskellig værdimæssig betydning. Pædagogisk praksis har med andre ord en kontekstuel, en relationel og en kulturel dimension. At handle og tænke med udgangspunkt i disse tre dimensioner kan betegnes som henholdsvis kontekstualisme, relationisme og kulturalisme (se fig 1 nedenfor).

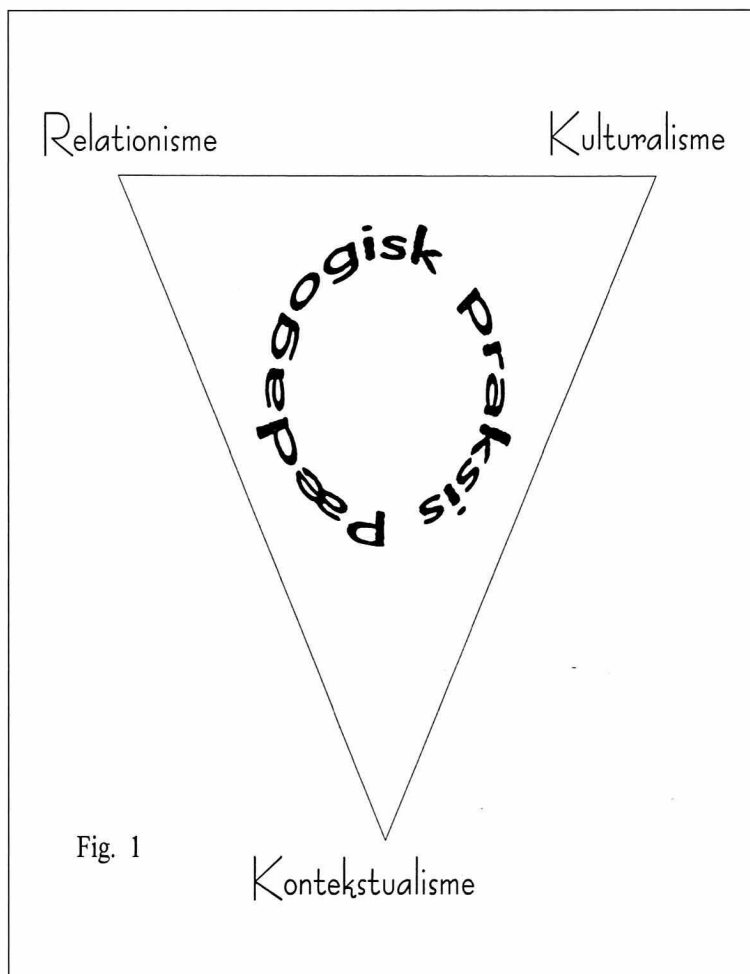


Fig. 1

Tekst kommer af det latinske *texere*: "væve" eller "flette" – *kontekst* betyder derfor det, der væver sig med i en sammenhæng.

Kontekstualismen fordrer iagttagelsesevne og en nysgerrig opmærksomhed i forhold til det partikulære, dvs. i forhold til at se situationens nuancer og detaljer – og til at undgå generaliseringer. Og den fordrer en evne til at se enkelte handlingers og ords betydning (delen) i forhold den samlede kontekst (helheden). *Kontekstualismen* henter bl.a. sit teoretiske grundlag i hermeneutikken – grundkategorien er *forståelse*.

Universalismen, der stræber efter at omfatte alt (verden som et hele), er kontekstualismens diametrale modsætning.

Relatio er latin for "henførelse" – *relation* betyder henvisning, det at stå i forbindelse med eller i forhold til. *Relationismen* fordrer en evne til at se egen og andres handlen som indbyrdes afhængig og som hinandens nødvendige forudsætning. Vi er hinandens *alibi*, som C. V. Jørgensen udtrykker det.

Eventuelle konflikter og problemer tillægges ikke personer men relationer. *Relationismen* henter bl.a. sit teoretiske grundlag i sociologien og etikken – grundkategorien er *social handling*. *Relationismens* diametrale modsætning er *essentialismen*, der antager, at mennesker og fænomener har en indre uforanderlig natur.

Cultura er latin for dyrkning eller forædling – og *kultur* må her forstås i overført betydning; at dyrke noget betyder da, at noget er værdi- og meningsfuldt.

Kulturalismen fordrer respekt for, at mennesker tillægger situationer og relationer forskellig mening og betydning. At vi ikke i udgangspunktet finder det samme værdifuldt og derfor ikke bestræber os på det samme. *Kulturalismen* henter primært sit teoretiske grundlag i antropologien – grundkategorien er kulturel *mening*. Den indebærer, at man forsøger at undgå kulturalismens diametrale modsætning; *etnocentrismen* – tendensen til at bruge normer og værdier fra ens egen kultur som grundlag for at bedømme andres.

Kombineres kontekstualisme, relationisme og kulturalisme parvis fremkommer der tre pædagogiske *kernekompetencer*, som diverse fagperspektiver må indstille sig på at bidrage sagligt til dannelsen af; en situationsetisk

sans for håndtering af magt og afmagt, en dialogisk sans for forbløffelse og håndtering af anderledeshed og en værdirationel sans for dilemmaer.

Disse tre kernekompetencer skal uddybes i det følgende.

Situationsetisk sans for håndtering af magt og afmagt

Kombineres kontekstualisme med relationisme er kravet til pædagogen, at hun skal kunne "se" relationer i en given situation og forstå dem i lyset af konteksten. Her byder situationsetikken og magtbegrebet sig til – opgaven bliver at fremme sin situationsetiske sans for håndtering af magt og afmagt. Relationer lader sig ikke umiddelbart beskue, men det gør til gengæld den konkrete magtudøvelse. Hvis vi antager, at det at handle er at udøve magt, så viser magtbegrebet sig at være yderst frugtbart, når relationer skal afdækkes. Ifølge ordbogen bruges magt:

"...om det forhold, at man (...) på grund af aandelig overlegenhed eller en tildelt ret, myndighed er i stand til at sætte sin vilje igennem, byde, råde over eller have afgørende indflydelse på andre" (ODS).

Og pædagogik er vel at øve afgørende indflydelse på andre ud fra en tildelt ret eller myndighed? At enhver relation indebærer et magtforhold bliver helt tydelig, hvis vi præciserer magtbegrebet yderligere ved sociologen Max Webers definition:

"...et eller flere menneskers mulighed for at sætte deres egen vilje igennem i det sociale samkvem, også selv om andre deltagere i det kollektive liv skulle gøre modstand" (Weber 1922 – her citeret fra Norvoll 2003, s. 77).

For hvornår er vore viljer identiske? Det bliver hermed klart, at enhver magtudøvelse har etiske implikationer. Blot udvikler etiske diskussioner sig ikke sjældent til en debat om, hvilke værdier der *burde* ligge til grund for vore handlinger – hvad man *bør* gøre. Men ønsker man, i tråd med Aristoteles' praksisbegreb og etik, at tage udgangspunkt i det man *faktisk* gør, og forstå det man gør i relation til andres handlinger, så giver det netop mening altid at tænke handling som



FOTO: PA HANSEN

magtudøvelse. Det kræver dog et opgør med det voluntaristiske menneskesyn, der gør den fri vilje til menneskets dybeste væsen. Vi er hinandens alibi og dermed også i hinandens magt. Filosofen Uffe Juul Jensen formulerer det på følgende måde:

“Vi indgår bestandigt fra vi fødes til vi dør i forhold, hvor vi enten er svage i forhold til andre eller hvor vi har magt i forhold til andre (...) vi er ikke af natur autonome og selvberørende, men tværtimod afhængige af andre menneskers støtte i en lang række af livets situationer” (Juul Jensen 1986: s. 359).

Ifølge Uffe Juul Jensen (1995), findes der grundlæggende tre former for magt: *Personlig direkte magt*: Per udøver magt over Poul ved at få ham til at gøre noget, han ellers ikke ville have gjort. *Personlig indirekte magt*: Per udøver magt over Poul ved at undlade at give Poul færdigheder, der kan gøre ham mindre afhængig af Per eller af andre. Og *strukturel magt*: Poul er underkastet en livsforms magt ved at tage denne livsforms rutiner og handlemønstre for givet.

Modsætningen til magt er afmagt, der ifølge ordbogen er en *“...mangel på evne til at udrette noget; magtesløshed; svaghed”* (ODS). Enhver social relation repræsenterer et magtforhold, hvor der er både magt og modmagt eller afmagt i spil. Meget asymmetriske relationer, hvor den ene part er udpræget svag og afhængig, gør den afmægtige sårbar overfor den stærkes definition af situationen. Men selv den stærkeste befinder sig undertiden i situationer præget af afmægtighed. Afmægtighed kan både skyldes begrænsede personlige ressourcer og/eller, at man besidder roller eller positioner, der har ringe eller ingen magt i en given social kontekst. I enhver asymmetrisk relation rejser det etiske spørgsmål sig: *Hvordan afgør jeg, hvornår magten udøves med rette?* Ifølge Uffe Juul Jensen kan det ske ved at lægge værdien om ansvaret for den svage eller afmægtige til grund for mine handlinger.

“Vi har i vort hverdagsliv et grundlæggende forbillede for moralsk handlen, nemlig at støtte den, der i en given sammenhæng er den svage part, og støtte den svage part på en sådan måde, at den svage part kan blive løst fra sin afmagt og indgå i et lige-

værdigt forhold med os” (Juul Jensen 1987: s. 54).

Knytter man denne fundamentale værdi sammen med de tre former for magt, og lader man situationen afgøre, hvem den svage er, får man grundlag for at udvikle en situationsetik, som hverken bygger på absolute regler eller personlige, relative og lige gyldige valg. Den sætter os i stand til, i den konkrete situation, at *overveje*, om magtudøvelsen er forsvarlig, med udgangspunkt i *den svages perspektiv*. Begrundelserne for det legitime i magtudøvelsen skal i en professionel sammenhæng naturligvis være fagligt forsvarlige – men det ændrer ikke ved, at etiske overvejelser danner grundlaget, og at forskellige personer vil gribe “samme” situation forskelligt an – der fordres med andre ord pædagogisk kompetence i form af faglig sagkyndighed. Ved en afdækning af magt og afmagt i den konkrete situation er spørgsmålene: Hvor udøves magten (mest markant)? Hvem udøver den? Hvordan udøves den? Og lader den sig begrunde – etisk og fagligt?

Dialogisk sans for forbløffelse og håndtering af anderledeshed

Kombineres kontekstualisme med kulturalisme er kravet til pædagogen, at hun skal kunne “se” de Andres handlinger som meningsfulde, eksotisere dem så at sige og dermed lægge bånd på forargelsen (etnocentrismen) – opgaven bliver at fremme sin dialogiske sans for forbløffelse og håndtering af anderledeshed. Forbløffelsen kan anskueliggøres ved en reference til forordet i Foucaults *Ordene og tingene*, hvor han henviser til en tekst af den argentinske forfatter Borges. Teksten omtaler et kinesisk leksikon, hvor der ifølge Borges står skrevet følgende taksonomi, som de forskellige dyr lader sig inddele i: A) dem, der tilhører Kejseren, B) balsamerede dyr, C) tamme dyr, D) pattegrisene, E) havfruerne, F) fabeldyrene, G) løse hunde, H) indbefattede i denne klassifikation, I) dem der tér sig som gale, J) dem, der ikke kan tælles, K) dem, der er tegnet med en meget spids kamelhårspen, L) et cetera, M) dem, der netop har knust krukken og N) dem, der på afstand ligner fluer. Og Foucault skriver:

*"I forundringen over denne taksonomi, er det, vi forstår med et sæt, det, der ved hjælp af fablen antydes for os som en anden tænkesmådes eksotiske charme, det er vores egen tænkesmådes grænse: den nøg-
ne umulighed af at tænke dette"*(Foucault 1999, s. 24).

Ens "kultur" er netop ikke noget, man taler om, men en position, man taler fra. Det er noget man *ser med*, snarere end det man *ser* (Hastrup 1988, s. 127). Vi ser kun kulturen som *sådan* i de forskelle og konflikter, der findes mellem vor egen og andre kulturer. En kultur er ikke – men (re)konstrueres hele tiden i samspillet med og i kontrasten til de Andre. I denne proces skabes et spændingsfelt mellem etnocentrisme og kulturalisme – mellem forargelse og forbløffelse.

Kultur er det, der giver sociale relationer mening – eller som antropologen Kirsten Hastrup formulerer det:

"...det sæt af relationer mellem relationer, som giver samfund mening. Meningen er evigt foranderlig, fordi enhver individuel handling potentielt er en samfundsændring..." (Hastrup 1990, s. 41)

Hermed bliver "kultur" at betragte som et bestemt *analytisk perspektiv*, der kan anlægges på alle samfundsmæssige fænomener på alle niveauer – også på en given konkret situation. Det sker bedst ved at afdække konflikterne mellem de involverede menneskers forskellige menings- og betydningstilskrivninger. Men det forudsætter som sagt, at man i udgangspunktet forbløffes fremfor at forarges.

Værdirationel sans for dilemmaer

Kombineres relationisme og kulturalisme er kravet til pædagogen, at hun skal kunne håndtere afhængigheden i relationen og fremme selvstændigheden, samtidig med at forskelligheden respekteres – opgaven bliver at fremme sin værdirationelle sans for dilemmaer. Dilemma (græsk for dobbeltantagelse) bliver brugt om en situation, hvor der er to valgmuligheder, der udelukker hinanden, og som hver for sig ville føre til vanskeligheder. Et ægte *etisk dilemma* indebærer, at de to valgmuligheder repræsenterer en modsætning mellem *alment anerkendte vær-*

dier. Ethiske dilemmaer kan f.eks. indkredses i den konkrete situation ved at fokusere på interesse-, rolle- eller værdikonflikter. Blot kræver det at interesserne, forventningerne eller værdierne er legitime.

Afdækning af dilemmaer kræver et forhåndskendskab til, hvilke værdier der går igen og til stadighed støder sammen i pædagogisk praksis. Og det kræver, at man opfatter værdier som noget man konkret gør, som Aristoteles lægger op til med sit praksisbegreb. Uffe Juul Jensen skriver netop med udgangspunkt i Aristoteles, men også inspireret af filosofen Wittgenstein:

"Vore handlemønstre er ikke resultat af indre naturgivne tilbøjeligheder eller personlige valg, der er uden sammenhæng med vor baggrund og udvikling. Vi lærer at handle i samkvem med andre mennesker, som medlemmer af fællesskaber og som aktører i livsformer. Enhver praksis eller livsform har ligesom et spil sine egne regler og rutiner. Vi bliver en del af en livsform og tilegner os dens handlemønstre ved at blive gjort fortrolige med de forbilledlige måder at handle på i den givne livsform. Personer, der mestrer handlemønstrene på særlig suveræn måde, kommer til at optræde som forbilleder for dem, der er i færd med at tilegne sig en livsforms handlemønstre" (Juul Jensen 1987: s. 10).

Og videre om værdier:

"Værdier er (...) ikke noget privat i den enkeltes hoved. Det er heller ikke en særlig slags ting i verden uafhængig af menneskelig praksis. Værdier er indlejret i menneskelig praksis som forbilledlige procedurer, når vi skal klare bestemte opgaver (...) Menneskelig praksis reguleres af standardprocedurer og prototyper" (Juul Jensen 1986: s. 339).

Værdier er bestræbelsesværdige – forbilledlige – handlemønstre, procedurer eller fremgangsmåder, og de lader sig bedst indkredse der, hvor de kommer i konflikt med hinanden i den enkeltes valg i den konkrete situation. Påstanden er med andre ord, at hvis man ser nærmere efter, så findes der dilemmaer i enhver professionel situation. Det vil sige, at anerkendte værdier i den givne praksis udelukker hinanden i den konkrete situation – samtidig med, at valget af

enten den ene eller den anden værdi vil føre til vanskeligheder. Dilemmaer lader sig ikke løse – som opgaver og problemer gør – de lader sig kun *håndtere* i praksis.

Virkelighedens situationer er modsætningsfyldte og foranderlige, og dilemmaer, der principielt og rationelt virker håbløse, kan gennem handling håndteres meget forskelligt – og mere eller mindre godt. Det afhænger af fronetisk sagkyndighed – men det kræver en værdirationel sans overhovedet at kunne få øje på dilemmaer, og denne sans lader sig stimulere gennem saglige fagperspektiver.

Den fronetiske cirkel

Pilene i modellen (Se fig. 2 nedenfor) indikerer, at hvis de tre tænke- og handlemåder – kontekstualisme, relationisme og kulturalisme

me – som det er vist ovenfor forstås som hinandens nødvendige forudsætninger, så træder der en “fronetisk cirkel” frem. Udfordringen bliver da at fremme sin fronetiske sans – og derved sin sagkyndighed – med udgangspunkt i en åben *dialog* om *magthåndtering*, *kulturforskelle* og *etiske dilemmaer*, som de rejser sig i typiske konkrete *situationer* i en given praksis.

Det er efter min opfattelse, det tætteste vi kommer på en almen bestemmelse af grundlaget for pædagogisk uddannelse og praksis. Kun hvis fagligheden, gennem uddannelsens fagperspektiver, forholder sig sagligt til dette grundlag, kan vi med rette tale om udvikling af pædagogisk kompetence i form af en faglig sagkyndighed. Selve den fronetiske *cirkel*: “en så lidt upassende mængde af så lidt upassende handlen på et så lidt upassende tidspunkt” er inspireret af Anton Niemann, der i en artikel fra 1996

indkredser pædagogik til at dreje sig om “en passende mængde af passende adfærd på et passende tidspunkt”. “Adfærd” har for mig at se behavioristiske undertoner og er derfor erstattet med handlen, idet etik, som tidligere nævnt, angår de grundlæggende kriterier for den gode *handling*. Endvidere er hele sætningen negeret, idet Niemanns oprindelige formulering meget let fører til en kamp om *den rette* handling. Som Lars Henrik Schmidt udtrykker det: Værdier vil ikke diskuteres – de vil *respekteres* (Schmidt 1999, bd. III, s. 62). “En så lidt upassende mængde af så lidt upassende handlen på et så lidt upassende tidspunkt” bidrager netop til at indkredse *grænsen* for egne og andres handlinger. En så lidt *upassende mængde af handlen* refererer til magten, en så lidt *upassende handlen* refererer til dilemmaer og kulturelle værdisammenstød, et så lidt *upassende tidspunkt* refererer til sansen for timing i den konkrete situation. At udvikle

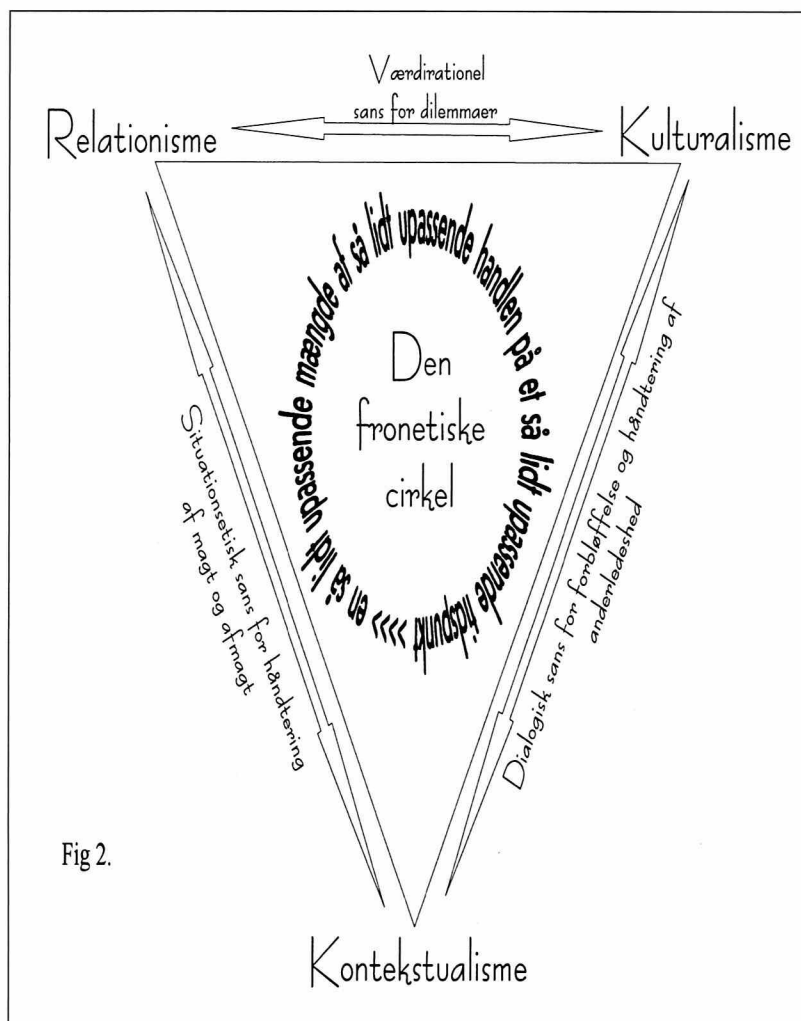


Fig 2.

fronetisk sagkyndighed som pædagog indebærer, at man udvikler sine pædagogiske kernekompetencer – det at kunne se magt, kulturforskelle og dilemmaer i en hvilken som helst professionel sammenhæng. Fronesis bliver hermed en sans for at begrænse sig og kommer til at udgøre kernen i en praktisk filosofi til fremme af pædagogisk eftertanke. Eftertænksomheden må imidlertid ikke forveksles med ikke at gøre noget eller ikke at tage ansvar. Pædagoger kommer på ingen måde udenom at tage ansvar og udøve magt med henblik på at give afmægtige eller svage mennesker nye muligheder – men magtudøvelsen må kunne begrundes fagligt med udgangspunkt i sagen. Det er netop herved, at fagligheden viser sin uomgængelighed i professionelt arbejde med mennesker.

LITTERATUR

- Andersen, H. C. (1982): *Klods-Hans*. In *81 eventyr af H. C. Andersen*. Odense: Hans Reitzels Forlag og Flendtsteds Forlag.
- Aristoteles (2000): *Etikken*, Det lille Forlag, Frederiksberg.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Pædagoguddannelsen*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Fink, Hans (1999): *Om filosofi, fagfilosofi og filosofihistorie*. In Nina Bonderup Dohn m.fl.: *Hvad er filosofihistorie? Mindeskraft for Johs. Østergaard Petersen*, Forlaget Philosophia, Århus.
- Fjord Jensen, Johan (1988): *Det dobbelte kulturbegreb* – i Hauge & Horstbøll: *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus: Århus Universitetsforlag 1988.
- Flyvbjerg, Bent (1991): *Magt og rationalitet – Det konkrete videnskab*, bind 1, Akademisk Forlag, København.
- Foucault, Michel (1999): *Ordene og tingene*, Samlerens Bogklub: København (Fransk udgave 1966).
- Friis Johansen, Carsten (1991): *Den europæiske filosofis historie – Antikken*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk, København.
- Giddens, Anthony (1994): *Modernitetens konsekvenser*, Hans Reitzels Forlag: København.
- Hastrup, Kirsten (1988): *Kultur som analytisk begreb*. Fra Hauge & Horstbøll: *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus: Århus Universitetsforlag 1988.
- Hastrup, Kirsten (1990): *Udvikling eller historie – antropologiens bidrag til en ny verden*. Den Ny Verden: Udviklingstemaer II, 23. årgang, Skive: Center for udviklingsforskning.
- Juul Jensen, Uffe (1986): *Sygdomsbegreber i praksis*, Munksgaard, København.
- Juul Jensen, Uffe (1987): *Selvbedrag og selverkendelse*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Juul Jensen, Uffe (1995): *Moralsk ansvar og menneskesyn*, Munksgaard, København.
- Kemp, Peter (2001): *Etiske positioner*. In Merete Bjerrum og Kirsten Lund Christiansen (red.): *Filosofi, Etik, Videnskabsteori*, Akademisk Forlag, København.
- Laurents, Kamma (1944): *Spørge Jørgen*. In Else Larsen og Bo Bramsen: *Lystige viser for børn*, Politikens Forlag, København 1967.
- Leimand, Ole (1997): *Klods-Hans og kreativitet – i al ualmindelighed*. In *Social Kritik*, nr. 50, Juli 1997.
- Niemann, Anton (1996): *At hjælpe er en svær balance*. In Daniela Cecchin (red.): *Pædagogens Kompetencer*, Pædagogisk Bogklub, København.
- Norvoll, Reindun (2003): *Sociologi og socialantropologi*, København: Munksgaard.
- Ordbog over det Danske Sprog, (forkortet ODS), Gyldendal 1996.
- Schmidt, Lars Henrik (1999): *Diagnosis II og III*, Danmarks Pædagogiske Institut: København.
- Stigen, Anfinn (1964): *Aristoteles*, Berlingske Forlag, København.

Carsten Pedersen er cand. mag. i samfundsfag og filosofi og ansat som lektor på Højvangseminariet.