

# Fronesis og pædagogisk praksis. En fænomenologisk diskussion

Torben Hangaard Rasmussen

Rasmussen, T. H. (unpub.). Fronesis og pædagogisk praksis. En fænomenologisk diskussion. (pp. 1-35).

Denne publikation stammer fra [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) - hjemstedet for:

*Forum for eksistentiel fænomenologi*

**Forummet er et tværdisciplinært netværk af praktikere og forskere, som anvender eksistentiel-fænomenologisk grundlagsteori i deres arbejde, og som publicerer om dette. Forummet er grundlagt i 2010.**

Husk at angive korrekt kildehenvisning ved referering til denne artikel. Den korrekte reference fremgår ovenfor.

## **English:**

This publication is downloaded from [www.livsverden.dk](http://www.livsverden.dk) – the home page of *The Danish Society for Existential Phenomenology*. The Society consists of an interdisciplinary group of practitioners and researchers who make use of existential phenomenological theory in their work and who publish articles and books about it. The Society was founded in 2010.

## Fronesis og pædagogisk praksis

En fænomenologisk diskussion

Aristoteles begreb *fronesis* har i de senere år påkaldt sig en del opmærksomhed i pædagogiske forskningskredse. I dansk sammenhæng tænker jeg især på Tone Saugstad, der har skrevet artikler med inspiration hos Aristoteles, men også internationalt er der udkommet bidrag. Jeg vil senere vende tilbage til disse artikler. Begrebet *fronesis*, der vanligvis oversættes med klogskab, kløgt, visdom m.m, foldes ud i Aristoteles' *Nikomakæiske Etik* (forkortet til *Etik* i det følgende). Etik forbindes i dag med en overordnet teoretisk diskussion af moralske problemstillinger. Kort sagt: moralteori eller moralfilosofi. Etik har imidlertid en ganske anden betydning hos Aristoteles. Etos betyder vane eller karakter, og Aristoteles afdækker i sin *Etik* hvilken karakter/personlighed og hvilke handlinger, der skal til for at realisere det gode liv (*eudaimonia*) i bystaten (*polis*).

*Eudaimonia* oversættes normalt med lykke, men for Aristoteles er der ikke tale om en forbigående lykke, men en levet lykke, der opstår på grundlag af gentagne gode handlinger. Det vil sige, at den afgørende skelnen i Aristoteles *Etik* ikke går mellem gode og onde handlinger, men mellem gode og dårlige ditto. En "god" pædagog eksempelvis er en betegnelse, der fortæller noget om, hvor dygtig vedkommende er til at udføre sin gerning. Det tilhørende substantiv er *arete*, der normalt oversættes med dyd, men egentlig mere betyder dygtighed, fortræffelighed. Aristoteles' blik er med andre ord rettet mod kvaliteten eller beskaffenheden af de menneskelige handlinger. En passant er det øvrigt interessant, at en kniv eller et par sko også kan karakteriseres ved hjælp af ordet *arete*. En kniv, der skærer særligt godt besidder *arete*. Ligeledes et par velsiddende sko.

Aristoteles opregner tre forskellige veje, mennesket almindeligvis slår ind på for at opnå *eudaimonia*. Den første er et hurtigt liv i lyst, den anden noget langsommere vej at gå er den politiske, og den sidste er den teoretiske, betragende livsform. Masserne, dvs. folk flest, er tilbøjelige til at søge et liv i sansemæssig lyst, det politiske liv er forbeholdt den lille elite, der regerer bystaten (*polis*) og endelig er den teoretiske forbeholdt ganske få: filosoferne. *Etikken*, hvor begrebet *fronesis* diskuteres indgående, befatter sig i særlig grad med det politiske liv, som kræver klogskab med hensyn til, hvordan der skal handles i skiftende situationer. Aristoteles' politiker kan slet ikke sammenlignes med nutidens medievannte politiker. Han opererer i en lille bystat og skal tage sig af vigtige nære beslutninger, der angår husholdningen, handlen, krig m.m. Politikerens skal også tage sig af opdragelsesmæssige spørgsmål. Alt dette kræver kloge beslutninger, og frem for

alt, at beslutningerne føres ud i livet. Det er politikkkens opgave at skabe mulighed for at udvikle det gode menneske og det gode liv i polis. Det er særligt i *Etikkens* 6. bog, at det centrale begreb *fronesis* diskuteres.

### ***Emotionalitet, handling og refleksion***

For nærmere at bestemme fronesis egenart og dens særlige arete giver Aristoteles en indledende beskrivelse af menneskets sjæl. Han inddeler denne i tre funktioner. 1 ) Den vegetative og fornuftløse del, der har med forplantning og fødeindtagelse at gøre. 2 ) Den stræbende del indeholder begær, ønsker, drifter m.m. og sætter handlinger i gang. I sig selv er denne del fornuftløs, men i modsætning til den vegetative sjæl er den modtagelig for fornuft. Det ses f.eks. hos den, der er i stand til at beherske sig og holde sit begær og sine ønsker tilbage, hvis det er nødvendigt. 3) Endelig er der fornuften, som enten kan være ren teoretisk, dvs. vendt mod en afdækning af lovmæssighederne i kosmos, eller praktisk med henblik på tilvejebringelse af det gode liv. Det er denne sidste form for praktisk fornuft eller klogskab, Aristoteles kalder fronesis, og den er intimt forbundet med kvaliteten af den menneskelige karakter. Aristoteles skelner mellem ”tænknings kvaliteten, dens godhed”, og ”karakterens kvaliteten, dens godhed”. Det interessante er, at fronesis er den eneste af de intellektuelle dyder (de andre episteme, nous, sophia vil jeg komme ind på senere), der er dialektisk forbundet med den menneskelige karakter. Fronesis er på én gang en intellektuel og etisk dyd, der henter næring i menneskets emotionalitet, i dets motivation, i dets stræben.

Uden emotionalitet intet handlingsliv er Aristoteles budskab. Omvendt får menneskets stræben efter at realisere det gode liv kun den rigtige retning ved at alliere sig med klogskab udvundet gennem erfaring og efterfølgende refleksion. Aristoteles beskriver fronesis som en enhed af ”stræbende fornuft” og ”fornuftig stræben”. Allerede her vil jeg ikke undlade at pege på en afgørende forskel mellem begrebet refleksion, der anvendes inden for moderne pædagogik, og Aristoteles’ fronesis. Refleksion er et rationalistisk begreb, som ikke giver en fyldestgørende beskrivelse af overgangen fra refleksion til handling. Det moderne refleksionsbegreb mangler den dynamiske forankring i motivationen. Derimod er fronesis forbundet med menneskets emotionalitet, den er som allerede nævnt en ”stræbende fornuft”, men samtidig også ”fornuftig stræben”.

Aristoteles diskuterer, hvordan det gode liv bliver til. Sker det igennem overvejelse og beslutsom handling og øvelse? Ved tilfældets gunst, eller er det gudernes gave til den udvalgte? Hvis det

skyldes de to sidste forhold, kan mennesket ikke gøre sig de store forhåbninger om selv at spille hovedrollen i tilvejebringelsen af det gode liv. Opdragelsen er derfor et vigtigt grundlag for eudaimonia, for den udvikler karakteren og dermed muligheden for at handle rigtigt. Når det er op til mennesket selv at skabe betingelserne for iværksættelsen af det gode liv, spiller sandsynligheden en vigtig rolle, for al erfaring fortæller, at det ikke altid går som mennesket vil. Det menneskelige handlingsliv er kort sagt præget af *kontingens*, og denne kendsgerning får også indflydelse på den metode, som tages i brug på etikkens felt.

Aristoteles pointerer, at der ikke hersker den samme nøjagtighed på alle livets felter. På matematikkens område kan der opstilles nødvendige, lovmæssige udsagn, fordi den omhandler det uforanderlige (det, der ikke kan være anderledes). Handlingslivet derimod er farvet af foranderlighed (det, der kan være anderledes), og her gælder sandsynligheden, fordi der ikke kan opstilles generelle regler for, hvordan der skal handles i den enkelte situation. Aristoteles fastholder, at det enkelte menneske må tage stilling til og beslutte sig for, hvad der skal gøres fra situation til situation. Ingen evidensbaseret manual fortæller vedkommende, hvordan der skal handles. Det gør kun erfaringen – og vel at mærke en reflekteret form for erfaring med forankring i emotionaliteten.

### ***Det nødvendige og sandsynlige***

Aristoteles' skelnen mellem det nødvendige og det sandsynlige er vigtig. Nødvendigheden råder ifølge Aristoteles der, hvor menneskets handlinger ingen forandrende indflydelse har: matematikken, himmellegemernes bevægelse, kosmos og dets indretning. Sandsynligheden derimod vil altid spille med, når mennesket handler, for det går nødvendigvis ikke altid som forventet. Jeg fremhæver denne grundlæggende skelnen, fordi kontingens og sandsynlighed er fremtrædende træk ved pædagogisk praksis. Alligevel har man i de senere år set bestræbelser på at eliminere det sandsynlige inden for pædagogikken og fremhæve evidens som et nødvendigt kriterium for vellykket praksis. Evidens har i virkeligheden intet med personlig erfaring at gøre. Evidens er en gennemgang af en vis mængde forskningslitteratur på et bestemt område og en efterfølgende angivelse af, hvad der generelt virker. Her ville Aristoteles indvende, at pædagogisk praksis aldrig vil være ens på alle områder, og at det, der skal handles i forhold til, er det særlige og enestående ved situationen, og at det kræver fronesis, som kun kan tilegnes gennem reflekteret erfaring.

Da erfaring, en fast karakter og handlingsparathed spiller en vigtig rolle i det politiske liv, mener Aristoteles, at unge mennesker ikke har noget særligt ud af at lytte til etiske forelæsninger. Denne

tanke kunne varieres i forhold til unge mennesker, der går på professionshøjskole. De har heller ikke særlig meget erfaring og skulle derfor ikke være de bedste tilhørere. Hvad Aristoteles imidlertid mener er, at man ikke kan lære at handle optimalt på skolebænken. Det kan man kun i handlingslivet selv, og det kræver, at man er omgivet af erfarne mennesker. På skolebænken kan den studerende lære at reflektere generelt, mens det i handlingslivet gælder om at kunne reflektere i forhold til enkeltstående situationer.

Jeg har allerede nævnt, at Aristoteles grundlæggende skelner mellem intellektuelle og etiske dyder. En etisk dyd (arete) svarer til, hvad vi i dag ville kalde en god karakteregenskab (retfærdig, oprigtig, ærlig, modig, generøs, humoristisk, pålidelig, loyal, stolt m.m.). I modsætning til Platon, der fremhæver intellektuel viden og belæring som det afgørende element i erhvervelsen af den etiske dyd, mener Aristoteles, at grundlaget for de etiske dyders tilblivelse fremfor alt tilegnes gennem opdragelsen. De foreligger ikke fuldt og færdige fra naturens side, men formes gennem gentagelse. De så at sige inkorporeres i samspillet med andre mennesker, hvoraf nogle gerne skulle være eksemplariske forbilleder. Det er ikke hvad de eksemplariske forbilleder siger, men hvad de *gør*, der assimileres af den enkelte. Karakteregenskaberne bliver gennem gentagen assimilering til en slags anden natur (*hexis, habitus*). Jeg vil dog atter understrege, at gode karakteregenskaber ikke kan stå alene. Den gode handling tilvejebringes kun i et samspil med den intellektuelle dyd fronesis. For at en handling skal kunne bære prædikatet god, skal den handlende være i en bestemt forfatning: man skal vide, hvad man gør, man skal have sat sig for at udføre handlingen, og det skal ske på grundlag af en fast karakter.

### ***Etisk godhed***

Hvad kendetegner den etiske arete? Er det en lidenskab eller affekt (pathos)? Af lidenskaber nævner Aristoteles begær, vrede, frygt, mod, misundelse, glæde, kærlighed, had, længsel, skinsyge, medlidenhed, følelser, som er ledsaget af lyst og ulyst. Er arete en medfødt evne fra naturens side (dynamis)? Eller en erhvervet grundholdning (hexis), hvor man gentagne gange har lært at forholde sig til affekterne? Aristoteles beslutter sig for det sidste, for vi forholder os mere eller mindre rationelt til affekterne, som kommer over os. En evne fra naturens side er det ikke, for den etiske arete tilegnes over tid. Alligevel spiller affekter en vigtig rolle i Aristoteles handlingsfilosofi, for det er dem, der sætter mennesket i bevægelse, får dem til at handle. På dette punkt har Aristoteles en langt mere realistisk opfattelse af mennesket end Platon, der ser viden som det eneste nødvendige

grundlag for handlingen. Aristoteles kobler viden og affekt sammen. Viden bliver sat i bevægelse af affekter. Som sådan er han moderne i sin tankegang.

Hvis jeg skulle drage nogle paralleller til pædagogiske praksis, er det et felt, hvor affekter helt klart er fremtrædende. Mindreårige børns handlinger er i høj grad affektpræget, og en af de pædagogiske opgaver er bl.a. at hjælpe børnene til at ”regulere affekterne”, så de kan indgå i det sociale samspil med andre. Pædagogernes relation til børnene, til kollegerne og til forældrene er også præget af affekter. Det gælder om at kunne agere med klogskab i dette landskab af affekter. For nærmere at kunne bestemme den rette handling i forhold til de forskellige affekter indfører Aristoteles begrebet ”midte” eller ”midtermål”. Det skal ikke forstås som den gyldne middelvej, men snarere som den optimale måde at handle på i en given valgsituation. Jeg kan bedst illustrere tanken ved at henvise til nogle af Aristoteles egne eksempler, der selvfølgelig stammer fra politikens felt. Aristoteles opstiller faktisk et helt katalog af eksempler, der viser hvordan man kan agere optimalt eller i værste fald ringe eller dårligt i forskellige situationer.

Lad os tage eksemplet med affekter som frygt eller tiltro. Den rette etiske godhed i forhold til frygt er tapperhed, der ligger i midten i forhold til de to laster: dumdristighed og fejghed, som befinder sig ved hver deres ende af et kontinuum. Den dumdristige handler hovedløst og mister måske livet. Den feje overmandes af frygt, mens den tapre overvejer situationen og handler beslutsomt, når det er nødvendigt. Et andet eksempel på affekter er ære og æreløshed. Den rette forholder sig er storsindethed, mens forfængelighed og praleri og forsagthed og ængstelighed befinder sig ved hver deres pol. Aristoteles’ liste af affekter og tilsvarende dyder og laster er dels præget af hans samtid, dels af at han er en mand. Det afgørende er dog, at han anerkender affekternes tilstedeværelse, og at det ligger i menneskets egne hænder at vælge den rette handling i en konfliktfyldt situation.

Aristoteles accepterer ingen dårlige undskyldninger. Det er hverken affekterne eller samfundets skyld, at man handler, som man gør. På dette punkt er der sket en afgørende ændring i synet på, hvorfor mennesket handler som det gør. Affekterne er i højere grad blevet ”en undskyldende faktor” for, at et menneske handlede som det gjorde. Jf. psykoanalysens fremmarch i det 20. århundrede og i de senere år genetikken. I dag spiller genetiske forklaringer på handlinger en stigende rolle. En alkoholikers handlinger skyldes eller forklares måske med en medfødt genfejl. Aristoteles derimod lægger et uhyre ansvar på menneskets skuldre. Kun handlinger, der er ”submenneskelige” og rubriceres som bestialske, ”går fri”. Aristoteles ville, hvis han levede i dag, uden tvivl henføre terrorhandlinger til bestialitetens område.

Aristoteles *Etik* er en antropologisk afdækning af, hvad der ligger til grund for menneskelige handlinger. Jeg har tidligere nævnt, at en handling kun fortjener at bære prædikatet etisk god, hvis den udføres på grundlag af viden og ud fra en beslutning eller et forsæt. Efter at have overvejet en sag eller en situation sætter man sig for at gøre noget. Dog kan ydre tvang sætte en bremse for at kunne virkeliggøre handlingen. Et handlingsforsæt (*prohairesis*) er ikke det samme som et ønske (*boulesis*). Et ønske er alene ledet af en forestilling om det gode, men det er ikke sikkert, at ønsket kan indfries. I modsætning til dette ligger et handlingsforsæt inden for det, som mennesket selv kan sætte i værk. Til grund for et forsæt ligger en overvejelse.

Aristoteles skriver, at man ikke gør sig overvejelser over det, der ikke kan være anderledes (himmellegemernes bevægelse, matematiske lovmæssigheder, det evige). Ligeledes er det ikke muligt at gøre sig overvejelser over det, der sker tilfældigt eller uden for al beregning. Man gør sig overvejelser over de områder, hvor visse regelmæssigheder gør sig gældende, men hvor der også er uregelmæssigheder, huller, sprækker. Og pædagogisk praksis er et sådant sprækkefyldt område. Genstand for menneskets overvejelser er med andre ord områder, der ”står i menneskets magt”. Overvejelsen er en åben proces, mens det efterfølgende forsæt er mere ”målrettet”. Mennesket er i sidste ende princip for sine egne handlinger, dvs. det er op til mennesket selv at gøre det gode og undlade det dårlige/onde. Det er Aristoteles’ grundholdning.

### **Aktivitetsformer**

*Etikkens* bog 6 er det centrale kapitel, hvor begrebet fronesis indføres og diskuteres. Det behandler de såkaldte *dianoetiske* (intellektuelle) dyder. Aristoteles skelner mellem to former for fornuft: *epistemonikon* (den teoretiske, forskende, vidende del) og *logistikon* (den praktiske, overvejende, reflekterende del). Til grund for dette ligger, som jeg allerede har været inde på, en ontologisk skelnen mellem to områder, henholdsvis det uforanderlige, evige, som er teorien, videnskabens genstand, og det foranderlige handlingsliv, praksis, som lader sig ændre af mennesket.

Epistemonikon inddeles endvidere i *episteme* (systematisk viden) og *nous* (intelligens, ånd). Endelig opererer Aristoteles med en overordnet form for visdom (*sophia*). Ifølge Aristoteles kan mennesket med andre ord forholde sig til verden på tre måder: 1) teoretisk (*theoria*), 2) praktisk (*praxis*) og 3) fremstillende (*poiesis*).

Til disse *aktivitetsformer*, for det er hvad, de først og fremmest er, svarer forskellige indstillinger eller dispositioner (*hexis*). Den latinske oversættelse er *habitus*, et begreb Bourdieu har overtaget

herfra. Teoretikeren eller filosofen er forankret i en epistemisk grundholdning, hvor det gælder om at skue, afdække og forstå det ikke-menneskelige (himmellegemernes bevægelse, kosmos, matematik, geometri). Praktikeren, politiker eller i denne sammenhæng pædagogen skal lade sig lede af fronesis for at kunne agere rigtigt i enkeltstående situationer. Poiesis, som er den tredje aktivitetsform, har en ganske anden betydning end i dag, hvor poetik forbindes med kunst. Poiesis på græsk betyder, at man skaber, fremstiller noget. Håndværkeren laver et bord, og det kræver, at han ligger inde med en viden om, hvordan han fremstiller det (techne). Der foreligger et resultat for "enden" af aktiviteten. Der arbejdes hen mod et mål (telos), der ligger uden for selve processen. Meningen med politikerens praksis er at skabe det gode liv (eudaimonia), som har sit "mål" eller rettere mening i sig selv. Det græske ord telos kan både betyde mål og mening. Skematisk ser Aristoteles opdeling således ud:

1) *theoria* <-> *episteme*.

2) *praxis* <-> *fronesis*

3) *poiesis* <-> *techne*.

Den første aktivitetsform *theoria* er adskilt fra de to sidste, fordi den beskæftiger sig med det ikke-menneskelige, det evige, det guddommelige. De to sidste opererer i områder, som mennesket har forandrende indflydelse på. Der er imidlertid en afgørende forskel på disse to sidste. *Praxis*, der normalt oversættes med det neutrale handling, har som sagt med menneskets karakter eller personlighed at gøre. Det er måden, hvorpå det fører sig frem i det offentlige liv, hvad enten det nu er som politiker eller i vores sammenhæng som pædagog. Det engelske *conduct* er en god oversættelse af *praxis*. *Poiesis* er håndværkerens aktivitetsform. En håndværker kan sagtens fremstille et fremragende produkt uden nødvendigvis at besidde en fremragende karakter. Men man kan ikke udføre en etisk god handling uden at være i besiddelse af en etisk god karakter. Disse to aktivitetsformer har deres egen erkendelses – eller vidensformer, som er henholdsvis *fronesis* og *techne*. *Fronesis* oversættes enten med kløgt, klogskab eller visdom. Jeg foretrækker klogskab. *Techne* oversættes med fremstillingsviden eller kunst. Det går igen i den gamle betydning af kunst (jf. bygningskunst, ingeniørkunst m.m.)



## ***Teori og praksis***

Aristoteles opdeling virker umiddelbart ejendommelig for et moderne menneske. Vi er vant til at se teori og praksis enten som et sammenhængende begrebspar eller som dikotomier. Det er teoriens opgave at kaste lys ind over og lede praksis, eller teori betragtes af nogle som noget virkelighedsfjernt, der ikke hjælper praktikerens. For Aristoteles er *theoria* først og fremmest en aktivitetsform, en eksistensmåde, som filosofen udøver og er forankret i. En væren i verden, som intet har med *praxis* at gøre. I moderne tid ses teori ikke som en aktivitet, men snarere som et produkt i form af bøger, artikler, anvisninger, som praktikerens kan tage i anvendelse. Praksis forbindes i dag heller ikke med politikerens virke, men både den etiske handling og den håndværksmæssige fremstilling kan bære prædikatet praksis. Ligeledes kan praksis forstås som en handling, der følger bestemte regler. Hvad er f.eks. gældende praksis på dette felt? *Fronesis*, der for Aristoteles alene hører sammen med *praxis*, er ikke som *episteme* og *techne* indgået i den vesterlandske begrebshistorie. Oversat til latin er *phronesis* blevet til *prudentia*, jf. det engelske *prudence*. *Poesis* genfindes i *poesi* og *poetik*, men de har mistet deres oprindelige betydning. Endelig genfindes *techne* i ordet teknik.

Begrebet *techne* har haft en overordentlig stor betydning i den vestlige begrebshistorie. I *Metafysikken* kommer Aristoteles ind på, hvad erfaring og forståelse betyder i håndværket som aktivitet. Han anfører, at der er to former for erfaring inden for håndværksområdet. Den blot erfarne udfører sit arbejde mere eller mindre mekanisk, mens den ”teoretisk erfarne” kan forklare og dermed undervise andre i, hvilke principper der ligger til grund for, at han går frem som han gør, når han f.eks. bygger et hus. Den ”teoretisk” erfarne inden for *poiesis*-feltet bærer naturvidenskabsmanden i sig, og derfor er det logisk, at teori med tiden bliver synonym med naturvidenskabelig teori, og at den lader sig teknisk anvende. I takt med at *techne* i den vesterlandske historie bliver den ledende *habitus* sker der en omdefinering af *praxis*, der i stigende grad forstås som en *poiesis*, en aktivitetsform, hvor det er muligt at sondre mellem midler, metoder og mål.

Hvor Aristoteles lagde vægt på, at *praxis* har sit mål eller sin mening i sig selv, sker der en *teknificering* af *praxis*. Kort sagt: der opstår en idé om, at *praxis* kan videnskabeligt kortlægges, kontrolleres og styres ved hjælp af de rette metoder og midler. Et tydeligt eksempel på denne tankegang er, som jeg har været inde på, er ideen om evidens, der i de senere år også har bredt sig til pædagogikken. Ved at gennemgå den tilgængelige forskningslitteratur på bestemte

pædagogiske områder kan eksperter tilsyneladende fortælle praktikerne, hvad der er *best practise*. I realiteten er det samme som at sige, at praktikerne ikke længere behøver tænke selv. Det er måske lidt naivt at tro, at forskningsresultater indhentet i mange forskellige kulturer lige skulle kunne gælde i en børnehave eller skole i f.eks. Nordjylland.

### ***Sanssemæssig erfaring***

Aristoteles anfører som noget afgørende, at fronesis er tæt forbundet med den sanssemæssige erfaring, perceptionen (aisthesis). Det hænger sammen med, at fronesis udspringer af erfaringer med enkelttilfælde, som man har lagt særligt mærke til, og som over tid bliver til et sammenhængende hele. Fronesis opstår ikke uden en skærpet opmærksomhed over for det, der skiller sig ud og alligevel set i en erfaringsmæssig sammenhæng danner et mønster eller gestalt, som man kan handle på grundlag af. Her er det nødvendigt at skelne mellem to former for erfaringer: 1) Den blotte erfaring og 2) Erfaring udvundet på grundlag af fronesis. Førstnævnte er en ansamling af mere eller mindre spredte erfaringer, mens sidstnævnte er meningsfuld erfaring, der er blevet til i kraft af, at den erfarne har reflekteret over egne erfaringer, forankret dem i sin karakter og dermed også er åben over for nye erfaringer. Den blot erfarne hænger som regel fast i det vedkommende plejer at gøre, mens den ”fronetisk” erfarne er kritisk åben over for nye erfaringer.

Overført til det pædagogiske felt indebærer denne skelnen mellem to erfaringsformer, at den professionelle pædagog, den gængse betegnelse i dag, er den phronetisk erfarne. Den professionelle pædagog er god til at overveje med hensyn til, hvad der måtte tilvejebringe det gode liv blandt børn – og hvad der ikke måtte. Fronesis er dialektisk forbundet med pædagogens karakter, som har sit grundlag i emotionaliteten og motivationen. Pædagogisk professionalitet er ikke blot en egenskab, som er bestemt af den rette indsigt (det er det moderne refleksionsbegreb), men en karakteregenskab som er i overensstemmelse med den rette indsigt. Man kan ikke være en professionel pædagog uden klogskab eller professionel uden den rette etiske karakter. Pædagogisk praksis kan ikke udelukkende beskrives som et reflektivt anliggende. Det er en intellektualistisk tilgang, der ikke kan forklare overgangen fra tanke til handling. Det er ikke nok at tænke over og vide, hvad man skal gøre. Man skal også ville det gode, have det som forsæt. Det klassiske spørgsmålet om teori og praksis i pædagogikken finder sin løsning her. Fronesis er en fænomenologisk eksistensform, en virksomhed forankret i emotionalitet, der umiddelbart er bundet op på praksis. Aristoteles karakteriserer den som en enhed af stræbende fornuft (den motivationelle

dynamik) og fornuftig stræben (den rette overvejelse, *orthos logos*, dialogen man fører med sig selv).

### ***Pædagogisk fronesis***

I det følgende vil jeg kort opsummere Aristoteles tanker og kæde dem sammen med teori/praksis problematikken inden for pædagogikken. Aristoteles skelner som sagt mellem to grundlæggende forskellige livsformer eller dispositioner: den teoretiske (*theoria*) og praktiske (*praxis/poiesis*).

Teoretikeren er forankret i en holdning eller *habitus*, hvor det gælder om at nå frem til en universel viden om det uforanderlige, som intet har at gøre med menneskets praktiske liv. Denne viden er rettet mod erkendelsen af de love, der hersker i kosmos. Praktikerens blik derimod er rettet mod det foranderlige hverdagsliv, som kræver indgriben, valg, stillingtagen, beslutning, handling.

Praktikeren må kunne forholde sig forskelligt fra situation til situation. Aristoteles skelner mellem to typer af dispositioner eller *habitus* bundet til henholdsvis teori og praksis: *episteme* er knyttet til teori (*theoria*), *techne* er koblet sammen med *poiesis* og *fronesis* er forankret i praksis (*praxis*). Den første form for viden beskæftiger sig med det abstrakte og universelle, mens *fronesis* har sine rødder i den foranderlige handlingsverden.

Fronesis er en anden form for *habitus* end *episteme*. Den er viden om og engageret forståelse af konkrete, partikulære forhold. Den er bundet til en kontekst, hvor de foranderlige træk i sidste ende er autoritative i forhold til abstrakte principper. Derfor ser man også – ifølge Aristoteles – at erfarne og dygtige praktikere, der ikke alene støtter sig til principper og generelle regler, ofte kan være mere effektive i praksis. Dette er heller ikke ukendt på pædagogikkens felt. *Fronesis* er en tankeform, der ikke kun er bundet til den enkeltstående situation. Den kræver både forståelse af det partikulære og det generelle. Det vil sige, at en situation, et barn eller andet bedømmes ud fra den generelle viden og erfaring, pædagogen ligger inde med. En forudsætning for etablering af pædagogisk erfaring hos den enkelte er reflekteret opmærksom.

Pædagogen skal etablere sig selv i en vane med at tænke over, om han nu gjorde det rigtige, bedømte en situation forkert eller kunne have handlet anderledes. Skal en professionel pædagog vælge en bestemt handling frem for en anden, henviser han ikke til regler, teorier, principper, men til praksis. For at kunne vælge må han være i stand til at udskille de relevante detaljer. Det vil sige, at der er en indre sammenhæng mellem *fronesis* og evnen til differentieret iagttagelse og beskrivelse. *Fronesis* hæfter sig særligt ved detaljen. Den pædagogiske indstilling til det sete bør

derfor være: det jeg ser kan sagtens være noget andet end det, jeg umiddelbart tror. Universelle forklaringsprincipper mangler den tvetydighed, der hersker i praksis.

### ***Erfaring eller ekspertise***

Når Aristoteles henviser til perceptionen som det sted, hvor fronesis har sit udspring, er der tale om en særlig form for perception. Overført til det pædagogiske felt indebærer det, at pædagogen skal have øje for det paradigmatisk eller typiske i forskelligartede sager. Det kræver selvsagt erfaring med en mængde situationer og hændelser, der over tid er blevet sammenlignet. I en paradigmatisk sag ser vi umiddelbart, hvad vi skal gøre på samme måde, som vi umiddelbart ser, at dette er en trekant og ikke en firkant. Den erfarne bruger kun regler og principper som løse ledetråde. Den pædagogiske ”nybegynder” behøver til gengæld en læremester, der har erfaringer fra praksis, for denne ved, hvad der skal gøres i bestemte situationer. Ikke en abstrakt regel, men den erfarnes standpunkt er det rette udgangspunkt. Den, der udøver praktisk fornuft i sit pædagogiske virke, er et eksemplarisk forbillede for nybegynderen. Det såkaldte skel mellem teori og praksis kan derfor ikke i Aristoteles’ optik siges at have sit udspring i pædagogisk praksis. Det skyldes snarere, at vi forsøger at overføre en form for teori (theoria) på pædagogisk praksis, som i virkeligheden er fremmed for den. Alene fronesis er den kundskabsform, der umiddelbart udspringer af praksis og i reflekteret skikkelse vender tilbage til den. Der er ikke tale om en abstrakt teori med bestemte regler og principper, som en given sag med en mængde detaljer kan forstås i forhold til.

I dag er der som bekendt eksperter på mange pædagogiske felter, og det er tanken, at praktikerer skal konsultere og støtte sig til deres teoretiske viden med henblik på at løse konkrete problemstillinger. Ekspertens viden er af generel natur og mangler som regel de konkrete detaljer, der kendetegner en given situation. Men set fra ekspertens perspektiv kan enhver situation potentielt udlægges som en instans af en generel teori. Hvis dette er udgangspunktet, giver det sig selv, at underviseren, eksperten ligger inde med en viden, der kan hjælpe læreren eller pædagogen i praksis. Tanken er, at der i al moderne undervisning og kursusvirksomhed skal være tale om en overførsel af teori til praksis. Et kursus skal gøre en klogere på praksis, læreplaner er et hjælpemiddel til at forbedre praksis, evalueringsskemaer en hjælp til at blive bedre osv. I og med at teoretisk viden altid har haft en forrang for praksisklogskab, er det klart at underviseren fremtræder som den, der i overvejende grad *giver* og læreren eller pædagogen dem, der *modtager*. Underviseren vil være tilbøjelig til at mene, at blot praktikerer udvikler sin teoretiske forståelse af praksis, forbedres denne. Det er blandt andet det, der ligger bag tilskyndelsen til den tiltagende akademisering af

sygeplejerske, lærer- og pædagoguddannelsen. Det er professioner, der satser på større samfundsmæssig anerkendelse gennem akademisering. Det store spørgsmål er blot om akademiseringen skaber bedre sygeplejersker, pædagoger og lærere, og ikke mindst hvordan den abstrakte teori oversættes til praksis.

### ***Moderne forståelser af teori og praksis***

Det er kort sagt en udbredt antagelse inden for pædagogikken, at teori og praksis ideelt bør hænge sammen i et dialektisk forhold. Praksis perspektiveres og kvalificeres tilsyneladende af teori. Den danske pædagog Saugstad, som jeg nævnte indledningsvis, er inspireret af Aristoteles. Hun har skrevet flere artikler om forholdet mellem teori og praksis, som jeg vil tage op i det følgende. Saugstad skitserer tre moderne forståelser af forholdet mellem teori og praksis:

1) Den *rationalistiske* foreskriver ud fra en overordnet teori, hvad der skal ske i praksis. Videnskabelig viden er her det styrende element.

2) Den *empiristiske* forståelsesform udleder teorien af eksperimenter eller evidensbaserede undersøgelser af hvad, der synes at virke i pædagogiske sammenhænge. Teorien skal på instrumentalistisk vis kunne omsættes i og forandre praksis. Det er en tankegang, der internationalt har bredt sig i de senere år. Et eksempel kunne være politiske krav til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole om, at institutionen skal levere forskning, der er relevant og brugbar for folkeskolen. Forskningen skal kunne bruges. Teorien skal være omsættelig.

3) Den *prakticistiske* forståelse opfatter teorien som umiddelbart indlejret i praksis. Teorien er implicit til stede i praksis og skal blot løftes op og bevidstgøres.

Den practicistiske forståelse spiller uden tvivl stadig den mest fremtrædende rolle i pædagogisk praksis, mens den rationalistiske og empiristiske forståelsesform begge fremhæver teorien som det centrale og bryder intervenserende ind i pædagogik og undervisning. Set i et rationalistisk eller empiristisk perspektiv er praksis baseret på almene regler og kan bedst beskrives i generelle termer, og ”oplæringen” af nybegynderen foregår derfor bedst i et undervisningssystem. Practicisterne forstår til gengæld praksis som et felt med sin egen handlingslogik. Praksis er i sig selv base for teori, der ikke har en selvstændig status. Læringen bør i højere grad foregå i en reel praksis-situation og i mindre grad på en skolebænk. Den rationalistiske, videnskabelige teori baserer sig på en abstrakt og generel viden om og for praksis. Denne viden er objektivt almengyldig og kan bekræftes

eller afkræftes. Spørgsmålet er blot: hvordan omsættes denne abstrakte viden til praksis. Den prakticistiske model tager det for givet, at viden er indesluttet i praksis, der udspiller sig i en konkret situation. Viden er ikke noget, man har, snarere noget man er. Det vil sige, at viden i Aristoteles' ånd er bundet op på den enkeltes karakter, hele personen er afgørende.

Den moderne teoretiker eller praktiker taler i virkeligheden ud fra hver deres perspektiv. Fænomenologisk er der tale om eksistensen af forskellige *livsverdner*. Hver især lægger de forskellige betydninger i begreberne teori og praksis. Forskeren og praktikereren nærmer sig med andre ord det pædagogiske felt ud fra forskellige perspektiver. Praktikereren har forventninger til, at teorien skal kunne ændre praksis til det bedre, fordi han lever i en handlingsverden. Forskerens forventninger til teorien er frem for alt, at den skal kunne beskrive og forklare. Teori handler om at forstå og forklare, praksis om at handle og forandre. Hvis Saugstads ræsonnement er gyldigt, kunne samfundet i princippet være foruden pædagogisk teori. For teoretikeren gælder det overordnet om at beskrive og forklare handlinger, pointerer Saugstad.

Det er nu ikke altid rigtigt. Et eksempel: På et tidspunkt blev der sammenstillet et udvalg af læseforskere, der skulle komme med indstillinger til, hvordan danske skolebørn kunne blive bedre læsere. Deres opgave som teoretikere var at videregive ”brugbar viden” til praktikerne, i dette tilfælde skolelærere. At der så kan være uenighed blandt forskere om, hvilken læsemetode, der er den bedste er en anden sag. Udgangspunktet er under alle omstændigheder, at teoretikerne kan vejlede praktikerne.

### ***Deltagerkundskab og tilskuerkundskab***

I stedet for den klassiske modstilling teori – praksis foreslår Saugstad en skelnen mellem henholdsvis *deltagerkundskab* og *tilskuerkundskab*. Deltagerkundskab er en praktisk kundskab, der behøves for at kunne begå sig i det praktiske felt. Den kræver øvelse i at handle og tolke den konkrete og partikulære situation med hensyn til, hvilke generelle principper, der skal sættes i spil. En dygtig pædagog skal have generel kundskab, erfaring med området, indsigt, skøn og praktisk kunnen. Tilskuerkundskab derimod er viden om praksis. Den forklarer, *hvorfor* praksis er som den er. Målet er en afdækning af det felt, der handles i. Det er ikke en viden, der i sig selv er handlingsanvisende.

Forholdet mellem teori og praksis diskuteres mere indgående af Saugstad i en senere artikel, der har overskriften *Aristoteles' tanker om professionsuddannelse* (Selander og Bronäs 2006). I den

moderne pædagogiske diskussion, skriver Saugstad, er det nærmest blevet en selvfølge, at der *skal* være en sammenhæng mellem teori og praksis. Det er en stiltiende forudsætning, som der ikke sættes spørgsmålstegn ved. Hver især udgør de poler, der skal forenes. Men måske handler relationen mellem teori og praksis snarere om, at der er en forskel mellem det, hun kalder ”at lære på skolebænken” (professionshøjskolen eksempelvis) og at lære i praktikken (børnehave, skole m.m.). Saugstad peger på to gennemgående måder at koble teori og praksis sammen i pædagogik og undervisning:

1) Den *videnskabelige*, den lærte ”skolekundskab” betragtes som normerende for praksis. Det forventes, at pædagogikken, der bygger på videnskabelig indsigt, kommer med klare og brugbare løsninger. Evidenstanken eksempelvis bygger på dette grundlag. Schön kalder denne strategi for ”teknisk rationalitet” og mener, at sidste halvdel af det 20. århundredes pædagogiske tænkning i altovervejende grad hviler på dette grundlag. I virkeligheden lever håbet om en videnskabelig tilgang til praksis fortsat, bl.a med fremkomsten af de såkaldte professionsuddannelser, hvor vægtskålen med skolekundskaber bliver tungere i forhold til den med praksiserfaringer. Pædagoguddannelsen akademiseres, således at lærestaltens videnskabelige metoder menes at kunne gælde også for praktikken. Bygger dine handlinger på evidens, lyder spørgsmål til praktikerne. Indførelse af pædagogiske læreplaner ses som en mulig løftestang for børn, der er ”tyngtet” af den sociale arv. Ekspertter sættes til at kulegrave den videnskabelige litteratur om dette problemkompleks for dermed at kunne pege på de bedste metoder til at ændre på den sociale arv. Den videnskabelige kundskab skal med andre ord styre praksis.

2) Den *pragmatiske* strategi går omvendt ud fra, at praksis skal være normerende for skolekundskaben. Dette kan ske ved, at læreplanen skal være direkte anvendelsesorienteret, og at der skal være indbygget praktikperioder i undervisningen. Ligeledes bør konkrete problemstillinger, cases eller eksempler fra hverdagslivet spille en fremtrædende rolle i undervisningen. I den første strategi tillægges den videnskabeligt funderede teori en handlingsanvisende rolle. Praksisfeltet bør ideelt set styres af videnskabelig teori. I den anden hersker et pragmatisk syn på pædagogikken, idet praktikken bliver normerende for teorien. Teorien skal fungere i praksis for at være sand. Begge perspektiver tager udgangspunkt i forholdet mellem teori og praksis, men lægger tyngdepunktet forskelligt.

Et andet eksempel på forsøgsvis brobygning mellem teori og praksis er idealet om livslang læring. I et moderne samfund præget af hastig forandring skal mennesket kunne håndtere nye og uventede

situationer. Derfor bliver det vigtigt at kunne udvikle kompetencer, der kan ”matche” nye og uventede situationer. Fleksibilitet, omstillingsparathed og søgen efter ny kundskab er selvsagt vigtige. Det formelle kommer i forgrunden. Fokus flyttes fra resultatet af læring til selve læringen, fra generel kundskab til specifik praktisk kundskab. Kompetencepædagogikken, som Saugstad kalder denne type pædagogik, har visse ligheder med Deweys progressive pragmatiske pædagogik. Kompetencepædagogikken er til en vis grad imod skolens faglige hegemoni, idet hele livet bliver til en såkaldt ”læringsarena”. Der er imidlertid en tendens til, at kompetencepædagogikken stivner i instrumentalisme med ensidig fokus på bestemte temaer. De pædagogiske læreplaner på 0-6 års området er et eksempel på dette, hvor der opstilles 6 faste temaer, som nogle måske slavisk vælger at følge. Fokus rettes på det, der kan operationaliseres, evalueres og giver et konkret målbart resultat.

### **Skole**

Skole, et begreb Saugstad anvender flittigt, henviser oprindeligt til det område, der er fri for arbejdets tvang. Det vil sige, at skolen, professionshøjskolen, universitetet ideelt set skaber forskellige rum for at lære noget, der ikke umiddelbart skal og kan omsættes til praksis. Skolens kundskab er oprindeligt bundet op på skriftsproget. Med overgangen fra en tale- til en skriftsprogskultur løsrives viden fra den enkelte person og situation, idet den nu kan overføres til papir, hvor den fremtræder i en generel dekontekstualiseret skikkelse. Kundskab, som ikke uden videre kan omsættes til skrift, tenderer dermed til at ikke at blive anerkendt som gyldig. Dette viser sig f.eks. på det pædagogiske felt, hvor kravet om skriftlighed i disse år vinder frem. Kundskab som kan vises, gøres og omsættes til handling, nedprioriteres.

Måske er det, der læres på en professionshøjskole, mere personlighedsudviklende end anvendelsesorienteret. Den studerende lærer i fag som pædagogik og psykologi at tænke i mere abstrakte baner og relatere pædagogik til samfundet; men der er selvfølgelig også mere ”redskabsorienterede” fag som rytmik, drama, tegning, matematik, dansk, fremmedsprog osv. Her får man ideer, metoder. Pædagogisk praksis har oprindeligt sit grundlag i talesproget, idet man lærer gennem eksempler og forbilleder. Professionshøjskolen eller universitetet egner sig især til at lære abstrakt tænkning og giver derfor ikke noget specifikt handlingsanvisende bud på, hvordan bestemte problemer kan løses. Skolen kan ikke uddanne til den del af den professionelle ekspertise, der handler om erfaring og forståelse for en situations mening.



Saugstads artikler rejser en del problemstillinger, som hun dog ikke tager op. Hvis Aristoteles' klassiske skelnen mellem teori og praksis som kvalitativt forskellige aktivitets- eller eksistensformer fastholdes, vil mange professionsuddannelser få et legitimationsproblem.

Indførelsen af professionstanken bygger som noget væsentligt på, at uddannelsen f.eks. til pædagog skal gøres mere teoretisk *med henblik på* at professionalisere praksis. Men hvis praksis bedst læres i praksis og ikke på skolebænken, ja så kan man spørge: hvorfor dog tage en pædagogisk uddannelse med en udvidet teoretisk del, når man først og fremmest lærer at handle pædagogisk i praksis? Beror det på en illusion, når fortalere for professionsuddannelsens fortræffelighed plæderer for, at en mere teoretisk uddannelse vil udvikle praksis? Det er spørgsmål, der uvægerligt rejser sig.

Aristoteles distinktioner kan imidlertid ikke uden vanskeligheder overføres til nutidige problemstillinger. Theoria i Aristoteles' udlægning er en eksklusiv kundskabsform forbeholdt de ganske få. På en professionshøjskole beskæftiger de studerende sig slet ikke med theoria i Aristoteles' forstand. Teori antager på professionshøjskoler først og fremmest skikkelse af psykologiske og pædagogiske teorier, der beskæftiger sig med det, der med Aristoteles' ord "står i menneskets magt at ændre": praxis. Moderne psykologiske og pædagogiske teorier fremsætter med andre ord generelle udsagn om menneskelige forhold og prætenderer at være videnskaber om praxis. Men praxis har jo sin egen kundskabsform ifølge Aristoteles. Theoria har undergået en historisk forandring i betydning, idet det ikke længere er en eksklusiv filosofisk virksomhed. Med opkomsten af de moderne videnskaber har theoria også udstrakt sig til human – og samfundsvidenskaberne. Spørgsmålet er blot, hvad studerende lærer på en professionshøjskole, når de beskæftiger sig med teori.

Teori kan f.eks. spænde lige fra en præsentation af Habermas overvejelser over kommunikativ handling, Bourdieus teori om habitus, Luhmanns systemteori til en diskussion af, hvad rummelighed, kompetence m.m. er. Den teoretiske diskussion, der *omhandler* pædagogisk praksis, finder ikke sted i praksis. Rent bogstaveligt udspiller den sig et andet sted. Det kan være i et undervisningslokale på en professionshøjskole eller i en stol, hvor den studerende sidder og læser en fagbog. Teorien er i begge tilfælde abstrakt i forhold til praksis, der er bundet til en bestemt kontekst, en særlig situation. I det hele taget er det vanskeligt at udpege nogen entydig relation mellem den teoretiske diskussion på et professionshøjskole og den efterfølgende praksis. Hvad der er lært på en "skole" kan ikke uden videre overføres til praksis. Ikke så sjældent får lærere og pædagoger derfor et "praksischock" efter endt uddannelse. Hermed menes, at de ikke i synderlig

grad kan støtte sig til teori, når der skal handles. Teoretikere vil måske være tilbøjelige til at mene, at teorien ikke er lært eller misforstået.

Jeg vil mene, at sagen skal anskues i et andet lys. Den teoretiske undervisning i psykologi og pædagogik på en professionshøjskole har kun en indirekte indflydelse på praksis. Tilegnelsen af psykologiske og pædagogiske teorier kan udvikle den studerende på flere områder. For det første stifter vedkommende bekendtskab med teorier, som der er muligt at tænke over og forholde sig til. Teorierne kan have en *dannelsesmæssig* indflydelse på den enkelte og lære vedkommende at tænke i mere abstrakte baner, dvs. se et problem i en større sammenhæng.

### ***Pædagogik og modestrømninger***

I pædagogisk praksis er det fremfor alt vigtigt at have erfaring eller for novicens vedkommende at have mulighed for at se, hvordan andre gør. Teorier dukker jævnligt op i den pædagogiske praksis i skikkelse af bestemte ideer, strømninger, modeluner, trends m.m. Enkelte af disse strømninger hævder ind imellem at basere sig på videnskabelige, generelle lovmæssigheder, det gælder om at implementere i praksis. I mine øjne er der reelt tale om ideologier, der hviler på forskellige menneskeopfattelser. I de senere år har eksempelvis en managementorienteret pædagogik været fremherskende, der sætter udviklingen af bestemte kompetencer i centrum. Børn og unge skal testes med henblik på at dygtiggøre sig til en kommende erhvervskarriere. Det er en pædagogisk ideologi, der kommer oppefra, fra regeringskontorerne. Til andre tider udspringer den pædagogiske ideologi fra pædagogerne og undervisernes egne rækker. Det kan være en strømning på professionshøjskolerne eller praksis kan være leveringsdygtig.

Saugstad går i brechen for, at uddannelsessteder accepteres som det, de er: skoler, frirum, hvor der kan teoretiseres og diskuteres i en klar bevidsthed om, at det ikke har nogen direkte anvendelsesmulighed i praksis. Det er en ganske sympatisk tanke, som sandsynligvis ikke har mange chancer for at slå igennem i en tid, der hylder nytten. Der stilles krav om, at den pædagogiske og psykologiske teori skal kunne bruges. Det er den instrumentelle tilgang.

Man kunne også vælge at anlægge en dannelsesmæssig indfaldsvinkel til den teoretiske beskæftigelse på professionshøjskolerne. Den teoretiske aktivitet er med til at udvikle den studerendes personlighed og ikke mindst evnen til at abstrahere og se noget i en større sammenhæng. Dette er en kætterst tankegang, der i dag også har vanskeligt ved at vinde indflydelse. Ikke desto mindre mener jeg, at det er teoriens fornemste opgave at lære den studerende

at teoretisere over psykologiske og pædagogiske forhold. Problemet er bl.a., at en del pædagoger har vanskeligt ved at forankre sig i en reflekterende habitus i forhold til egen praksis. De har vanskeligt ved at foretage et spring fra det partikulære til det abstrakte. Dermed ikke sagt, at de ikke tænker over deres handlinger. Det gør de selvfølgelig, men ikke i en abstrakt, dekontekstualiseret forstand. Praksis anskues som regel lokalt i forhold til de problemer, der måtte være her og nu på dette sted, hvor jeg er sammen med nogle bestemte voksne og børn.

Pædagogiske teoretikere (undervisere på professionshøskoler, universiteter) har også behov for at legitimere deres aktivitet. Det sker bl.a. ved at argumentere for, at praktikerne har brug for teori, hvis han skal handle professionelt. I denne tanke ligger implicit, at teorien har anvendelsesmuligheder i praksis. Teoretiske recepter findes selvfølgelig ikke, for praksis er altid bundet til en situation med særlige børn, særlige omstændigheder, særlige voksne. Hvis det var muligt at falde tilbage på generelle forklaringsprincipper, ville det være tilstrækkeligt med programmerede pædagogiske robotter i praksis. Selvfølgelig har lærere og pædagoger lært et og andet i deres tid på uddannelsesstedet. De har udviklet deres personlighed, stiftet bekendtskab med diverse teorier om mennesket, dykket ned i enkeltstående sager, diskuteret bestemte problemstillinger og har lært overvejelsens og eftertænkningens kunst at kende. Det er en bagage, de møder op med som færdige lærere eller pædagoger.

I samfundet er den bærende ide i dag, at studerende uddannes til professionsbachelor. De bliver halvakkademikere. I sidste ende kommer de dog til at lære det meste i praksis. Hvad der kan læres på professionshøjskolerne er bestemte kompetencer eller færdigheder inden for de kreative eller musiske fag, på for lærernes vedkommende er der tale om færdigheder inden for skolens forskellige fag. Ved siden af dette står den teoretiske beskæftigelse med pædagogik og psykologi. Disse to discipliner har som sagt ikke nogen direkte instrumentel indflydelse på praksis. De udvikler snarere den studerendes personlighed og horisont og er den dannelsesmæssige bagage vedkommende har med, når han eller hun skal arbejde i praksis.

Saugstad kommer ikke i dybden med, hvad der egentligt kendetegner det pædagogiske praksisfelt til forskel fra det teoretiske. Det gør til gengæld Carrie Birmingham i artiklen *Phronesis: A model for pedagogical reflection*. Artiklen giver en nærmere beskrivelse af nogle væsentlige karakteristika ved den pædagogiske refleksion. Udgangspunktet er atter Aristoteles bestemmelse af fronesis som en ”dyd”, der frem for alt har sit grundlag i en persons karakter. Birmingham henviser bl.a. til Dewey, der opregner nogle nødvendige moralske dispositioner hos pædagogen: *hjertelighed*,

*åbenhed og ansvarlighed*. Normalt kædes refleksion ikke sammen med den moralske habitus, men det siger sig selv, at tænkning, der er bundet op på handling, nødvendigvis kræver et valg mellem handlemuligheder.

Birmingham anfører, at Aristoteles begreb *episteme* i dag kædes sammen med abstrakt ekspertviden, der skal appliceres til konkrete forhold. Denne form for viden stræber efter sandhed og kan tilsyneladende overføres fra person til person. *Techne* overført til uddannelsesområdet vil f.eks. være viden om, hvordan en test gennemføres, hvordan studerendes karakterer i de forskellige fag kan forbedres. Enkeltstående, konkrete situationer er imidlertid alt for komplekse, tvetydige og uforudsigelige til, at der kan opstilles generelle regler for, hvordan de skal håndteres. Det kræver erfaring og et blik for det særlige i en situation.

### ***Pædagogisk takt***

Forfatteren skelner mellem *refleksiv tænkning* og *refleksion*. Sidstnævnte er en kontekstbunden form for tænkning beslægtet med Aristoteles' fronesis. En pædagog eller lærer bør have en holdning til sit virke, og vedkommendes tænkning er præget af denne holdning, som kan være eller mindre præget af helhjertethed, åbenhed og ansvarlighed.

Pædagogen skal være taktfuld i sine handlinger. Hun henviser til den canadisk/hollandske pædagog Van Manen, der skriver, at *takt* indebærer at kunne se det unikke i en situation, at en situation kalder på sensitivitet, at kunne se meningen i det set og at gøre det rette. Pædagogisk taktfulde handlinger er udtryk for dispositionen til at handle taktfuld; men omvendt må det også med stadig henvisning til Aristoteles siges, at udøvelsen af taktfulde handlinger er en måde at udvikle takt. Birmingham skriver, at refleksion er "embodied in the reflective teacher", hvilket er en fænomenologisk karakteristik.

Begrebet takt, som egentlig er Aristoteles' fronesis overført til pædagogikkens felt, har ikke haft en fremtrædende rolle i pædagogisk tænkning, der traditionelt betragtes som en rationelt planlagt virksomhed; men ingen pædagogisk planlægning kan i detaljer forudse, hvad der vil ske i fremtiden. De åbne steder må håndteres ved hjælp af takt. Takt indebærer en vis tilbageholdenhed hos pædagogen, der tillader det uvilkårlige en plads i pædagogikken. I dagligsproget knyttes takt sammen med "finfølelse" og "tilbageholdenhed". Finfølelse betyder, at man ikke rører korporligt ved det andet menneske. Takt stammer oprindeligt fra musikfæren, hvor den først og fremmest blev forstået som et middel til at skabe orden. Jf. dirigenten, der med sin taktstok både skal vise

tilbageholdenhed og finfølelse over for orkestret. Finfølelse i pædagogik ytrer sig over for et du, et medmenneske. Den professionelle pædagog sårer ikke barnet, medmennesket. Han tager hensyn, fordi han erfarer medmennesket i sig selv. Takt er en habitus. Et taktfuldt menneske ved, hvornår det er tid til at tie og tid til at tale. Tavshed er lige så vigtig i udviklingen af takt som talen. Den, der bevidst vil opdrage, er i fare for at miste sin naturlighed. Mål- middeltænkningen i pædagogikken, skygger for det ikke ventede, det naturlige og uvilkårlige i praksis.

Begrebet takt dukker for alvor op i Herbart pædagogiske tænkning. Han skriver, at mellem teori og praksis skubbes et mellemlid, en vis takt, en hurtig bedømmelse og beslutning, som ikke går frem på samme måde, men tager hensyn til det enkelte tilfælde. Takt indtræder, med Herbart ord, på de steder, som teorien lader stå tomme, og bliver dermed praksis' regent. Spørgsmålet om, hvorvidt et menneske er en god eller dårlig opdrager, lyder ifølge Herbart: i hvilken grad har vedkommende udviklet takt? Situationssikkerhed? Situationssikkerhed kræver helt sikkert erfaring, improvisatorisk kunnen og mod til at prøve nyt. Det er netop, hvad der kendetegner den pædagogiske hverdag. Den kræver elasticitet hos pædagogen og opnås kun på grund af egne indsigt og erfaringer. Den kræver et eksistentielt engagement hos pædagogen, der må være åben over for barnets ageren.

*Dramaturgisk habitus* vil jeg kalde det. Den pædagogiske etos eller karakter er bestemmende for, hvorvidt målet eller rettere meningen med den pædagogiske handling er god. Det medfører, at den pædagogiske "dyd" fronesis eller takt både indebærer forekomsten af moralsk inkorporerede værdier i den enkelte og korrekt tænkning i forhold til, hvordan der bør handles. Den korrekte tænkning afgør, hvad der er *den rette midte* i en situation.

Hvorfor studere til pædagog, hvis teoretisk viden tilsyneladende spiller en lille rolle i praksis? Vel for at blive en god eller bedre pædagog. Spørgsmålet er, hvis vi følger Aristoteles, ikke i første omgang, *hvad* pædagogik er, men *hvordan* man bliver en god pædagog. Meningen med at studere til pædagog må være at tilvejebringe det gode liv blandt børn og unge. En pædagog behøver en vis karakter for at handle ret. Det er ikke tilstrækkeligt at have den rette indsigt, men at være i stand til at udføre de rette handlinger. Er det ensbetydende med, at pædagogen skal være kompetent på sit område? Nej, kompetencebegrebet ligger tæt op ad techneforståelsen, mens fronesis involverer etisk stillingtagen.

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i Aristoteles' diskussion af fronesis og techne, den "rette midte" og egne erfaringer præsentere forskellige pædagogiske "omgangsformer", jeg anser for

væsentlige i pædagogisk praksis, og som egentlig sjældent nævnes i diskussionen om, hvad der kendetegner den pædagogiske profession.

## 1) Kreativitet

Kreativitet er et af de allervæsentligste omdrejningspunkter i pædagogik og undervisning, hvis ikke den væsentligste – i hvert fald når der er tale om børn i alderen 0-6 år. Kreativitet er en techne i Aristoteles' forstand, hvor der til en vis grad opereres med flydende mål. Der er flere grunde til, at kreativitet er vigtig i førskolealderen. Børn lever i denne alder i en eksperimenterende verden, hvor opfindsomhed spiller en afgørende rolle i deres leg, og hvor det gælder om at finde på og vel også om at overbevise de andre børn med argumenter om, at ens ideer er de bedste. Pædagogerne må tilpasse sig denne eksperimentalverden. Hverdagen i en institution er heller ikke planlagt i detaljer. Kun i grove rids. Dagen er ikke delt i skemaer og fag, men snarere i stationer, man standser ved. Undertiden må der improviseres, laves om på det planlagte. En pædagog skal være god til at finde på og ikke mindst improvisere i en hverdag, der ikke altid er præget af forudsigelighed. For at forstå, hvad kreativitet og opfindsomhed er, kan vi lære noget af den klassiske disciplin talekunst eller *retorik*, som har sine rødder i antikken. En taler må gå igennem forskellige faser for at kunne holde en overbevisende tale. Disse faser kan overføres til kreativitetens felt :

- 1) *Opfindsomhed* er det første og vigtigste led. Det er talerens opgave at finde frem til det rette stof og de tanker, der kan støtte den sag, han vil fremføre. Hans opgave er ikke blot at finde noget, man kan tale om, men også et egnet stof, hvorigennem en sag virker overbevisende.
- 2) Endelig som det andet er *ordningen* af idéstoffet vigtig, så at alle punkter kommer med og til sin ret.
- 3) Dernæst kommer den sproglige stilistiske *præsentation* af talen, således at de rigtige ord, eksempler, begreber, billeder m.m. tilpasses sagen.
- 4) *Memorering* er indprentning af talen, ofte ensbetydende med, at den læres udenad.

- 5) Det sidste punkt er *udførelse* af talen med den rette stemmeføring, mimik, kropsbevægelse osv.

I pædagogikken er opfindsomhed eller kreativitet simpelthen kunsten at få gode ideer og omsætte dem til handling. Er der ikke et vist element af opfindsomhed og kreativitet i en institution, sker der ikke meget nyt, og der er ikke noget særligt at berette eller fortælle om. En pædagog, der ikke har sine områder, hvor hun er særlig dygtig til at ”finde på”, er ilde stedt. Begrebet kreativitet er næsten udgået af det pædagogiske fagsprog og nævnes sjældent i forbindelse med de pædagogiske læreplaner. Det skyldes, at der er sket en forskydning i retning af *planlægning*. Set i et retorisk perspektiv er ordningen af stoffet, dvs. planlægning og evaluering og ikke opfindsomheden kommet i forgrunden. Fra politisk hold lægges vægt på planlægning, kontrol, dokumentation og evaluering. Blot et forløb er planlagt på forhånd og velstruktureret, synes alt ved det gode. Det er påfaldende, hvor lidt der i artikler og bøger står om vigtigheden af pædagogisk opfindsomhed, iderigdom, kreativitet osv. Men det er jo ikke lige let at planlægge noget nyt og spændende, hvis fokus er på planlægning og dokumentation og ideerne måske få.

Skriftlig dokumentation og evaluering har traditionelt spillet en underordnet rolle i pædagogisk praksis, fordi den i overvejende grad er mundtlig. Man planlægger og dokumenterer løbende undervejs. Fra dag til dag, ja fra time til time. I virkeligheden er, hvis vi stadig ser det i et retorisk perspektiv, opfindsomhed, ordning af stoffet, udførelse, dokumentation og evaluering smeltet sammen i den pædagogiske praksis. Der er løbende tilbagemelding på det, der gøres og laves. Når pædagogen har fundet stof og ideer til et forløb, skal det selvfølgelig ordnes. Noget kan bruges, noget må væk. En sortering finder sted. Hvad kan lade sig gøre, hvad kan ikke lade sig gøre? Det kræver et kritisk blik og sans for, hvad der er muligt.

Hvis eventyr f.eks. er valgt som projekt, ved den erfarne pædagog, at læsning af eventyr ikke går an over for helt små børn. Der skal fortælles, ageres og inddrages figurer, børnene kan se. Det kunne være en idé at fremstille enkle eventyrfigurer og spille med dem. Grupper, der planlægger pædagogiske projekter, bør langt hen ad vejen lægge hovedvægten på kreativitet, idéudvikling og opfindsomhed. De skal kunne finde på forslag til projekter. De skal kunne komme med gode ideer til et bestemt projekt. De skal opmuntre de andre til at gå i gang med projektet og sørge for, at de kommer i gang og fortæller om, hvad de har lavet. Hvordan det gik. Etc.

Det er ligeledes vigtigt, at et projekt retorisk set præsenteres på en ordentligt måde over for børnene, så de bliver fanget af det, og alle aspekter kommer med. Hvis eventyr læses op for mindreårige, er det ikke en egnet måde at præsentere projektet. Det fænger ikke.

I præsentationen af et projekt gælder det om at få så mange aspekter frem som muligt, at appellere til barnet på mangfoldige måder, så det bliver muligt at udføre et tema på en nuanceret måde. Kreativitet og leg hører sammen som siamesiske tvillinger. Pædagoger skal kunne lege – ikke blot med børnene, men frem for alt med verden. Børns leg er en ”som-om” verden bestandig på vej til at forvandle sig til noget andet. Lidt af den samme indstilling bør være til stede hos pædagogen.

Kreativitet og fantasi trives uden tvivl bedst under rimeligt frie former. Dermed ikke sagt, at en vis form for pres ikke kan være med til at igangsætte kreativiteten. Men alt for mange møder, alt for mange telefonopkald, alt for mange ugjorte ting i institutionens hverdagsliv vil uvægerligt stille sig hindrende i vejen for fantasiens tilstedeværelse.

Den italienske forfatter og pædagog Gianni Rodari har skrevet en bog med titlen *Fantasiens grammatik*. Titlen i sig selv er et eksempel på kreativitet. Grammatik forbindes normalt med orden, mens fantasi kædes sammen med uorden. Rodari forstår at bringe uorden i begreberne og slår i denne bog et slag for fantasiens centrale placering i institutionens hverdagsliv. I forordet til den danske udgave skriver oversætteren og hendes ord gælder ikke kun børnene, men også pædagogerne: ”I Rodaris forståelse af fantasien er fantasien ikke undvigelse, flugt fra virkeligheden eller virkelighedsfjernt drømmeri. Fantasien er en omformende kraft, der skaber nyt, anderledes syn på og begreb om virkeligheden ved at åbne for nye spørgsmål, nye sammenhængsmuligheder og dermed forandring. Fantasien er en kreativ måde at tilegne sig verden på, en ny måde at se eller være bevidst på, fordi der åbnes mod det ukendte, det uvisse.” (s.9)

## 2) Humor

Humor og kreativitet hører uløseligt sammen. Læser man ind imellem fagbladet Børn&Unge stillingsannoncer, støder man tit ind i dette ord. Institutionen, der søger en ny medarbejder, skriver, at den lægger vægt på humor og gerne ser, at den nye kollega gør det samme. Humor er en måde at gøre det tunge let, det alt for alvorlige lattervækkende, at afvæbne et angreb på én. I det pædagogiske hverdagsliv er der i høj grad behov for kollegial humor. Man griner af kommunale ”tiltag”, der tager sig komiske ud. Man kommer med sjove bemærkninger om lederen, der går op i



petitesser. Man fortæller om sjove episoder sammen med børn og forældre. Nogle forældre, der lige er gået ud af døren, får en rap bemærkning med på vejen.

Den allervigtigste form for humor i en institution er dog den, der udspiller sig mellem børnene og de voksne. Humor er i virkeligheden de voksnes måde at lege sammen med børnene. Der tales og skrives en del om vigtigheden af, at voksne leger med børnene. Her tænkes særligt på, at pædagogen direkte leger med børnene, sådan som de selv leger. Jeg har noget andet i tankerne. Igen vil jeg henvise til Rodari, der har en poetisk tilgang til børnenes verden. Han indvier børnene i humorens verden ved at lege med ordene, vende op og ned på deres betydning, skævvride dem, give børnene nye identiteter og lade børnene selv digte verden om til noget andet. Hele dette aspekt af sjov og humor savner jeg ganske enkelt i de senere års læreplanstænkning, der er båret frem af én gennemgående tanke: *Det kan ikke gå stærkt nok med at gøre børnene voksne!*

### 3) Opmærksomhed

I det pædagogiske magasin *Asterisk*, nr. 42/2008 er der et interview med idéhistorikeren Jens Erik Kristensen, der har overskriften *Opmærksomhed ønskes!* I interviewet giver Kristensen en karakteristik af det moderne arbejdsliv og dets indflydelse på vores måde at være til stede, nærværende og opmærksomme. Han siger: ”Rutiner og vaner – ikke mindst i arbejdslivet – brydes hele tiden. Samtidig gør vi en dyd ud af omstilling, fleksibilitet, multi-tasking, og vi overloades med informationer, som afleder opmærksomheden. Derfor er ikke tilfældigt, at en syndrom som ADT (attention disorder trait eller acquired deficit disorder, red.) nærmest får epidemisk karakter. Det er jo ikke blot en lægelig diagnose, men en betegnelse for en ganske udbredt mental stresstilstand, som vores moderne livsform fremavler. I et historisk perspektiv har vores opmærksomhed næppe været under så voldsomt et bombardement som nu.” (s.22)

Denne karakteristik passer desværre alt for godt på udviklingen inden for daginstitutionslivet. I de senere år er der sket en stadig mere omfattende sammenlægning af flere institutioner. Det ene skriftlige ”tiltag” efter det andet er blevet ”implementeret” i institutionens hverdagen med pressede mennesker til følge, der har vanskeligt ved at få overblik og måske trækker sig ud af fællesskabet og ind i sig selv.

Under disse omstændigheder, hvor tankerne måske er andre steder, er det ikke altid lige nemt at være opmærksom på og se, hvad der sker lige foran én. Opmærksomhed eller nærvær er en de vigtigste pædagogiske personlige omgangsformer. I løbet af en dag må opmærksomheden rettes

mod det enkelte barn og dets muligheder for at være med i lege. Hvem leger det især med? Bliver det holdt ude? Går det meget for sig selv? Igennem opmærksomt nærvær får man adgang til det enkelte barns verden og efterfølgende mulighed for at skrive ens iagttagelser ned. En fyldestgørende beskrivelse af et barn kræver en anderledes form for tilstedeværelse i øjeblikket, som kan være vanskelig at tilvejebringe i en travl hverdag. Denne kunnen må øves med tålmodighed for at kunne udvikle sig til virtuositet. Lysten og evnen til at kunne beskrive den verden, børn og unge lever i, udgør et vigtigt element i enhver pædagogisk kunst. En pædagog, der vil beskrive en problemstilling eller situation er nødsaget til at standse op og rette opmærksomheden fuldt ud mod detaljer, der skiller sig ud fra det vante og normale. Pædagogen må udvikle et nuanceret blik for forskelligheden i den levede verden (paradigmatisk perception). Dette i skarp modsætning til en evidensbaseret fremgangsmåde, der er tilbøjelig til at hylde princippet om, at alt kan forklares ud fra generelle principper og retningslinjer.

Nogle pædagoger har for vane at betragte det nye eller anderledes i lyset af det allerede kendte. Det nye er, når alt kommer til alt, intet andet end det gamle – måske blot i en ny forklædning. Det er derfor bedst at blive ved det gamle, hedder det. I nogle tilfælde gør dette sig naturligvis gældende, men nogle gange dukker det anderledes og uforståelige op og må inkorporeres i pædagogikken. Den dygtige pædagog udgår fra en forhåndsindstilling om, at det vedkommende ser, sagtens kan være noget andet end han umiddelbart tror. Det er en kunst at kunne imødekomme forskelligheden og forstå, at det tilsyneladende ens sagtens kan være noget anderledes og nyt. Den pædagogiske kunst at kunne se og beskrive forskelligheder er en åbning mod det nye. At kunne se forskelle dukke op i horisonten er den dygtige pædagogs lidenskab.

Pædagogen beskriver sjældent et barn eller en sag for sig selv, men for en anden eller andre, der ikke kender den i detaljer og sandsynligvis gerne vil vide noget mere om den. Dette er et velkendt og banalt fænomen i den pædagogiske verden, når forældre eksempelvis informeres om hverdagen. Her er pædagogen dog ikke tilbøjelig til at anvende ordet beskrive, men bruger ordet ”fortælle”. Pædagogen fortæller løst og fast om, hvad der er hændt i løbet af dagen. Ofte er der her blot tale om en opremsning af dagens gøremål på bestemte tilbagevendende tidspunkter. En beskrivelse indebærer i langt højere grad, at man bestræber sig på at sætte ord på det væsentlige, det paradigmatisk i en situation, et barns adfærd m.m.

Iagttagelse og efterfølgende beskrivelse kræver god tid og tålmodighed, hvis der er tale om en situation eller hændelse, der ikke virker umiddelbart forståelig og uden videre lader sig indføje i den

vante praksis. Overgangen eller springet fra iagttagelse til differentieret beskrivelse er vanskelig og kræver øvelse, for det kræver, at pædagogen finder de rigtige ord for sine erfaringer. Beskrivelsen er altid ledet af en vis forforståelse, der fører blikket i en bestemt retning med henblik på at indkredse det særlige, der skiller sig ud. Hvis pædagogen ikke på forhånd gør sig antagelser om, hvad hun skal rette blikket mod, bliver beskrivelsen uden retning. Man må derfor gøre sig forhåndsantagelser om, hvor man især vil rette blikket hen for at kunne beskrive det særlige i en situation eller ved et barns adfærd. Jeg må da være opmærksom på, at noget nyt kan træde frem af det velkendte og kræver at blive beskrevet. Alt dette kræver, at mit blik skærpes.

Beskrivelsen kan ikke stå alene. Det særlige eller anderledes, der drages frem i lyset og beskrives, må forstås, tydes eller fortolkes, hvis det skal integreres i en måske ændret pædagogisk praksis. Fortolkning indebærer, at det ved første øjekast uforståelige, dvs. det særligt fremtrædende i beskrivelsen sættes ind i en større meningsfuld sammenhæng. Lykkes dette, har jeg forstået noget. At fortolke vil sige at gøre noget uforståeligt i beskrivelsen forståeligt. Fortolkning er det andet skridt i opbygningen af en teori. I det daglige bevæger vi os i en forforståelse af livet. Forståelse er altid allerede givet med livet selv. Det er ikke muligt at gå tilbage til en tilstand, hvor vi endnu ikke forstår. Fortolkning bliver påkrævet, når eller hvis den vante livsforståelse forstyrres af noget nyt og anderledes, der kræver eftertænksomhed. Eftertænksomhed er en bestræbelse på at sætte noget mere eller mindre forståeligt ind i en større meningsfuld sammenhæng.

#### **4) Empati**

Empati betyder egentlig, at man lider med andre. Det vil sige, at man næsten mærker, hvordan et andet menneske har det, hvad det oplever, og hvilke følelser, der gennemstrømmer det. Det er selvfølgelig ikke muligt at opleve de selvsamme følelser som et andet menneske, for så ville jeg ikke være mig, men den anden. Grænsen mellem mig og den anden ville være ophævet. Det er dog muligt at komme rimeligt tæt på den anden ved at aflæse dennes gestik og mimik og lytte til måden, det taler. Nærvær og empati forudsætter hinanden. Empati er særlig vigtig i det pædagogiske arbejde, fordi det er en forudsætning for at kunne se, anerkende og acceptere barnet, som det er. Er empati en medfødt evne? Næppe, men visse forudsætninger må være til stede hos pædagogen, for at den udvikles og bliver til en ”dyd”. Pædagogen må eje en vis sensibilitet og forståelse i forhold til den verden, børn lever i. Det er en god idé at lytte til Jesu ord: ”Lad de små børn komme til mig”. Intet er mere irriterende for børn end voksne, der maser sig ind i deres verden og taler hen over hovedet på dem, som om de var meget ældre, end de er. Især mindreårige børn kan være endog

meget skeptiske over for taktløse voksne – særligt af hankøn, og man vinder ikke deres fortrolighed ved at invadere deres verden. Det er faktisk bedre at vente og lade dem komme til én. Empati er ligeledes en forudsætning for at kunne acceptere, at et enkelt barn eller en mindre gruppe en gang imellem gør noget andet, end de andre. Det er nemt for pædagogen, når alle altid skal følge de samme regler, men det er ikke sikkert, at det er særligt godt for barnet eller en mindre gruppe af børn, hvis de altid skal følge trop med de andre. Fronesis og empati hører sammen.

En fortravlet hverdag med mange børn, telefonopkald, sygdom blandt personalet, møder m.m. er imidlertid ikke et særligt godt grundlag for udviklingen af empati. Oplevelse af stress er uden tvivl medvirkende til, at empatiens modsætning i højere og højere grad tager over: *apatien*. Apati forbindes normalt med sløvhed og ligegyldighed, men betyder egentlig at være ude af stand til at lide med andre. Det er netop, hvad der kendetegner mennesker under stress. De er tilbøjelige til at trække sig ind i sig selv og overse andres behov. Bagsiden af stress er en vis ufølsomhed over for andre, og det er fatalt for pædagogen, hvis hun overhører børnenes kalden eller ikke længere reagerer på uretfærdigheder blandt børn.

Jeg vil mene, at det til tider stressede hverdagsliv i daginstitutionerne stiller høje etiske krav til pædagogen med hensyn til empati. De mange afbrud i løbet af dagen, for lidt plads til børnene, støjen og alt det, der venter på at blive gjort, og som måske ikke altid opleves som meningsfuldt, får *ligegyldigheden* til at melde sin snigende ankomst. Et filter mellem pædagogen og omverdenen etableres langsomt, trætheden melder sig, og udbrændthed kan blive resultatet.

Som en modvægt mod stress og udbrændthed har flere kommuner en stresskonsulent på deres arbejdsplads. En stresskonsulent er ikke til meget nytte, når der ikke tages fat i ondets rod: de mange møder, de mange udvalgsposter, de mange planer, de mange tilbagemeldinger, der kræves af kommunen, som i virkeligheden selv er roden til ondet. Hvis det blot er stresskonsulentens opgave at agere ekspert og lære pædagoger og medhjælpere at håndtere deres stress på en bedre måde, er der ikke vundet noget. Mængden af opgaver er stadig den samme, ja faktisk er den vokset, for nu skal der også uddannes en stresskonsulent, som skal på kursus osv. Stresskonsulenten skal forsøge at slukke et bål med benzin.

## 5) Besindelse

I dag er det som jeg allerede har været inde på blevet almindeligt at tale om nødvendigheden af *refleksion* i pædagogikken. Pædagogen skal løbende reflektere over egen gøren og laden. I denne

forståelse ligger, at det enkelte menneske helst hurtigt skal tage stilling til pludselige forandringer og tilpasse sig tidens omskiftelige krav. Man skal gøre sig sin egen stilling klar, meddele den til andre og være omstillingsparat.

Besindelse kunne være en moderne oversættelse af Aristoteles' fronesis, der er forbundet med grundig overvejelse og en efterfølgende fravælgelse af det unødvendige. Der skal være tid til at tænke sig om og bruge sin praktiske fornuft, når der skal vælges mellem forskellige løsninger. Muligheden for eftertænkning får imidlertid vanskeligere og vanskeligere kår i pædagogikken, fordi de, der har magt til at definere pædagogikken, ikke er tilbøjelige til at bruge tid på at tænke sig om. Jeg tænker på instanser som stat og kommunale forvaltninger, der i stigende grad udstikker retningslinjer for det pædagogiske felt. Den eftertænksomme pædagog er i disse år oppe imod stærke kræfter, fordi kravene dikteres udefra og ikke kan fravælges. Pædagogen skal gøre noget, som vedkommende måske ikke engang selv kan stå inde for. Det er et skisma, som i sidste ende kan skabe meningsløshed og efterfølgende apati.

Eftertænkning er ikke mindst nødvendig, når pædagogen møder børn, hvis adfærd og udtryk er vanskelig at forstå. Deres anderledes eksistensmåde kalder på forståelse og empagisk fortolkning, fordi den virker fremmedartet i forhold til andre børns. Den umiddelbare forståelse, der er fremherskende i hverdagens rutiner, slår ikke længere til, hvis et barn skiller sig ud fra andre børn. Det søger måske ikke de andre børns selskab, leger på en ensformig måde og vil helst være i sin egen verden. Hvordan skal det tolkes? En anderledes form for forståelse eller eftertænkning må i stedet træde til.

## **6) Fortællekunst**

Fortællekunst er et eksempel på det, jeg vil kalde for en "kreativ techne" på det pædagogiske område, en kunnen, pædagogen har øvet sig på, så den er blevet til en "dyd". Det er en kvalificeret omgangsform at kunne spille guitar, at synge, at spille spil, at holde morgensamling, at lave rytmik, at spille bold, at bygge en hule, at udforske naturen, at fortælle m.m. Den dygtige pædagog formår at holde børnenes opmærksomhed fangen i kraft af sit engagement i det, han gør. En pædagog er måske dygtig til at fortælle og kan lide det. Kombinationen af dygtighed og motivationelt engagement er vigtig. Pædagogen kan have brugt mange år på at øve sig i at blive en dygtig

fortæller, for det kræver jo, at han med tiden har samlet et repertoire af historier, som han enten har lært udenad eller finder på, samtidig med at de fortælles.

Det afgørende er, at pædagogen for sin egen skyld må kunne noget, han umiddelbart kan lide og ikke skal tage sig sammen til. Denne kunnen er afgørende på det pædagogiske felt, for den giver en rygrad, så man ikke behøver at hige efter andres anerkendelse. Pædagogisk praksis kan ikke kun gøres op i omsorg, for er det tilfældet, vil nogle let kunne mene, at man ikke behøver en uddannelse for at kunne drage omsorg for andre.

Det diskuteres en passant, hvordan pædagoger og såmænd også lærere kan opnå større anerkendelse i eller af samfundet. Det er interessant, at ordet anerkendelse netop tages i anvendelse, for mange anser det f.eks. for at være pædagogers vigtigste opgave at kunne anerkende børn, mens de selv åbenbart ikke føler sig tilstrækkeligt anerkendte. Hvordan skal mennesker med lavt selvværd kunne give andre selvværd? I det daglige bliver pædagoger imidlertid tit påskyndet af forældre for deres veludførte arbejde med børnene.

Når pædagoger ikke føler sig anerkendt, har de blikket rettet mod det større samfund. Mod kommunen, der sjældent roser, eller en minister, der klandrer dem for at være "hippiepædagoer", og helst vil kontrollere og bruge pisken over for dem. En vej til større selvværd er at være stolt af det, man kan. Og at vise det frem.

## **7) Oprigtighed**

Et andet ord for oprigtighed er sandfærdighed. En pædagog skulle gerne kunne stole på sine kolleger, når de fortæller om et eller andet, der kan opstå tvivl om. Hvis en kollega gennem en længere periode gentagne gange er syg om mandagen og om fredagen, og han bliver spurgt, hvorfor det netop er disse dage, han altid er syg, skulle svaret gerne være sandfærdigt. Man skal kunne stole på sine kollegaer, og de skal også kunne stole på en.

## **8) Retfærdighed**

Retfærdighed omdens modpol uretfærdighed er særlig kendte på skoleområdet. Hvem husker ikke den uretfærdige lærer, der altid var efter én og gav én dårlig karakterer. Uretfærdighed trives også

på det pædagogiske område. Selvom nogle pædagoger holder fast i, at de behandler alle børn ens, er det ikke altid tilfældet i praksis. De har uden at ville indrømme det deres yndlingsbørn, som de taler særligt meget med og gerne tager sig af. Nogle af de børn, der måske trænger allermost til det, bliver af og til uretfærdigt behandlet, skældt ud for det mindste og gjort til syndebukke. Den gode pædagog må kunne se i øjnene, at han ikke har lige meget sympati for alle børn. Den allerførste betingelse for dette er, at han indrømmer over for sig selv, at nogle børn måske ligefrem virker irriterende og usympatiske på ham. Dette kan være pædagogens achilleshæl, for mange af de børn, der har allermost brug for hjælp, er larmende og forstyrrende, måske ligefrem usympatiske i deres adfærd over for andre. Den gode pædagog må kunne sætte sig ud over sine mulige antipatier og optræde professionelt, som det hedder. Men den professionelle holdning har vel også sine grænser? Professionalisme kan udarte til en klinisk indstilling til omverdenen. Man gør, hvad man skal, eller som man er blevet fortalt, man skal.

Med jævne mellemrum er der debat om, hvad samfundet skal stille op med den såkaldte sociale arv, som jo er en "samfundsmæssig uretfærdighed". Hidtil har fokus især været rettet mod uddannelsessektoren og dens muligheder for at kunne udligne forskellene mellem svage og stærke elever. På det seneste er blikket også blevet rettet nedad mod børneinstitutionernes mulighed for at give alle børn den bedste start på livet. Institutionerne er blevet tildelt den store opgave at skulle "løfte" børn ud af den sociale arv. Det er uretfærdigt, at nogle børn fra begyndelsen skal have vanskeligere end andre børn ved at komme godt fra start.

Regeringen har i skrivende stund nedsat et udvalg, der skal komme med anbefalinger til, hvordan denne pædagogiske opgave kan gribes an. I tidens ånd bevilges der penge til forskning, der kan fortælle pædagogerne, hvad der virker og ikke virker med henblik at bringe socialt udsatte børn op på "et højere niveau". Det er altså et spørgsmål om, at pædagogerne skal tilbydes og bruge de rigtige, gerne standardiserede metoder fundet igennem evidensbaserede undersøgelser. Nok så mange anbefalelsesværdige metoder hjælper imidlertid ikke, hvis rammerne i institutionerne er de samme, hvis hænderne er for få.

Hvis pædagogerne fortsat ingen muligheder har for at få støttepædagog, og de måske har tre eller fire børn i en gruppe på 18-20 børn, der kræver særlig meget hjælp og støtte, siger det sig selv, at disse børn ikke vil blive hjulpet nævneværdigt af evidensbaserede undersøgelser. For der er jo ikke tid til og mulighed for det. Hvis en pædagog skal sidde med en lille gruppe på 2-3, skal kollegaen,

pædagog eller medhjælper sidde tilbage alene med 15-16 børn. Og det er ikke blot uholdbart, men også uretfærdigt over for de resterende børn.

## 9) Tålmodighed

Tålmodighed er kunsten at kunne vente. Hver dag må pædagogen øve sig i at vente på, at barnet bliver færdigt med at spise sin mad, tage sit tøj på, rydde op, gå lidt hurtigere, sidde stille, holde op med at græde over det mindste, drille de andre, løbe op og ned ad gangen, blive renlig m.m. Mindreårige børn lever i en anden tidsrytme end voksne. Selvfølgelig kender de til stress, når forældre eller pædagoger skynder på dem, men for det meste er tiden kun nærværende som stationer i hverdagen. Morgenmad, morgensamling, frokost, frugt, afhentning eller i de tilfælde, hvor barnet savner mor eller far. Allerede tidligt i den moderne pædagogik (Rousseau, Fröbel og Kierkegaard) er der en erkendelse af, at barndommen har sin egen tid, som ikke kan forceres. Alle de tre nævnte påpeger, at barndommen eksisterer i sin egen ret. Frøbels ”opfindelse” af ordet børnehave er et billede på, at barnet er en plante, der skal have tid til at udvikle sig og den nødvendige pleje og omsorg. I pædagogikken tales også om, at barnet i sin udvikling på visse tidspunkter er mere modtagelig end andre for undervisning og læring, og at pædagogen skal kunne vente på, at de dukker op. Montessori taler f.eks. om ”sensitive perioder”, Vygotsky om ”den nærmeste udviklingszone”.

Alt for stor tålmodighed kan også blive til en sovepude, pædagogen kan lægge sit hoved på. Det er det samme som ikke at ville fordre noget af barnet, at lade stå til og tro på, at det kommer af sig selv. Alt for lidt tålmodighed i forhold til barnet eller barndommen som helhed er en last, som ikke bringer barnet noget godt. DR1 havde en temaaften om den moderne barndom. Her optrådte bl.a. Niels Egelund, leder af Center for Grundskoleforskning. Han plæderede for, at skolealderen i Danmark, ja i hele Norden burde sænkes med et år. Adspurg om hvorfor, lød svaret: Fordi børn i de øvrige EU-lande starter et år tidligere. Det var begrundelsen. Der kom ikke noget svar på, om det var til gavn og glæde for børnene. Det var tydeligt, at Egelund udelukkende tænker i ens standarder. Går EU ind for, at der kun må være lige agurker i EU, må der selvkært ikke være skæve agurker i Danmark. Jeg vil beskrive denne form for ministerial-tænkning med ordet fantasiløs.

Tålmodighed er ligeledes kunsten at kunne holde ud i utålelige tider og tro på, at bedre tider venter fremme. I ordet tålmodighed ligger, at man tåler modstand. Her er der en opgave for det



pædagogiske område at tage vare på, for mange pædagoger bukker under for tidens pres, giver op og melder sig syge. En måde at træne tålmodigheden på er at udøve "civil ulydighed" i det skjulte. Den kan bestå i, at man bliver dygtig til at anvende princippet om "at hugge en hæl og klippe en tå". Lad være med at tage alle planer, dokumentations- og evalueringskrav for alvorligt! Skriv kun det mest nødvendige.

## 10. Loyalitet

Et godt samarbejde i en institution hviler på et fundament af gensidig loyalitet. Det kræver i hvert fald, at der ikke sladres alt for meget og tales ilde om hinanden. Jeg skriver med vilje "alt for meget", for på alle arbejdspladser er der sladder. Pædagogiske arbejdspladser er særligt hårdt ramt af sladder og mobning. Det er et kvindemiljø, hvor medarbejderne nogle gange er rigeligt tæt på hinanden i hverdagen. Resultatet er, at hele institutioner kan være dårligt fungerende på grund af sladder og illoyalitet. En vis grad af sladder er til at forstå. Især hvis det drejer sig om kolleger, der "pjækker" eller altid undslår sig enhver opgave, der kræver ekstraarbejde. Når sladderer er rettet mod et menneskes personlighed, er det noget ganske andet. Her er der tale om, at man ikke kan lide den anden og ikke formår at holde sine aversioner tilbage. Den slags sladder er der alt for meget af på pædagogiske arbejdspladser, og det underminerer fagligheden og skaber dårlige institutioner. Det er min erfaring, at sladderer blomstrer særligt meget, når pædagogerne påtvinges en masse regler og fratages ansvar. Hvis der ikke er mulighed for at diskutere, kommer den undertrykte kritik ud som sladder.

Hvor går grænsen for loyaliteten? En pædagog, der arbejder som afdelingsleder, kan f.eks. komme i en loyalitetskonflikt, hvis lederen kræver, at hun skal udføre bestemte opgaver, som hun er imod. Hun kan som det første søge at overbevise lederen om det forkerte i de nye regler, men hvis det ikke hjælper, hvad stiller hun da op? Er hun loyal over for sine kolleger, som hun inderst inde mener har ret, eller med lederen, fordi vedkommende er leder. En konflikt af denne art er meget almindelig i disse år, hvor lederen ofte presses af kommunen til at iværksætte bestemte "tiltag", som egentlig ikke er til diskussion. Det ligner det, der bliver omtalt som en "høring", men hvor modparten ikke bliver hørt, fordi det allerede er besluttet, hvad der skal gøres. Afdelingslederen bliver så den, der skal overbevise pædagogerne om noget, hun måske ikke selv tror på. De fleste, der oplever at stå i en loyalitetskonflikt, vil før eller siden skulle vælge side. Også afdelingslederen.

For snart mange år tilbage begyndte kommunerne som bekendt at ansætte pædagogiske konsulenter. I begyndelsen diskuterede pædagoger indbyrdes, om konsulenten skulle være kommunens eller

pædagogernes talsmand - eller kvinde, men den diskussion forstummede hurtigt, for de færreste er i dag i tvivl om, hvem den pædagogiske konsulent er loyal overfor. Den pædagogiske konsulent er blevet til en kommunal ”ekspert”, der fortæller og rådgiver pædagoger om, hvad de skal gøre, eller hvad de gør forkert. I nogle tilfælde er de også kontrollanter af virksomhedsplanerne, eller i særlige tilfælde fører de pædagogiske tilsyn. Jeg har aldrig mødt en pædagogisk konsulent, der har yttret forståelse for pædagogernes vanskelige arbejdsvilkår. Konsulenten kan jo ikke være illoyal over for sin egen arbejdsgiver, som er kommunen.

Lederne i daginstitutionerne står i disse år også i en loyalitetskonflikt mellem kravene fra den kommunale arbejdsgiver og de vilkår, der hersker i hverdagen. I dag er det ubetinget lederens opgave at udføre det, som kommunen sætter i værk, selvom det er nok så problematisk. Lederen er derfor nødsaget til langsomt at overtage en kommunal form for tænkning. Der tales i stigende grad om ”ejerskab”, ”team”, ”verdensklasse”, ”implementering”, ”bundlinje”, ”på den lange bane”, ”visioner” m.m., samtidig med at pædagoger og medhjælpere løber stærkere og stærkere. Det kan medføre, at nogle pædagoger gradvis bliver illoyale over for lederen.

## 11. Håb

En pædagog bør være optimistisk på barnets vegne. Det er min erfaring, at børn kan ændre sig markant i løbet af de første 5-6 leveår. Man kan indimellem været tilbøjelig til at ”fælde en rask dom” over et 2-3-årigt vanskeligt barn og tvivle på, at det ville gå godt fremover. Når barnet er blevet 5-6 år, kan der dog være sket en markant ændring, så man dårligt kan huske, hvordan det pågældende barn var som mindreårig. Jeg erindrer en 3-årig dreng, der altid gik rundt og lavede mærkelige ansigter, talte om Michael Jackson, var bange for balloner og mumlede de mest uforståelige ord for sig selv. Hvordan skulle det dog gå for denne dreng, tænkte alle i institutionen. Da han nåede 5-6 års alderen, var han imidlertid blevet en anden dreng, som startede tidligt med at gå i børnehaveklasse. Jeg har oplevet flere eksempler på den form for uventede forandringer, og de bør lære en ikke at fælde alt for hastige domme, når det gælder børn i 0-6 års alderen.

Dermed ikke sagt, at den naive optimisme skal tage over, for der er selvfølgelig børn, som behøver hjælp i en tidlig alder. Kunsten at kunne finde den rette midte mellem, hvornår der skal gribes ind, og hvornår der ikke skal, er vanskelig. Nogle pædagoger er tilbøjelige til at ”pædagogisere”, idet de ser problemer i alt. Andre hviler i en idé om, at ”han vokser nok fra det”. Børn vokser imidlertid hverken fra ADHD, autisme eller belastende social arv. Problemerne har derimod en tendens til at

vokse og blive mere omfattende med alderen. Den eneste måde at bevare optimismen på i disse tilfælde er, at pædagogen intervenserer på barnets vegne og søger den hjælp, der er mulig at få.

## 12) Tiltro

I en god institution hersker en særlig *atmosfære*. Man mærker det, når man træder ind ad døren. Atmosfæren kan mærkes, men ikke måles. Børn og forældre kan lide at komme i en institution, hvor der er atmosfære. For børnene er det et sted, hvor de kan føle sig trygge og give sig hen i deres leg i tiltro til, at de voksne er et sted i baggrunden. Børn har behov for de voksnes tillid og tiltro. Denne atmosfære af tillid og tiltro er i virkeligheden selve grundlaget for, at barnet har lyst til at lære noget. Det er vanskeligt at sætte ord på, hvad denne atmosfære består i. Venlighed, takt, praksisklogskab, imødekommenhed, nysgerrighed, generøsitet er nogle andre ord for denne ”tilstand”. Det er også muligt at tale om, at institutionen har en bestemt ”ånd”. I de senere år er ordet ånd blevet erstattet med det noget mere blegfattede ”kultur”. Selvom en kommune kommer med nok så mange ekspertudtalelser om, hvad der er godt eller skidt i en institution, henviser til best practice, kræver dokumentation og evaluering, ændrer det ikke ved den kendsgerning, at ansvaret for udvikling af en god ånd ligger i pædagogernes hænder.

## 13) Stolthed

Pædagogisk stolthed er bevidstheden om, at man er dygtig til at udføre sit arbejde, og at man trods modgang alligevel bestræber sig på at gøre sit bedste. Er det muligt at tale om professionel pædagogisk stolthed? Det lyder som en modsigelse, for det ville indebære, at man i en situation kan foregive at være stolt, selvom man måske ikke er det. Stolthed er dybt forankret i ens emotionalitet, den kommer fra hjertet og bærer indignationen i sig, hvis man føler sig uretfærdigt behandlet. Undertiden kan stoltheden være så stejl, at fornuften viger. Den kan blive til en art såret forfængelighed, så man lukker sig inde i sig selv og måske ikke engang vil indrømme den mindste fejl. Den stolte pædagog bøjer ikke nakken. Det er imidlertid, hvad der sker i disse år, hvor mange instanser udefra sætter pædagoger i gang med noget, de ingen indflydelse har på. Civil ulydighed bør vinde mere indpas, og pædagoger bør nægte at blive ved med at udføre en mængde opgaver, der tager tid fra børnene, og som måske ikke engang giver mening. Den bedste måde, hvorpå pædagoger kan blive mere anerkendt, er i højere grad at anerkende deres eget værd. Det er godt at have viden om pædagogik, men endnu bedre at være stolt og hvile i overbevisningen om, at man gør sit arbejde så godt, man formår.

## 14) Generøsitet

Generøsitet hviler på et fundament af overskud. Det er evnen til at kunne se stort på små fejl hos kolleger og kunne give dem privilegier, når de fortjener det. Generøsitetens modsætning er småligheden, som er kilde til megen sladder.

## Litteratur:

Kommentar: Aristoteles' Etik er oversat til dansk, men jeg har anvendt en tysk oversættelse af Ursula Wolf og ligeledes hendes kommentar til samme emne. Sara Broadie og Christopher Rowes engelske oversættelse med uførlige noter har også været til stor nytte.

Aristoteles (2006): *Nikomachische Ethik*. Hamburg: Rowohlt.

Aristotle (2002): *Nichomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press

Birmingham, C., (2004). "Phronesis: A model for pedagogical reflection." *Journal of Teacher Education* 55 (4), 313-324.

Saugstad, T (2001) : Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv. In: *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Side 188-210. København: Akademisk Forlag

Saugstad, T (2006): Aristoteles' tanker om professionsuddannelse. In: *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Nordsteds