



AALBORG UNIVERSITET

VIDENSKABSTEORETISK FORSTÅELSE SOM ET ELEMENT I PÆDAGOGENS DØMMEKRAFT

Aila Stine Thorup Jensen
Kandidatspeciale i Anvendt Filosofi

Indhold

Abstract	4
Indledning.....	6
Afhandlingens sigte	6
Begrebet dømmekraft	6
Akademiseringen af pædagoguddannelsen og dømmekraften	7
Problemformulering	10
Læseguide.....	11
Kapitel 1: Afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt og metodiske overvejelser	12
1.1 Videnskabsteori	12
1.2 Begrundelse for valg af informant og præsentation af informantens baggrund	12
1.3 Hvilken viden ønsker jeg at opnå?	13
1.4 Valg af metode	13
1.5 Overvejelser i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguide.....	13
1.6 Ethiske overvejelser i forbindelse med interviewet.....	15
1.7 Databehandling.....	15
1.8 Baggrundsmotivation for specialets problemformulering	15
Kapitel 2: Begrebsafklaring og afgrænsning af specialets fokus.....	17
2.1 Dømmekraft og den filosofiske begrebshistorie.....	17
2.2 Pædagogens dømmekraft som en reflektiv og selvstændig kompetence	19
2.3 Den pædagogiske profession – en profession uden facitliste	22
2.4 Det pædagogiske vidensfelt – en interdisciplinær faglighed.....	23
2.5 Afhandlingens fokus og hovedargument.....	24
Kapitel 3: Kant	26
3.1 Den bestemmende og den reflekterende dømmekraft	26
3.2 Sensus communis og de tre maksimer.....	27
Kapitel 4: Arendt	29
4.1 Pluralitet som en to-i-en dialog	30
4.2 Pluralitet som en udvidet tænkemåde og kritisk tænkning	32
4.3 Offentlighed og kritisk tænkning.....	35
Kapitel 5: Begrebsafklaring: Videnskabsteoretisk forståelse	37
5.1 Afgrænsning ift. videnskabsteori.....	37
5.2 Centrale videnskabsteoretiske begreber	38
5.2.1 Erkendelsesinteresse	38

5.2.2 Ontologi forstået som virkeligheds- og menneskesyn.....	40
5.2.3 Epistemologi som videnssyn	40
5.2.4 Axiologi forstået som pædagogens værdimæssige afsæt	41
5.3 Eklekticisme	43
Kapitel 6: Kant og pædagogens dømmekraft	46
6.1 Den bestemmende og den reflekterende dømmekraft i pædagogisk praksis.....	46
6.2 Den reflekterende dømmekraft og pædagogens dømmekraft.....	47
Delkonklusion – den videnskabsteoretiske forståelse som en metakategori	50
Kapitel 7: Arendt og pædagogens dømmekraft	51
7.1 Pluralitet og repræsentativ tænkning	51
Delkonklusion – videnskabsteoretisk forståelse som evnen til repræsentativ tænkning	52
7.2 Pluralitet og en-i-to dialog	53
Delkonklusion – videnskabsteoretisk forståelse som refleksion over egne værdier.....	54
7.3 Offentlighed og kritisk tænkning.....	54
Delkonklusion – videnskabsteoretisk forståelse som kritisk tænkning	56
Kapitel 8: Videnskabsteoretisk forståelse.....	57
8.1 En videnskabsteoretisk forståelse	57
8.2 Konsekvenser af ikke at besidde en videnskabsteoretisk forståelse	60
Kapitel 9: Diskussion	61
9.1 Videnskabsteoretisk forståelse som endnu en teoretisk manual.....	61
9.2 Erfaringens rolle i dømmekraften.....	64
Kapitel 10: Konklusion.....	69

Abstract

The subject matter of this thesis is the effect of proficiency in philosophy of science upon the judgement of the pedagogue. According to “*Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*” – the act which defines the scope of the Bachelor’s Degree Programme in Social Education – the student must be able to adapt their professional practice to situations and issues that demand autonomy. The cultivation of pedagogical and professional judgement is central to the pedagogical education Bachelor’s Degree Programme in Social Education. The increasing academisation of Danish university colleges has brought more teaching in philosophy of science and scientific methods, with the aim of training the students to apply meta-perspectives on their professional practice. The reflection that this teaching brings is essential to the professional competency of the pedagogues, seeing as how it qualifies the pedagogue’s assessment of the relevant methods and approaches in professional practice.

The aim of this thesis is to examine some elements pertaining to judgement, as described by German philosopher Immanuel Kant and the German-American philosopher Hannah Arendt. In particular, this thesis deals with *determining judgement* and *reflective judgement*, *reflection*, *critical thinking*, *plurality*, and *the public*. Following this examination, I will argue that a meta-theoretical understanding qualified by philosophy of science may be a tool to further the aforementioned elements of judgement. The meta-theoretical understanding and reflection consists of reflection on knowledge and theories in the form of analysis and discussion. Moreover, meta-theoretical reflection involves philosophy of science, elucidating ontological, epistemological, and axiological aspects. This thesis is delimited to the understanding of philosophy of science of pedagogue’s and students of pedagogy.

A proper understanding of philosophy of science entails that the pedagogue is able to occupy a meta-reflective position with regard to his or her professional practice, as well as that of others. This is achieved through philosophy of science, as the pedagogue reflects upon the ontological, epistemological, and axiological perspectives and premises characterising particular to the theories, methods, and practices. On this basis the pedagogue must utilise an eclectic process to assess and decide upon the theories and methods relevant to professional practice. In this thesis, I conclude that a sound understanding of philosophy of science may function as a meta-category with the effect that the pedagogical exercise of judgement is characterised by reflexivity with regard to the premises of the theories and methods and their effect on professional practice. Moreover, I conclude that

Hannah Arendt's notions of *plurality*, *critical thinking*, and *the public* are all represented in philosophy of science.

I argue that a sound understanding of philosophy of science is ultimately a moral question, seeing as how an understanding of philosophy of science affects the way in which the pedagogue acts and makes judgements. Additionally, the carrying out of the pedagogue's judgements is irreversible, meaning that his or her acts of judging have immediate effects on other people. Seeing as how pedagogues are dealing with marginalised people in their professional practice, the relation between the people and the professional is decidedly asymmetric, and the pedagogue has a greater responsibility for judging on a reflected and nuanced basis, which can be aided by an understanding of philosophy of science.

Indledning

I dette afsnit vil jeg introducere afhandlingens primære sigte, redegøre for relevansen af afhandlingens emne samt redegøre for den relevante kontekstuelle sammenhæng.

Afhandlingens sigte

Sigtet med denne afhandling er at undersøge forskellige elementer i dømmekraften, som den beskrives af den tyske filosof Immanuel Kant og den tysk-amerikanske filosof Hannah Arendt. De filosofiske begreber som er relevante for denne afhandling, er henholdsvis *den bestemmende og den reflekterende dømmekraft*, *refleksion*, *kritisk tænkning*, *pluralitet* og *offentlighed*. Jeg vil med afsæt i undersøgelsen af de forskellige elementer i dømmekraften udarbejde et argument for, at en metateoretisk refleksion gennem videnskabsteoretisk forståelse kan være et redskab til at opnå de forskellige elementer i dømmekraften. Den metateoretiske forståelse og refleksion består i refleksion over viden og teorier i form af analyse og diskussion samt af en videnskabsteoretisk analyse, hvor ontologiske, epistemologiske og axiologiske perspektiver bliver belyst. Dette vil blive uddybet i kapitel 5, hvor jeg udformer en begrebsafklaring i forhold til pædagogisk relevant videnskabsteori. I nærværende afhandling afgrænses emnet til at omhandle videnskabsteoretisk forståelse hos pædagogstuderende og pædagoger.

Begrebet dømmekraft

Begrebet dømmekraft er et velkendt begreb i den europæiske filosofis historie. Det er blevet behandlet af store filosoffer, heriblandt Aristoteles, Kant, Hans-Georg Gadamer og Arendt. Begrebets filosofiske historie vil blive uddybet i begrebsafklaring jf. kapitel 2.

Selvom dømmekraft som begreb har været genstand for meget filosofisk undersøgelse og refleksion, findes der imidlertid ikke én entydig og klar definition af, hvad dømmekraft er. Selve ordet *dømmekraft* indikerer, at det handler om en form for *kraft* til at *dømme*. Når man slår ordet *dømmekraft* op i Den Danske Ordbog, står der, at det er en: ”*evne til at vurdere sikkert og rigtigt*”. Ydermere oplistes følgende nærliggende ord af ordet dømmekraft: ”*forstand*”, ”*refleksionsevne*”, ”*tænksomhed*”, ”*vurderingsevne*” og ”*sund fornuft*” (Den Danske Ordbog).

Carsten Pedersen, cand.mag. i samfundsfag og filosofi og lektor ved Københavns Professionshøjskole, beskriver, at begrebet at *dømme* bliver anvendt på forskellige måder i hverdagssproget (Pedersen, 2017, s. 34). Vi kan eksempelvis dømme i henhold til at fælde eller udtale en dom i en retssag eller i en sportskonkurrence. Vi kan bruge ordet til at kende nogen

skyldig og idømme dem en straf, eller vi kan anvende det med det formål at vurdere noget eller nogen. Pedersen beskriver, at brugen af ordet *at dømme* både rummer en 'skønsdannelse' og en 'domsfældelse' og tilføjer, at man på den baggrund kan sige, at menneskers dømmen sker i et spændingsfelt mellem (om)tanke og (af)gøren (Pedersen, 2017, s. 34). Pedersen formulerer, at dømmekraften indeholder et meningsaspekt i henhold til skønsdannelsen og et magtaspekt i henhold til domsfældelsen (Pedersen, 2017, s. 34). Ifølge Pedersen er dømmekraften således en evne, som forbinder refleksion og handlen, og som udmønter sig i de konkrete bedømmelser.

Akademiseringen af pædagoguddannelsen og dømmekraften

Lektor i pædagogik, psykologi og almen didaktik ved Århus Lærerseminarium Carsten Rønn beskriver, at der i de seneste år er sket en ændring i forhold til studierelaterede krav til studerende på uddannelsesinstitutionerne. Rønn forklarer, at ændringen består i, at studerende før i tiden skulle tilegne sig viden, og at det aktuelle krav består i, at de studerende kan udvikle eller producere ny viden. Der er således sket en ændring fra *videnstilegnelse* til *vidensproduktion* eller *vidensudvikling* (Rønn, 2007, s. 160).

Denne udvikling afspejles ligeledes i §1 i Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, hvoraf det fremgår, at: *"Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv"* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Det beskrives, at formålet med uddannelsen stadig er, at de studerende tilegner sig viden, og at der ligeledes er det formål, at de studerende tilegner sig færdigheder i at udvikle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i samfundet. For at kunne vidensudvikle og vidensproducere kræver det imidlertid en selvstændighed i forhold til at kunne træffe beslutninger om, hvordan der skal udvikles, og den selvstændighed er baseret på et fagligt og velreflekteret grundlag. Dette hænger sammen med, at de studerende i prøverne på uddannelsen bliver bedømt i forhold til, i hvilken grad de opfylder kompetencemålene. Som det fremgår af §18 i Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, baseres denne vurdering på om den studerende:

1) kan gøre rede for kendt viden, færdigheder og grundlæggende processer,

2) kan fremstille sammenhænge og analysere kendte situationer og problemstillinger gennem anvendelse af tilegnet viden og færdigheder og på den baggrund handle i pædagogisk praksis og

3) kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017)

Der er således et krav om, at de studerende kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige måder at handle på i pædagogisk praksis. Den studerende skal udvise en evne til at kunne vurdere, hvad der er sikkert og rigtigt, hvilket hænger sammen med den førnævnte definition af dømmekraften som en form for evne, der forbinder refleksion og handlen. Dømmekraften for den pædagogstuderende indebærer i høj grad, at den studerende kan forholde sig refleksivt og selvstændigt i sin praksis. På denne baggrund argumenteres der for, at den pædagogstuderendes oparbejdelse af dømmekraften er et centralt element på Pædagoguddannelsen.

Derudover har Pædagoguddannelsen som en professionsbacheloruddannelse i de seneste årtier gennemgået en udvikling, som viser sig ved en øget akademisering og videnskabeliggørelse. Denne akademisering og videnskabeliggørelse udmønter sig blandt andet i, at uddannelsen afsluttes med en professionsbacheloropgave, hvor der stilles krav om anvendelse af akademiske arbejdsformer, videnskabsteori og metode (Dau, Kirkegaard, & Rasmussen, 2016, s. 3). I bilag 1 i Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog er det formuleret således, at de studerende skal tilegne sig viden om: ”*videnskabeligt baserede tilgange og metoder til tilrettelæggelse, undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis, herunder evidensbaserede metoder, og hvordan disse kan anvendes i praksis*” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

I 2017 blev der udarbejdet en erfaringsopsamling og evaluering af det nationale modul ’Professionsviden og forskning i relation til social og specialpædagogik’. Modulets faglige indhold består af videnskabsteori, metateoretiske perspektiver, forskning, vidensformer, paradigmer, videnskabsteoretiske metoder, undersøgelsesmetoder, menneskesyn samt etiske og institutionelle dilemmaer (Rasmussen, Nørgaard, & Jakobsen, 2017, s. 11). Evalueringen skildrer imidlertid en udfordring ved at implementere undervisning i videnskabsteori og metode på grund af indholdets faglige niveau:

At modulet har et indhold, der er svært og abstrakt, betyder, at nogle studerende ikke finder mening i det. Det kan være vanskeligt at få den brede gruppe af pædagogstuderende med og hæve alle op på et metateoretisk niveau. Der ligger således en didaktisk udfordring i at få indholdet omsat,

så det matcher gruppen af studerende og ikke kun dem, som på forhånd behersker en akademisk tænkning eller besidder den særlige kapital hertil; ”Der er en fare for at de der ikke har det med sig kan blive lidt tabt, for der er ikke tid til at tage hånd om det”. (Rasmussen, Nørgaard, & Jakobsen, 2017, s. 12)

Som det fremgår af citatet, oplever underviserne på Pædagoguddannelsen, at det er svært for de studerende at finde mening i det abstrakte faglige indhold. Man kunne stille spørgsmålstejn ved Pædagoguddannelsens implementering af videnskabsteori og metode i undervisningen, og om udfordringen kunne bunde i didaktikken i undervisningen. Dette spørgsmål undersøgte jeg i min praktik på 9. semester, hvor jeg var tilknyttet Pædagoguddannelsen, og dette vil ikke blive uddybet nærmere i denne afhandling. I erfaringsopsamlingen og evalueringen viser det sig imidlertid, at underviserne vurderer indholdet som kvalificerende for de studerendes faglige refleksion, og at undervisningen:

...bidrager til, at de studerende får det, der bl.a. kaldes; ”et metaperspektiv på deres fag” og bl.a. gør dem i stand til at forholde sig til de metoder og tilgange, der præger det social- og specialpædagogiske felt lige nu. En underviser formulerer, at modulets indhold gør de studerende i stand til at overveje; ”Her arbejder vi sådan og sådan () Hvorfor gør I det? Hvad bygger det egentlig på for et vidensgrundlag, hvad er det for en videnskabsteoretisk tilgang der er her, hvilke konsekvenser har det? Hvad vil det egentlig være svært at forene denne her metode med af andre metoder, fordi det bare ikke hænger sammen? (Rasmussen, Nørgaard, & Jakobsen, 2017, s. 11)

Som det fremgår af citatet, kan en videnskabsteoretisk og metodisk forståelse bidrage til, at de studerende kan anlægge et metaperspektiv på deres faglighed, hvilket medfører, at de studerende evner at forholde sig reflektivt til de metoder og tilgange, som den pædagogiske praksis indeholder. De studerende tilegner sig en evne til at forholde sig til egen og andres praksis, hvorved de kan reflektere over, hvorfor praksis ser ud, som den gør, og hvilket vidensgrundlag praksis baseres på. Dertil anser underviserne det som kvalificerende for de studerendes professionsfaglighed, at de studerende tilegner sig en viden om, hvilket videnskabsteoretisk grundlag forskellige metoder baserer sig på, samt hvilken konsekvens dette kan have i forhold til at anvende metoderne i en

praksis, hvor tilgangen er kendetegnet ved at være en kombination af forskellige metoder. Den refleksion som i citatet beskrives som befordret af videnskabsteoretisk og metodisk forståelse, kan antages at have essentiel betydning for pædagogers faglighed og dermed deres praksis. Det vil sige, at evnen til at reflektere og vurdere, hvilke metoder og tilgange der skal anvendes, er en vigtig kompetence for pædagoger i henhold til at kvalificere deres praksis. Her kan der drages en parallel til dømmekraften, som evnen til at reflektere og vurdere, hvordan der skal handles i praksis.

Som jeg har belyst i ovenstående problemfelt, kan det antages, at en metateoretisk refleksion kan være en nødvendig kompetence for at udøve en kvalificeret pædagogisk praksis og en god dømmekraft. Men hvilken form for refleksion og dømmekraft er der tale om? Jeg vil i denne afhandling undersøge dette spørgsmål ud fra Kants dømmekraftsbegreb og Arendts tænkningbegreb. I afhandlingen er det centrale undersøgelsesfelt udmøntet i følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilken indflydelse har en videnskabsteoretisk forståelse på pædagogens dømmekraft?

Læseguide

I afhandlingens første kapitel vil jeg give et indblik i det videnskabsteoretiske afsæt for specialet samt for de metodiske overvejelser i forbindelse med empiriindsamlingen.

I kapitel 2 vil jeg præsentere en begrebsafklaring i forhold til begrebet *dømmekraft* i et filosofihistorisk perspektiv. Dertil vil jeg give et indblik i den pædagogiske profession og det pædagogiske vidensfelt i henhold til at skabe en forståelsesramme for konteksten for pædagogens dømmekraft.

Efter begrebsafklaringen og kapitlet om afhandlingens videnskabsteoretiske og metodiske afsæt vil jeg i kapitel 3 redegøre for, hvordan Kant i sit værk *Kritik af Dømmekraften* kortlægger *den bestemmende og den reflekterende dømmekraft* samt begrebet om *sensus communis*. I det efterfølgende kapitel vil jeg med udgangspunkt i Hannah Arendts filosofi om tænkning redegøre for begreberne *tænkning, pluralitet, offentlighed og kritisk tænkning* ud fra Arendts tækningsbegreb.

I kapitel 5 vil jeg redegøre for, hvordan videnskabsteori skal forstås i nærværende afhandling. I analysen, som spænder over kapitel 6 og 7, vil jeg sammenholde pædagogens dømmekraft med Kant og Arendts filosofi i henhold til at undersøge, hvordan en videnskabsteoretisk forståelse kan bidrage til dømmekraften. Løbende i analysen vil jeg præsentere delkonklusioner, hvor elementerne i en videnskabsteoretisk forståelse bliver beskrevet.

Efter analysen vil jeg i kapitel 8 opstille argumenterne for, at en videnskabsteoretisk forståelse hos pædagoger kan være et redskab til selvstændig, selvrefleksiv og kritisk tænkning og dermed være en afgørende faktor for pædagogens dømmekraft.

I afhandlingens 9. kapitel vil jeg inddrage Ludwig Wittgensteins filosofi om regler og John Deweys erfaringsbegreb til at belyse og diskutere afhandlingens emne. Ydermere vil jeg anvende Wittgenstein og Dewey til at gøre forståelsen af dømmekraften i det aktuelle samfund mere nuanceret.

Slutteligt vil jeg i kapitel 10 fremlægge konklusionen i henhold til afhandlingens problemformulering.

Kapitel 1: Afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt og metodiske overvejelser

I dette afsnit vil jeg give et indblik i det videnskabsteoretiske afsæt for specialet samt for de metodiske overvejelser i forbindelse med empiriindsamlingen.

1.1 Videnskabsteori

Det ontologiske udgangspunkt for nærværende afhandling viser sig ved en mild konstruktivisme. Dette afsæt indebærer en ontologisk realisme, hvor virkeligheden i sig selv eksisterer uafhængig af menneskets erkendelse af den, men samtidig indeholder afsættet en epistemologisk relativisme, idet menneskets erkendelse af virkeligheden er subjektiv. Det betyder, at det der er konstrueret, er menneskets erkendelse af virkeligheden, og mennesket erkender altid virkeligheden fra en bestemt position, som er udgjort af dets forforståelser og fordomme (Sonne-Ragans, 2019, s. 242). Hermed er afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt i forbindelse med empiriindsamlingen præget af en filosofisk hermeneutik, da jeg antager, at mennesket forstår verden ud fra dets egen forståelseshorisont.

Den filosofiske hermeneutik, som den tyske filosof Hans-Georg Gadamer har udarbejdet, beskriver netop, hvordan mennesket er præget af dets fordomme og forforståelser i dets erkendelse af verden, idet mennesket erkender verden ud fra egen forståelseshorisont (Gadamer, 2007, s. 288). I kraft af det videnskabsteoretiske afsæt er afhandlingens fokus ikke at klarlægge en objektiv undersøgelse af, hvordan pædagogens dømmekraft skal forstås. Det betyder ligeledes, at empirien anvendes for at få et indblik i informantens viden om og forforståelser af emnet, og dermed har jeg et kvalitativt og eksplorativt sigte med empirien. Grundet afhandlingens kvalitative karakter, er det ikke relevant at tale om afhandlingens reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Jeg vil i afhandlingen imidlertid sigte efter at fremsætte logiske og konsistente argumentationer i analysen og i koblingen af de anvendte filosofiske teorier og den pædagogiske praksis.

1.2 Begrundelse for valg af informant og præsentation af informantens baggrund

Jeg har valgt at interviewe Merete Hansen, da hendes faglige baggrund er relevant for afhandlingens undersøgelsesområde. Hansen har siden 2014 været ansat som Lektor på Pædagoguddannelsen i Aalborg. Hansen er uddannet socialpædagog i 1992 og har en kandidat i pædagogisk psykologi. Derudover har Hansen arbejdet 16 år i pædagogisk praksis, hvor hun både har arbejdet i en daginstitution og i en døgninstitution for anbragte børn og unge. Hansen har i sin

tid som underviser varetaget undervisning for dagtilbuds- samt social- og specialområdet og har været international koordinator. Derudover har Hansen varetaget undervisning i videnskabsteori og metode i sine fem år som underviser på Pædagoguddannelsen.

1.3 Hvilken viden ønsker jeg at opnå?

I henhold til min erkendelsesinteresse og med afsæt i den filosofiske hermeneutik ønsker jeg gennem interviewet med Hansen at opnå en viden om informantens forståelse af begreberne dømmekraft og refleksion. Hertil ønsker jeg at undersøge informantens forståelse af, hvilken rolle refleksion spiller i pædagogens dømmekraft. I den sidste del af interviewet ønsker jeg at få et indblik i informantens viden om og refleksioner over, hvorvidt og hvordan en videnskabsteoretisk forståelse kan have en indflydelse på pædagogens dømmekraft.

1.4 Valg af metode

For at skabe optimale forudsætninger for at opnå den ønskede viden, har jeg valgt at anvende den kvalitative interviewmetode i en semi-struktureret form. Ifølge professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaard og psykologiprofessor Svend Brinkmann forløber et semi-struktureret interview som en interaktion mellem interviewerens spørgsmål, hvoraf nogle af dem er planlagte og nedskrevet i en interviewguide på forhånd, og informantens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 36). Jeg har valgt denne metode, da jeg ønsker at skabe mulighed for opfølgende spørgsmål gennem interviewet, og fordi den mere løst strukturerede form inviterer til, at informanten kan give indblik i perspektiver vedrørende emnet, som denne finder relevante (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38).

1.5 Overvejelser i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguide

Ifølge den norske professor i pædagogisk psykologi Steinar Kvale og psykologiprofessor Svend Brinkmann bør interviewerens spørgsmål være korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 154). Jeg har valgt at have relativt få spørgsmål med i min interviewguide. Grunden til dette er, at jeg ønsker at give plads til, at informanterne kan svare uddybende på spørgsmålene, hvilket ikke ville kunne lade sig gøre inden for tidsrammen, hvis jeg havde mange spørgsmål med. På denne måde skaber jeg ligeledes muligheden for at stille uddybende spørgsmål.

Jeg vil, så vidt det er muligt, veksle mellem opfølgende, sonderende, specificerende og fortolkende spørgsmål, da en konsekvent brug af én bestemt type spørgsmål kan medføre, at interviewet bliver for ensporet, hvilket ville kunne stå i vejen for en nuanceret vidensindsamling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158). Ved at tage forskellige spørgsmålstyper i brug under interviewet øges kvaliteten af

svarene fra informanterne. Ved at stille opfølgende, sonderende, specificerende og fortolkende spørgsmål skaber jeg muligheden for at få uddybet informantens svar, hvilket giver svarene tilstrækkeligt indhold og dybde.

Måden hvorpå jeg under interviewet vil veksle mellem spørgsmålstyperne vil afhænge af situationen. Jeg vil i denne forbindelse indtage en position som aktivt lyttende. Det vil sige, at jeg som interviewer vil være ekstra opmærksom på, hvad der siges, og hvordan det siges (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159). Dertil afhænger mine uddybende spørgsmål af et ønske om at fastholde et fokus på emnet for interviewet. Endvidere er min rolle som interviewer præget af den viden, jeg har om emnet i forhold til hvilke dimensioner af informantens svar, der følges op på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159).

Jeg vil indlede interviewet med at spørge til informantens forståelse af henholdsvis *pædagogens dømmekraft* og *refleksion*. Jeg har valgt at starte med en udfoldelse af informantens forståelse af pædagogens dømmekraft gennem et åbent spørgsmål. Dette har jeg valgt for at forholde mig så åbent som muligt i forhold til informantens egne forståelser af emnet. Åbne spørgsmål har den fordel, at de tillader informanten at fortælle intervieweren, hvad der er relevant og vigtigt frem for at være begrænset af interviewerens forudindtagede forestillinger om, hvad der er vigtigt (Jeffrey, Berry s. 681). Dette valg er truffet på baggrund af det videnskabsteoretiske afsæt for specialet, den filosofiske hermeneutik, eftersom jeg har en viden om, at informanten har sin egen forståelseshorisont. Dette betyder, at jeg er bevidst om, at informanten har sine egne forståelser af pædagogens dømmekraft og refleksion. Hvis jeg derimod valgte at starte med at fortælle, hvad jeg forstår ved pædagogens dømmekraft og refleksion, ville der være en risiko for, at informanten ville blive præget af dette i forhold til sin egen forståelse.

Efter jeg har undersøgt informantens egne forståelser af begreberne, vil jeg anvende mere direkte spørgsmål i henhold til at få så koncise svar som muligt i forhold til, hvilken indflydelse refleksion kan have på pædagogens dømmekraft, og hvordan videnskabsteori og metode kan spille en rolle i forhold til dette.

Jeg vil bede informanten om løbende at komme med eksempler på sine udsagn og påstande. Hvis informanten har svært ved at finde eksempler, har jeg forud for interviewet udformet nogle eksempler på pædagogiske dilemmaer, der kan opstå i pædagogisk praksis, hvilke kan give informanten mulighed for at udfolde sine udsagn og påstande i forhold til pædagogens dømmekraft

i forbindelse med konkrete dilemmaer. Hvis jeg derimod havde valgt at lave interviewet ud fra en på forhånd udleveret case, ville der være en risiko for, at det ville begrænse informanten i sine svar.

Interviewguiden er bygget om omkring tre temaer, som er udviklet på baggrund af specialets erkendelsesinteresse. Disse tre temaer er:

- Tema 1: Begrebsafklaring – pædagogens dømmekraft og refleksion
- Tema 2: Videnskabsteori på Pædagoguddannelsen og pædagogens dømmekraft
- Tema 3: Kritiske perspektiver

For nærmere uddybning af interviewguides henvises til bilag 1.

1.6 Etiske overvejelser i forbindelse med interviewet

Inden interviewet informerede jeg informanten om muligheden for, at jeg kunne anonymisere navn og andre oplysninger, såfremt dette var ønsket. Derudover bad jeg om tilladelse til at optage interviewet på lyd. Før interviewet havde jeg informeret informanten om, at interviewet ville vare mellem 45 minutter og 1 ½ time.

1.7 Databehandling

Jeg har i behandlingen af empirien ikke transskriberet alt. Jeg har anvendt metoden om meningskondensering på den måde, at jeg har lyttet interviewet igennem og systematisk nedskrevet informantens udsagn i henhold til de førnævnte tre temaer. Jeg inddrager enkelte udsagn i analysen og vedlægger lydfilen som bilag, jf. bilag 2.

1.8 Baggrundsmotivation for specialets problemformulering

Min faglige baggrund er relevant at belyse i forbindelse med at give et indblik i min motivation for specialets emne. Jeg er uddannet pædagog med speciale i social- og specialpædagogik. Dertil har jeg arbejdet i pædagogisk praksis i 10 år som pædagogmedhjælper på diverse institutioner, heriblandt en boform for mennesker med fysisk og/eller psykisk funktionsnedsættelse, specialskole i Australien, opholdssted for unge og forskellige tilbud ved Center for Døvblindhed og Høretab.

På min kandidatuddannelse har jeg i alle mine projekter forfulgt min interesse for, hvad filosofien kan bidrage med til uddannelsesvidenskabelige overvejelser, undervisningsdidaktik, refleksion, læringstilgange, dannelse og professionel dømmekraft. På 8. semester undersøgte jeg University College Nordjyllands fælles læringstilgang, Refleksiv Praksislæring, og hvordan denne udmøntede sig på Pædagoguddannelsen. Dertil var jeg i min praktik på 9. semester tilknyttet

Pædagoguddannelsen, hvor jeg arbejdede med, hvordan den danske filosof Ole Fogh Kirkebys filosofi om forholdet mellem erkendelse, sprog og tænkning kan kvalificere den aktuelle didaktik i forbindelse med undervisning i vanskeligt tilgængeligt og metarefleksivt fagligt stof, nærmere bestemt videnskabsteori og metodelære. Jeg havde i min praktik dertil forskellige opgaver, hvoraf mit hovedfokus var selvstændigt at tilrettelægge og forestå undervisning i videnskabsteori og metode for de studerende, der påbegyndte deres bachelorprojekter i efteråret 2019.

Kapitel 2: Begrebsafklaring og afgrænsning af specialets fokus

I dette afsnit vil jeg udarbejde en filosofisk belyst begrebsafklaring af begrebet dømmekraft samt give et indblik i den pædagogiske profession og det pædagogiske vidensfelt med henblik på at skabe en forståelsesramme for pædagogens dømmekraft. I sidste afsnit af kapitlet vil jeg fremlægge hovedargumentet i specialet samt hvilken eksisterende viden, afhandlingens hovedargumentet tager afsæt i og er en videreudvikling af.

2.1 Dømmekraft og den filosofiske begrebshistorie

Dømmekraft som et filosofisk belyst begreb er kendt gennem hele den europæiske filosofis historie, og - som nævnt i indledningen - har begrebet været genstand for filosofisk undersøgelse og refleksion af både Aristoteles, Kant, Gadamer, Arendt og andre. Begrebet bliver i diverse filosofiske opslagsværker (Stanford Encyclopedia of Philosophy, Politikens Filosofileksikon) mestendels beskrevet ud fra Kants oplysningsfilosofiske kritik af dømmekraften, som er udformet i værket *'Kritik af dømmekraften'* fra 1790. Andre filosoffer før Kant har undersøgt begrebet dømmekraft, men det er først med Kant, at begrebet for alvor bliver relevant og brugt på en specifik måde, som får stor betydning for filosofiens historie. Fælles for nogle af de forskellige forståelser af begrebet er dels, at dømmekraften angår en slags subjektiv erkendelsesevne, som udmønter sig i handling, og dels at dømmekraften ligeledes er kendetegnet ved, at det har fælles og intersubjektiv værdi.

Tanken om det fælles starter hos Aristoteles, som i værket *'Den Nikomachæiske Etik'* beskriver dømmekraften som en intellektuel dyd, der udgør fundamentet og betingelsen for et politisk liv (Aristoteles, 2007, s. 21). Aristoteles beskriver, at mennesket er et 'politisk dyr', forstået på den måde at mennesket i dets natur er skabt til at leve i et samfund (Aristoteles, 2007, s. 16). Aristoteles betegner dømmekraften *'phrónesis'*, og begrebet kan forstås som en bestemt evne, som mennesket ejer og bruger til at orientere sig i forhold til sine egne og andres handlinger. Phrónesis skal hos Aristoteles forstås som en viden, der hører til praksis og bliver beskrevet som forstandighed, livsvisdom, moralsk indsigt eller kløgt (Aristoteles, 2007, s. 24). Aristoteles skriver, at: *"den kløgtige [er] den, som generelt er velovervejet"* (Aristoteles, 2007, s. 153). I Aristoteles' filosofi kendetegnes dømmekraften som en praktisk fornuft ved, at det er en slags anvendelsesform af den menneskelige tænkning (Aristoteles, 2007, s. 20). Dømmekraften er en subjektiv og intellektuel evne eller visdom, som på samme måde forudsætter et politisk liv, og dermed ses dømmekraften hos Aristoteles som både en subjektiv og en fælles størrelse.

Kant beskriver ligeledes dømmekraften som en del af subjektets erkendelsesevner - samtidig med at han betegner den som et fælles anliggende. Kant anvender begrebet *sensus communis* til at beskrive dømmekraftens virke. Sensus communis er en sans, der er fælles for alle:

...dvs. en bedømmelsesevne, der i sin refleksion (a priori) i tanken forholder sig til alle andres forestillingsmåde; vi inkluderer denne idé med henblik på at jævnføre vor bedømmelse med menneskehedens samlede fornuft, så at sige, så vi på den måde kan undgå den slags illusion, der stammer fra private omstændigheder, som så let kan opfattes som objektive – hvilket ville have en skadelig virkning på bedømmelsen. (Kant, 1793, s. 136)

Dømmekraften kendetegnes hos Kant som en slags forestillingsevne, hvorfra mennesket kan forestille sig den specifikke sag ud fra alle andres sted (Kant, 1793, s. 136). Dømmekraften er intersubjektiv, da den er fælles for alle og repræsentativ og udvidet, da der i den fælles sans indgår evnen til at forestille sig en sag ud fra alle andres sted. Udvidet skal forstås således, at ens forestillinger indeholder flere perspektiver end blot sine egne. Kant beskriver ligeledes, at der i bedømmelsen må undlades det, der i forestillingstilstanden er materie, forstået sådan at sansefølelser må sættes til side for at kunne opnå en bedømmelse, som potentielt kan tjene som en almen regel (Kant, 1793, s. 136). Hos Kant har dømmekraften et subjektivt og intellektuelt element, som ligger i forestillingsevnen. Hos Kant, som hos Aristoteles, er det ligeledes afgørende, at menneskets dømmekraft bliver et fælles anliggende. I Kants filosofi er dømmekraften en erkendelsesevne som forbinder de to erkendelsesevner - henholdsvis den rene og den praktiske fornuft, som Kant beskriver i sine tidligere kritikker.

Kants kritik af dømmekraften angår æstetiske smagsdomme. Ifølge Arendt kan Kants kritik af dømmekraften imidlertid læses og forstås som en politisk filosofi, og det moralske tilhørende dømmekraften bliver tydeligere fremstillet i Arendts læsning af Kant. Arendt er ligeledes inspireret af Aristoteles' forståelse af mennesket som et 'politisk dyr', hvor det offentlige rum eller fællesskab har afgørende betydning for dømmekraften. Arendt beskriver, med reference til både Aristoteles og Thomas Aquinas, at mennesket i sin natur er politisk, det vil sige socialt (Arendt, 1958, s. 23). Arendt tænker ligeledes det græske forbillede for politik ind i sin filosofi, da Arendt argumenterer for den frie meningsdannelse mellem mennesker i et offentligt rum (Nielsen, 2003, s. 127). Denne frihed er ikke kendetegnet ved en form for retslig frihed, men skal nærmere forstås som den konkrete, praktiserede frihed til at udnytte menneskelige potentialer, som opstår, når man er fri fra

at være underlagt naturens nødvendighed og beskæftigelsen med elementære menneskelige behov (Nielsen, 2003, s. 127). I relation til dette beskriver Kant i essayet *'What Is Enlightenment?'* fra 1784 ligeledes, hvordan frihed og offentlighed er centrale begreber i oplysningsfilosofien: *"All that is required for this enlightenment is freedom; and particularly the least harmful of all that may be called freedom, namely, the freedom for man to make public use of his reason in all matters."* (Kant, 1784, s. 2). Kant beskriver i essayet, hvordan oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. For Kant indebærer denne umyndighed, at man ikke evner at bruge sin forstand uden en andens ledelse.

Dertil anvender Arendt begrebet om *sensus communis* i sin politiske læsning af Kants kritik af dømmekraften. Arendt tolker denne fælles sans som et afgørende element i at dele verden med andre, hvilket er afgørende for dømmekraften (Arendt, 2006, s. 218), og dette vil blive uddybet senere i afhandlingens kapitel 4. Arendt tilslutter sig generelt oplysningsfilosofien i den form, som Kant står for (Olsen & Dyssel, 2005, s. 190), og dette ses tydeligt i den form for kritisk tænkning, som Arendts tækningsbegreb beforder, og som ligeledes vil blive uddybet i kapitel 4.

I nærværende afhandling vil jeg fokusere på Kant og Arendts dømmekraftsbegreber, og hvorledes disse kan bidrage til en forståelse af pædagogens dømmekraft. Pædagogens dømmekraft vil blive introduceret i følgende afsnit.

2.2 Pædagogens dømmekraft som en reflektiv og selvstændig kompetence

Dømmekraften har fyldt meget i den europæiske filosofis historie, og dømmekraften har ligeledes været et omstridt emne inden for den pædagogiske verden. Lektor i pædagogik fra VIA University College, Anders Petersen, beskriver i tidsskriftsartiklen *'Hvordan kan jeg ane det jeg gør, er rigtigt?'*, at pædagogens dømmekraft virker som et slags kompas, og at pædagogens dømmekraft:

...viser sig som en refleksivitet i spændingsfeltet mellem de subjektive erfaringer jeg har gjort mig, og den viden jeg har tilegnet mig på den ene side, og på den anden de mere eller mindre tydelige forskrifter i kraft af love, regler og normer, der gælder for de fællesskaber, jeg er en del af.

(Petersen, 2014, s. 5)

Petersen beskriver, at det er i spændingsfeltet mellem egne erfaringer og egen viden samt overordnede love og regler, at dømmekraften viser sig. Det vil sige, at fundamentet for pædagogens

dømmekraften dels udgøres af egne erfaringer og egen viden og dels af gældende love, regler og normer.

Et andet element Petersen beskriver er centralt for pædagogens dømmekraft er selvstændighed. Petersen skriver, at: ”*Selvstændighed er nøglen til dømmekraft*” (Petersen, 2014, s. 6). Dertil beskriver Petersen, at det at besidde dømmekraft er forbundet med dannelse og uddannelse på den måde, at det drejer sig om at være i stand til at afstemme sine handlinger ud fra en selvstændig stillingtagen (Petersen, 2014, s. 6). Pædagogen skal på baggrund af det førnævnte fundament selvstændigt kunne vurdere og tage stilling til, hvordan pædagogen vil handle. Petersen beskriver ud fra Kants filosofi om dømmekraften en måde, hvorpå der kan dannes rammer for denne selvstændige stillingtagen.

Petersen inddrager Kants begreb om den bestemmende og reflekterende dømmekraft samt begrebet *sensus communis*. Petersen beskriver Kants bestemmende dømmekraft som det, der kommer i spil, hvis pædagogen står over for en situation, hvor det almene er givet - eksempelvis i form af politiske lovbestemmelser for det pædagogiske arbejde eller fælles regler i institutionen. Petersen beskriver, at pædagogen således bør indordne sig under disse bestemmelser, men ikke uden at tage stilling til dem. Petersen uddyber imidlertid ikke, *hvordan* pædagogen skal tage stilling til det almene, og det er blandt andet det, jeg vil udfolde i nærværende speciale med afsæt i pædagogens videnskabsteoretiske forståelse. Petersen forklarer, at den reflekterende dømmekraft viser sig i de situationer, hvor der ikke er nogle almene regler eller normer, som pædagogen kan referere til (Petersen, 2014, s. 10). Her inddrager Petersen Kants begreb om *sensus communis* og argumenterer for at måden at bedømme noget på, når det almene ikke er givet, skal ske via denne fælles sans. Pædagogen må i situationen gøre sig nogle forestillinger om, hvordan andre mennesker almindeligvis ville have gjort i præcis samme situation (Petersen, 2014, s. 10).

I nærværende afhandling vil jeg ligeledes arbejde med pædagogens dømmekraft ud fra Kants begreber om den bestemmende og den reflekterende dømmekraft samt begrebet om *sensus communis*. Jeg vil netop koble pædagogens dømmekraft med Kants dømmekraftsbegreber, som Petersen gør i sin artikel. Jeg ønsker at supplere den eksisterende viden med en undersøgelse af, hvordan Arendts begreb om tænkning spiller ind i dømmekraften samt ved at præsentere, hvilken indflydelse en videnskabsteoretisk forståelse har på pædagogens dømmekraft.

Arendt var i sine tanker om tænkning og dømmekraft meget inspireret af Kant. Ifølge Kant angår den reflekterende dømmekraft kun æstetiske smagsdomme, og de moralske domme udspiller sig

derimod ved den bestemmende dømmekraft, fordi de moralske domme udspringer af fornuften (Pedersen, 2017, s. 66). Menneskets moral er underlagt det grundlæggende og ubetingede påbud, som Kant betegner som det kategoriske imperativ. Det kategoriske imperativ fordrer, at man altid skal handle ud fra, at grundlaget for ens beslutning kan gælde som et princip for en almengyldig lov (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016). Det kategoriske imperativ udspringer af vores fornuft, og vi er ifølge Kant forpligtet til at følge imperativet betingelsesløst (Pedersen, 2017, s. 66).

Arendt beskriver, hvordan Kants filosofi om dømmekraften i henhold til æstetiske smagsdomme kan være en forudsætning for en moralsk rettet og politisk filosofi om dømmekraften. Arendt beskriver, at smagsdommen kan læses politisk, da Kant mente, at bedømmelserne har offentlig relevans, idet bedømmelserne kan diskuteres i det offentlige rum (Arendt, 2006, s. 218). Kant mente, at mennesket håber, at de samme følelser af lyst eller ulyst, som vores smagsdom viser, er delt med andres opfattelser, og at smagsdommen kan være genstand for diskussion, fordi de forudsætter, at man når til enighed om sin dom med alle andre (Arendt, 2006, s. 218). Arendt uddyber:

Therefore taste, insofar as it, like any other judgment, appeals to common sense, is the very opposite of "private feelings". In aesthetic no less than in political judgments, a decision is made, and although this decision is always determined by a certain subjectivity, by the simple fact that each person occupies a place of his own from which he looks upon and judges the world, it also derives from the fact that the world itself is an objective datum, something common to all its inhabitants. (2006, s. 219)

Arendt beskriver i ovenstående citat, at smagsdommen og politiske domme begge appellerer til den fælles verden, som vi deler. Både i politiske og smagsrelaterede domme træffes beslutninger på et subjektivt grundlag, men denne subjektivitet er fælles for os alle, og dermed argumenterer Arendt for, at den fælles verden er en form for objektivt omdrejningspunkt for os alle, som vi alle har adgang til og kan referere til. Arendt argumenterer dermed for en slags subjektiv objektivitet eller intersubjektivitet, som Aristoteles og Kant ligeledes beskrev som dømmekraftens forudsætning.

Det der ligeledes er centralt for Arendt i forhold til dømmekraft er, at dømmekraften afhænger af evnen til at indgå i en tænkingsproces. Det er i denne tænkingsproces, at Arendt introducerer begrebet pluralitet, som beskriver, hvordan en repræsentativ tænkning kan være med til at skabe betingelserne for en god, nuanceret og valid dømmekraft. Dette vil blive uddybet i kapitel 4.

Gennem ovenstående begrebsafklaring kan den filosofiske forståelse af dømmekraften antages at indeholde to elementer: dels en slags intellektuel og selvstændig erkendelses- og tænkeevne, og dels et udtryk for et fælles anliggende, som udmønter eller manifesterer sig i praksis og i offentligheden.

2.3 Den pædagogiske profession – en profession uden facitliste

For at afklare hvad pædagogens dømmekraft er, finder jeg det relevant først at undersøge, hvad den pædagogiske profession er kendetegnet ved, samt hvilke vilkår der er for pædagogisk praksis. I et inspirationshæfte om pædagogisk udviklingsarbejde udgivet af fagforeningen Børne- og Ungdomspædagogerne Landsforbund (BUPL) fremgår det, at det er en velkendt præmis, at der ingen facitliste er i pædagogisk praksis (Frederiksen & Andersen, 2014, s. 17-18). Der står blandt andet, at: *”Det er væsentligt at minde hinanden om udgangspunktet for al pædagogisk virksomhed - der er ingen facitliste!”* (Frederiksen & Andersen, 2014, s. 24).

Derudover fremgår det af kapitel 15, § 81 i Bekendtgørelsen om lov af social service, at pædagoger skal yde en helhedsorienteret indsats: *”Formålet med at yde støtte efter denne lov til voksne med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med særlige sociale problemer er at sikre, at den enkelte får en sammenhængende og helhedsorienteret indsats, der modsvare den enkeltes behov”* (Social- og indenrigsministeriet, 2019). Der fremgår ikke en tydelig definition af ordet *helhedsorienteret* i lovgivningen. Jeg vil argumentere for, at en helhedsorienteret tilgang indebærer, at pædagogen skal kunne anvende et helhedsorienteret perspektiv i arbejdet med den enkelte borger. Det helhedsorienterede perspektiv indebærer, at pædagogen dels skal tænke alle aspekter af den enkelte borgers liv med i den professionelle ydelse, og dels at pædagogen skal evne at inddrage flere forskellige faglige perspektiver i den professionelle ydelse. Som jeg ser det, er samspillet mellem disse to elementer præget af interdependens, da de indgår i et dialektisk forhold.

En helhedsorienteret tilgang er ligeledes relevant i forhold til det, som fagforeningen Socialpædagogerne Landsforening (SL) beskriver i et dokument om pædagogens kernefaglighed. Heri beskrives, at den pædagogiske profession bygger på viden om mennesker og menneskers forskelligheder (Socialpædagogerne, 2020). SL tilføjer, at socialpædagogikken tager udgangspunkt i en anerkendende og respektfuld tilgang, og at grundprincipperne er, at menneskets værdighed og integritet aldrig må kompromitteres i ønsket om at skabe forandring (Socialpædagogerne, 2020). Dette betyder, at pædagogen står over for en uforudsigelig praksis med forskellige mennesker. Da mennesker er forskellige, og da menneskelige reaktioner og adfærd ikke med sikkerhed kan forudsiges, skabes et vilkår for den pædagogiske profession om, at der ikke er ét facit, men mange.

Dette vilkår for den pædagogiske profession afspejles også i det pædagogiske vidensfelt, som jeg vil gøre rede for i nedenstående afsnit.

2.4 Det pædagogiske vidensfelt – en interdisciplinær faglighed

For at finde ud af, hvad pædagogens dømmekraft er, har jeg fundet det relevant at undersøge, hvilket fagligt fundament det er, pædagogen skal handle og således dømme ud fra.

Der er i litteraturen imidlertid ikke en entydig forståelse af, hvorvidt pædagogik er en videnskab for sig. Denne tvetydighed udspringer af, at pædagogik har en interdisciplinær faglighed. Dette betyder, at det pædagogiske vidensfelt er sammensat af forskellige vidensfelter - heriblandt sociologiske, psykologiske, kulturelle, antropologiske, økonomiske og filosofiske teorier (Andersen et al., 2014, s. 368).

I relation hertil beskriver lektor i pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet Kirsten Hyldgaard pædagogik som et såkaldt bindestregsfag (Hyldgaard, 2018, s. 11-12). Denne forståelse indebærer, at det pædagogiske fag rummer mange forskellige faglige positioner blandt andet psykologi, sociologi, biologi og antropologi. Pædagogen skal kunne anlægge et psyko-socio-bio-økonomisk-filosofisk-antropologisk perspektiv på sin praksis, hvilket vil sige, at pædagogen har et multiteoretisk mind-set.

Til yderligere at belyse dette har jeg valgt at inddrage pædagogisk faglitteratur om emnet. Nærmere bestemt har jeg i bogen *'Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed'* fundet et argument for, at pædagogens dømmekraft skal være vidensinformeret. Det er antropolog og faglig direktør i forskningscenteret Væksthuset Leif Tøfting Kongsgaard, som grundbogen refererer til, når der argumenteres for, at pædagogens dømmekraft tager afsæt i et særligt multiteoretisk mind-set. Kongsgaard beskriver, at det at arbejde med mennesker er uforudsigeligt (Kongsgaard, 2017, s. 17). Med dette mener Kongsgaard, at de uforudsigelige problemer er karakteriseret ved, at der ikke kan opstilles faste retningslinjer for, hvordan de skal løses. Dertil kan det ikke forudsiges helt, hvilke resultater et givent tiltag vil have (Kongsgaard, 2017, s. 17). Kongsgaard argumenterer for, at et multiteoretisk mind-set kan imødekomme den komplekse virkelighed, som pædagogen arbejder i:

Dette mind-set indbefatter bevidsthed om metodeansvar, dvs. at pædagoger kender til forskellige metoder og kan begrunde deres anvendelighed i en konkret pædagogisk situation. På den måde ved pædagoger både, hvad der virker, hvor det virker, og hvornår det virker i forskellige sammenhænge.

Det bliver dermed ikke et spørgsmål om, hvilken teori der virker eller er sand, men et spørgsmål om, hvilke handlemuligheder den skaber. Ideen er, at jo flere teorier en pædagog kender, jo flere handlemuligheder har pædagogen. (Johnsen, 2016, s. 552)

Som Kongsgaard beskriver, ligger der et ansvar i pædagogens dømmekraft. Ansvaret indebærer, at pædagogen har en viden om forskellige metoder, og at pædagogen har en metodologisk forståelse, hvilket indebærer en forståelse for, hvad de forskellige metoder er henholdsvis egnet og ikke egnet til. Kongsgaard argumenterer for, at viften af teorier som en pædagog har kendskab til, skaber betingelserne for pædagogens handlemuligheder, men at det kræver, at pædagogen kan navigere i det multiteoretiske vidensfelt. Det er i forhold til denne navigering, at nærværende speciale vil argumentere for, at en metateoretisk og videnskabsteoretisk forståelse kan være berigende.

2.5 Afhandlingens fokus og hovedargument

Gennem ovenstående begrebsafklaring kan den filosofiske forståelse af dømmekraften antages at indeholde to elementer: dels en slags intellektuel erkendelses- og tænkeevne, og dels hvordan denne evne udmønter eller manifesterer sig i praksis.

Ligeledes har jeg i foregående afsnit redegjort for, at den pædagogiske profession blandt andet beror på et interdisciplinært vidensfelt. Dertil er den pædagogiske profession karakteriseret ved, at der ikke er ét rigtigt facit, men at hvert pædagogisk dilemma potentielt rummer flere løsninger. Derfor er der i pædagogisk praksis ikke ét facit, men mange. Pædagogens dømmekraft handler om at kunne navigere i et multiteoretisk felt. Derudover beskrives det i den eksisterende forskning og litteratur, at pædagogens dømmekraft er evnen til selvstændig stillingtagen og refleksion.

Afhandlingen afgrænses til, hvordan pædagogens dømmekraft er funderet i det interdisciplinære pædagogiske vidensfelt. Det vil sige, at andre mulige elementer i pædagogens dømmekraft således ikke bliver behandlet i nærværende speciale, om end det kunne være relevant.

Jeg vil i afhandlingens analyse anvende Kant og Arendts filosofi til at understøtte mit argument for, at en videnskabsteoretisk forståelse kan bidrage med den refleksion og kritiske tænkning, som netop både Aristoteles, Kant, Arendt og Petersen argumenterer for er centrale elementer i dømmekraften. Jeg vil argumentere for, at videnskabsteoretisk forståelse skaber betingelserne for, at pædagogen kan udøve en kvalificeret dømmekraft. Jeg ønsker at videreudvikle Kongsgaards teori om, at pædagogens dømmekraft må ske på et vidensinformeret og multiteoretisk grundlag. Jeg vil

ligeledes argumentere for, at en videnskabsteoretisk forståelse hos pædagogen kan skabe mulighederne for, at pædagogen reflekterer ud fra en repræsentativ og ikke mindst en selvstændig og kritisk tænkning.

Med udgangspunkt i de nævnte centrale elementer: multiteoretisk mind-set, selvstændig stillingtagen, *sensus communis*, repræsentativ og kritisk tænkning, ønsker jeg i specialet at tilføje det nye centrale element metateoretisk forståelse gennem pædagogisk relevant videnskabsteori. Det element som jeg således tilføjer pædagogens dømmekraft, vil jeg betegne *videnskabsteoretisk forståelse*.

Kapitel 3: Kant

Jeg vil i dette kapitel anvende Kants dømmekraftsbegreb til at undersøge pædagogens dømmekraft. Først vil jeg redegøre for Kants begreber om henholdsvis den bestemmende og den reflekterende dømmekraft. Dernæst vil jeg redegøre for Kants begreb 'sensus communis' og Kants tre maksimer i henhold til dømmekraften. Disse elementer i dømmekraften vil jeg senere i analysen i kapitel 6 sammenholde med pædagogens dømmekraft.

Jeg har i forrige afsnit redegjort for forskellige elementer i pædagogens dømmekraft. Én ting er, hvad der er centrale elementer ved pædagogens dømmekraft – en anden ting er, hvordan dømmekraften egentlig fungerer som et kognitivt fakultet. Dette behandler Kant i sit værk '*Kritik af Dømmekraften*', hvor han bygger videre på skematismen i dømmekraften, som han behandlede i sit værk '*Kritik af den rene fornuft*'.

3.1 Den bestemmende og den reflekterende dømmekraft

Dømmekraften er ifølge Kant: "... *overhovedet evnen til at tænke det specifikke som indeholdt i det almene.*" (Kant, 1793, s. 39) At tænke det specifikke som indeholdt i det almene refererer til vores kognitive evne at knytte det specifikke, vi oplever, til nogle overordnede kategorier. Der er to elementer, der gør sig gældende i denne struktur for dømmekraften, henholdsvis *det specifikke* og *det almene*. Kant beskriver, at der er to måder, disse elementer kan udspille sig på i dømmekraften. Den første måde er relevant, når det almene er givet, og det specifikke subsumeres derunder. Denne dømmekraft betegner Kant som den *bestemmende*. Hvis det derimod kun er det specifikke, der er givet, og man skal finde det almene til dette, betegner Kant dømmekraften som *reflekterende* (Kant, 1793, s. 39).

I den bestemmende dømmekraft er strukturerne og de almene lovmæssigheder, principper eller regler kendte for os. Dette kan illustreres ved, at vi bestemmer det partikulære (A), eksempelvis: "Dette (A) er en kat (B)" eller "Denne kat (A) er sort (B)". I disse tilfælde er det almene (B) givet. Hvis det almene ikke er givet, så må dømmekraften lede efter det. Det er i denne proces med at lede efter det almene, at den reflekterende dømmekraft kommer i spil.

I den reflekterende dømmekraft står man over for noget specifikt (A), som vi ikke umiddelbart kan kategorisere under noget alment (B), da det er ukendt for os. Derfor må vi indgå i en refleksionsproces for at kunne fælde en dom om det specifikke. Det at reflektere beskriver Kant således: "At reflektere (*overveje*) betyder imidlertid: at sammenligne og sammenholde givne

forestillinger enten med andre forestillinger eller med sin erkendelsesevne i forhold til et derved muliggjort begreb” (Kant, 1793, s. 316).

3.2 Sensus communis og de tre maksimer

Som Kant, jævnfør førnævnte citat, beskriver refleksion, indebærer refleksionsevnen, at pædagogen må sammenligne og sammenholde sine forestillinger med andres forestillinger eller med sin erkendelsesevne i forhold til et derved muliggjort begreb. En måde hvorpå pædagogen kan indgå i en sådan refleksion, er ved at sammenligne sine refleksioner gennem en *fælles sans*. Denne fælles sans, som Kant betegner *sensus communis* er: ”... *en sans, der er fælles for alle, dvs. en bedømmelsesevne, der i sin refleksion (a priori) i tanken forholder sig til alle andres forestillingsmåde...*” (Kant, 1793, s. 136).

Denne fælles sans er en form for repræsentativ tænkning, hvor man forestiller sig, hvordan andre mennesker ville tænke og dømme i den givne situation. Formålet med at reflektere i form af at forholde sig til denne fælles sans er, at dommen bliver upartisk. Kant beskriver dette således:

...vi inkluderer denne idé med henblik på at jævnføre vor bedømmelse med menneskehedens samlede fornuft, så at sige, så vi på den måde kan undgå den slags illusion, der stammer fra private omstændigheder, som så let kan opfattes som objektive – hvilket ville have en skadelig effekt på bedømmelsen. (Kant, 1793, s. 136)

Kant beskriver, at hvis vi sammenligner den dom, vi fælder, med hvordan vi kunne forestille os, at andre ville dømme, da ville dommen undgå udelukkende at blive påvirket af private forestillinger, som man selv synes kan indeholde en form for objektiv sandhed. Opfattelsen af, at sine egne forestillinger er objektivt sande, ville imidlertid have en skadelig effekt på bedømmelsen, da det sætter begrænsninger for at fælde en dom uden subjektiv interesse, og som skal kunne tjene som en almen regel (Kant, 1793, s. 136). Hvordan den fælles sans yderligere hænger sammen med at dømme moralske domme, vil jeg uddybe i næste afsnit, hvor jeg vil redegøre for Arendts tolkning af *sensus communis* som et centralt element i Arendts tækningsbegreb.

Evnen til at kunne sætte sig i andres sted, som vi ser ved *sensus communis*, beskriver Kant ligeledes som en ud af tre maksimer fra den fælles menneskeforstand, som kan hjælpe med at klargøre dømmekraftens grundsætninger. De tre maksimer er henholdsvis: Selvstændig tænkning, at tænke ud fra alle andres sted og altid at tænke konsekvent (Kant, 1793, s. 136).

Det er den anden maksime '*at tænke ud fra alle andres sted*', der indeholder ligheder med *sensus communis*. Den anden maksime betegner Kant ligeledes som en *udvidet tænkemåde*. Kant beskriver, at en udvidet tænkemåde er, hvis man i sin bedømmelse ser hen over private og subjektive betingelser og derimod betragter bedømmelsesgenstanden ud fra et alment synspunkt, hvilket kun er muligt, hvis man formår at anlægge andres synspunkt (Kant, 1793, s. 137). Dermed bliver den repræsentative tænkning en forudsætning for ikke at forlade sig på en indskrænket og bornert tænkemåde. Kant beskriver ikke yderligere, hvilke konsekvenser denne tænkemåde kan have i forhold til dømmekraften. Denne udvidede tænkemåde kan forstås som en slags intersubjektiv sans. Til en uddybning af dette vil jeg i næste kapitel anvende Arendts læsning af Kants begreb om den udvidede tænkemåde.

Den første maksime '*selvstændig tænkning*' er ligeledes relevant for forståelsen af dømmekraften. Kant beskriver, at denne selvstændige tænkning er kendetegnet ved, at man aldrig har en passiv fornuft (Kant, 1793, s. 136). Kant uddyber, at det er ved hangen til passivitet, at fordomme kommer til udtryk. Kant skriver: "*Befrielsen fra overtro kaldes oplysning, hvilket er en generel betegnelse for befrielsen fra fordomme...*" (Kant, 1793, s. 136). Kant beskriver ligeledes denne maksime som den fordomsfrie. For at følge denne maksime, mener Kant, at vi skal være aktive i vores tanker, hvilket i sidste ende kan forhindre, at vores dømmekraft svækkes ved fordommenes indpas. Ved denne maksime ses det tydeligt, at Kant er oplysningstænder. Som beskrevet i begrebsafklaring jf. kapitel 2, tænker Kant, at mennesket kun er frit, såfremt det formår at tænke selvstændigt med sin egen forstand.

Den tredje maksime '*altid tænke konsekvent*', hvilken Kant ligeledes betegner den *konsekvente* tænkemåde, indebærer det at tænke logisk konsistent og drage konklusioner på en valid og plausibel måde (Kant, 1793, s. 137).

Kapitel 4: Arendt

*Jeg vil i afhandlingen anvende Arendts begreb om tænkning til at undersøge pædagogens dømmekraft. I dette afsnit vil jeg redegøre for Arendts begreber om henholdsvis tænkning, pluralitet, kritisk tænkning og offentlighed, som jeg senere i analysen jf. kapitel 7 vil sammenholde med pædagogens dømmekraft. Dømmekraften skulle have været den tredje og sidste del af Arendts sidste værk *The Life of the Mind*, men Arendt dør, før hun når at udarbejde kapitlet. Dog behandler Arendt dømmekraften i flere af sine værker, hvorfor inddragelsen af litteratur vil spænde over forskellige tekster.*

For Arendt er tænkning en forudsætning for at fælde moralske domme. Interessen for tænkningens betydning for dømmekraften starter hos Arendt i værket *'Eichmann in Jerusalem'* fra 1961, hvor Arendt beskriver ondskabens banalitet. Baggrunden for værket er, at Arendt, som på daværende tidspunkt arbejdede som journalist for *The New Yorker*, skulle dække retssagen mod den tyske krigsforbryder Adolf Eichmann. Eichmann var dømt for at stå bag transporten af jøderne til de tyske udryddelseslejre under 2. verdenskrig (Evans, 2014).

Arendt betegner ikke sine tanker om ondskab som teori eller doktrin, men som noget ganske faktisk. Arendt fremlægger en påstand om, at det, som hun betegner som den banale ondskab, ikke afhænger af en høj eller lav intelligens (Arendt, 2003, s. 164). Dertil beskriver Arendt, at banal ondskab ikke nødvendigvis handler om at have onde intentioner, men at ondskab kan være banal på den måde, at den består i en manglende evne til at tænke (Arendt, 2003, s. 159). Ifølge Arendt er problemet nærmere, at den manglende evne til at tænke forekommer ofte, og måske endda oftere end radikal ondskab med en ond intention forekommer (Arendt, 2003, s. 164).

I Arendts essay *'Thinking and Moral Considerations'* undersøger Arendt, om vores evne til at dømme og til at skelne mellem, hvad der er rigtig og forkert og smukt eller grimt, afhænger af vores tankefakultet (*faculty of thought*) (Arendt, 2003, s. 160). Arendt spørger, om man via aktiviteten *at tænke* eller det at eksaminere og reflektere over det, der sker, kan blive modstandsdygtig over for banal ondskab. For at undersøge dette spørgsmål er det nødvendigt at definere, hvad Arendt mener med tænkning. Et begreb som er centralt for at forstå Arendts begreb om tænkning er *pluralitet*. Denne pluralitet kan forstås på to måder - dels som en indre dialog, som vi har med os selv, og dels som en indre dialog, hvor vi indgår i en dialog med andres perspektiver. Ved den første form for pluralitet er Arendt inspireret af Sokrates' koncept om en *to-i-en dialog*, og ved den anden form er

Arendt inspireret af Kant og begrebet om *sensus communis*, hvilken Kant ligeledes omtaler som *udvidet tænkemåde*.

4.1 Pluralitet som en to-i-en dialog

Den første måde at forstå pluralitet på er, at mennesket indgår i en *to-i-en* dialog. Arendt beskriver, hvordan vores evne til at være bevidste om vores bevidsthed er en del af denne dialog: "*So long as I am conscious, that is, conscious of myself, I am identical with myself only for others to whom I appear as one and the same. For myself, articulating this being-conscious-of-myself, I am inevitably two-in-one...*" (Arendt, 2003, s. 184). Denne lydløse dialog mellem "mig og mit selv" er afgørende for tænkningen. Arendt henviser til Sokrates, som påpeger vigtigheden af, at de to dele i selvet er i harmoni med hinanden. En forudsætning for at indgå i tænkningen er nemlig, at man kan indgå i denne to-i-en dialog, men man kan ikke indgå i en to-i-en dialog, hvis 'mig og mit selv' ikke harmonerer. For at forklare dette, refererer Arendt til to antagelser, som Sokrates beskriver i den platoniske dialog *Gorgias*. Den første antagelse lyder: "*It is better to be wronged than to do wrong*", og den anden antagelse lyder: "*It would be better for me that my lyre or a chorus I directed should be out of tune and loud with discord, and that multitudes of men should disagree with me rather than that I, being one, should be out of harmony with myself and contradict me*" (Arendt, 2003, s. 181).

Det betyder, at grunden til ikke at begå uret - eksempelvis at slå en mand ihjel - er, at det er forkert i henhold til vores samvittighed; at vi ikke ville kunne føre den indre to-i-en dialog med en morder. Såfremt der ikke er harmoni mellem mig og mit selv, umuliggøres evnen til at indgå i den tænkingsproces, som Arendt taler om:

In other words, since man contains within himself a partner from whom he can never win release, he will be better off not to live in company with a murderer or a liar. Or, since thought is the silent dialogue carried on between me and myself, I must be careful to keep the integrity of this partner intact; for otherwise I shall surely lose the capacity for thought altogether.
(Arendt, 2006, s. 241)

Udover at der opstår en risiko for at miste tankefakultetet helt, hvis 'mig og mit selv' ikke harmonerer, beskriver Arendt, at der er en risiko for at miste ansvarlighed, hvis ikke man indgår i denne to-i-en dialog med sig selv:

He who does not know the intercourse between me and myself (in which we examine what we say and what we do) will not mind contradicting himself, and this means he will never be either able or willing to give account of what he says or does; nor will he mind committing any crime, since he can be sure that it will be forgotten the next moment. (2003, s. 187)

Med ovenstående citat fremfører Arendt argumentet, at hvis ikke man indgår i denne form for omgang med sig selv, ville man ikke have noget imod at modsige sig selv, og man ville heller ikke kunne blive sat til ansvar for sine handlinger.

Tænkning og dømmekraft er ikke det samme for Arendt, da tænkning har at gøre med usynlige størrelser gennem repræsentationer af ting, som er fraværende, og det at dømme altid har at gøre med specifikke ting i praksis. (Arendt, 2003, s. 189) At tænkning har at gøre med usynligheder betyder, at en genstand for tænkningen altid er en repræsentation af noget eller nogen. I denne repræsentation er noget eller nogen imidlertid samtidigt tilstede, dog kun i bevidstheden, hvor forestillingskraften kan frembringe disse i form af forestillinger. Arendt uddyber: *“In other words, when I am thinking, I move outside the world of appearances, even if my thought deals with ordinary sense-given objects and not with such invisibles as concepts or ideas, the old domain of metaphysical thought.”* (Arendt, 2003, s. 165) Med dette mener Arendt, at for at tænke på nogen eller noget, må de være væk fra vores sanser. Grunden til dette er, at så længe vi er sammen med personen, tænker vi ikke på personen, men vi indsamler indtryk, som senere vil være med til at udforme tanken (Arendt, 2003, s. 165).

I tråd med dette er det relevant at give et indblik i, hvordan Arendt opfatter sammenspillet mellem tænkning og handling. Tænkningens mest kendetegnende karakter er, at den afbryder al handling. Arendt hævder hermed, at man ikke kan indgå i en tækningsproces, samtidig med at man handler (Arendt, 2003, s. 164-165). Arendt forklarer den afbrydelse, som tænkningen fordrer som en slags lammelse, og denne lammelse udspiller sig på to måder. Det er således et iboende træk ved tænkningen, at den forudsætter, at man stopper op, og at man afbryder alle andre aktiviteter. Dertil har tænkningen ligeledes en lammende effekt, som først indtræder efter selve tænkningen. Arendt beskriver denne lammelse som en måde at forholde sig refleksiøst og kritisk til sine handlinger: *“If your action consisted in applying general rules of conduct to particular cases as they arise in ordinary life, then you will find yourself paralyzed because no such rules can withstand the wind of thought”* (Arendt, 2003, s. 176). Arendt beskriver her tænkningen som en slags vind, der river de

fastlåste antagelser ud af deres faste sted. Tænkningen som en vind skal forstås sådan, at tænkningen er subversiv og har en undergravende og omvæltende effekt på alle etablerede forståelser af verden – som hvis en orkan havde blæst dem omkuld (Arendt, 2003, s. 178). Arendt beskriver, at tænkningen - som den omvæltende vind den er - har en uundgåelig destruktiv og undergravende effekt på alle etablerede kriterier, værdier og målestokke for, hvad der er godt og ondt. Arendt beskriver endvidere, at tænkningen kort sagt har en omvæltende og undergravende effekt på vores skikke og ordensregler, som vi behandler i vores moral og etik (Arendt, 2003, s. 176). Det vil sige, at tænkningen har en indvirkning på vores moralske handlinger, og selvom tænkningen ikke er en del af verden, som den fremstår for os, argumenterer Arendt imidlertid for, at der er en sammenhæng mellem tænkning og dømmekraften:

...judging, the by-product of the liberating effect of thinking, realizes thinking, makes it manifest in the world of appearances, where I am never alone and always much too busy to be able to think. The manifestation of the wind of thought is no knowledge; it is the ability to tell right from wrong, beautiful from ugly. (2003, s. 189)

Arendt argumenterer for, at tænkningen manifesterer sig i dømmekraften, hvorved det bliver tydeligt, at tænkningen har en afgørende rolle i henhold til dømmekraften og dermed til at handle moralsk. Da dømmekraften netop er manifesteret i handlinger, er den form for eksamination og refleksion over, hvad vi siger, og hvad vi gør, som tænkningen indebærer dermed afgørende for dømmekraften.

4.2 Pluralitet som en udvidet tænkemåde og kritisk tænkning

Den anden måde at forstå Arendts pluralitetsbegreb i henhold til tænkning er, at vi i tænkningen indgår i en indre dialog med repræsentationerne af andres perspektiver. Det betyder, at der i den indre dialog - tænkningen - fremtræder flere stemmer, som vi interagerer med, og som vi trækker på, når vi reflekterer og dømmes.

I henhold til denne måde at forstå på trækker Arendt på Kants anden maksime, som blev fremført i forrige kapitel, nemlig maksimen om, at man skal tænke ud fra alle andres sted eller, som Kant ligeledes betegner den, en udvidet tænkemåde. Arendt ser evnen til kritisk tænkning som et element i denne udvidede tænkemåde:

Critical thinking is possible only where the standpoints of all others are open to inspection. Hence, critical thinking, while still a solitary business, does not cut itself off from "all others." To be sure, it still goes on in isolation, but by the force of imagination it makes the others present and thus moves in a space that is potentially public, open to all sides; in other words, it adopts the position of Kant's world citizen. (1982, s. 43)

Som det fremgår af citatet, er den kritiske tænkning forudsat af en forestillingsevne (imagination), hvorved vi kan forestille os andres perspektiver. For Arendt er det imidlertid ikke et spørgsmål om en art udvidet empatisk tænkning eller en tænkning, hvormed man med sikkerhed kan vide, hvad der foregår i andres bevidsthed (1982, s. 43). Det handler nærmere om, at man gør det fraværende nærværende. Det betyder, at man i den repræsentative tænkning således repræsenterer og gør perspektiverne fra dem, som er fraværende - nærværende. I citatet bliver Arendts læsning af Kants filosofi om dømmekraften som indeholdende en politisk filosofi ligeledes tydeligt. Den udvidede tænke måde forbinder Arendt med en slags offentlighed. Offentligheden spiller en væsentlig rolle i Arendt filosofi, og det vil jeg vende tilbage til i det efterfølgende afsnit.

En vigtig pointe for Arendt i forhold til den kritiske tænkning sammenhæng med den repræsentative tænkning er, at vi, når vi indtager en andens ståsted eller perspektiv, ikke blindt må erstatte perspektiverne med vores egne (Arendt, 2006, s. 237). I stedet skal vi indtage den andens perspektiv fra vores eget ståsted. Arendt betegner ligeledes denne forestillingsevne som at *besøge* den andens perspektiv (go visiting) (Arendt, 1982, s. 43). At man "besøger" den andens perspektiv implicerer, at man således ikke "flytter ind" eller overtager den anden perspektiv, men at det blot er midlertidigt.

Arendt beskriver i nedenstående citat, hvorledes evnen til at besøge anders perspektiv og den repræsentative tænkning har indflydelse på vores dømmekraft:

The more people's standpoints I have present in my mind while I am pondering a given issue, and the better I can imagine how I would feel and think if I were in their place, the stronger will be my capacity for representative thinking and the more valid my final conclusions, my

opinion. ... the very quality of an opinion, as of a judgment, depends upon the degree of its impartiality. (2006, s. 237)

Arendt fremlægger argumentet om, at vores evne til indgå i denne repræsentative tænkning skaber betingelserne for, at vores domme bliver valide. Validiteten måler Arendt (og Kant) på den måde, at jo flere perspektiver man kan indtage i sin tænkning og jo mere nuanceret ens refleksioner dermed er, jo mere upartisk en position kan man reflektere ud fra. Dermed kan man forebygge, at grundlaget for at fælde dommen udelukkende baserer sig på fordomme og idiosynkrasier. Arendt beskriver denne proces som en slags frigørelse:

Private conditions condition us; imagination and reflection enable us to liberate ourselves from them and to attain that relative impartiality that is the specific virtue of judgment. The less idiosyncratic one's taste is, the better it can be communicated; communicability is again the touchstone. Impartiality in Kant is called "disinterestedness," the disinterested delight in the Beautiful. (Arendt, 1982, s. 73)

Arendt argumenterer for, at denne frigørelse fra egne fordomme kan medføre, at vi bliver i stand til at kommunikere vores dom. Kriteriet for en valid domsfældelse er netop, at den er kommunikerbar. Det er her, at Arendts begreb om offentlighed kommer i spil. Tænkningen – og den eksamination den implicerer – har til formål, at vi bliver bevidste om, hvilke ordensregler, værdier og normer, der guider os i beslutningsprocesser; at vi bliver bevidste om, hvad vi refererer til, når vi tager beslutninger og fælder domme.

4.3 Offentlighed og kritisk tænkning

Arendts dømmekraftsbegreb indgår som en del af Arendts politiske filosofi, og et centralt begreb i Arendts politiske filosofi er, som skrevet, *offentlighed* eller *det offentlige rum*. Det at indgå i offentligheden har nemlig en indflydelse på dømmekraften. Som beskrevet i forrige kapitel, er det vigtigt, at det vi baserer vores dømmekraft på kan kommunikeres. Arendt argumenterer således for, at det offentlige rum, hvor fundamentet i dømmekraften kan kommunikeres, er en forudsætning for kritisk tænkning:

To think critically applies not only to doctrines and concepts one receives from others, to the prejudices and traditions one inherits; it is precisely by applying critical standards to one's own thought that one learns the art of critical thought. And this application one cannot learn without publicity, without the testing that arises from contact with other people's thinking.

(Arendt, 1982, s. 42)

Som det fremgår af citatet, består kritisk tænkning ikke blot af at forholde sig kritisk til doktriner, koncepter og nedarvede fordomme og traditioner, som vi alle har. Som Arendt understreger, er en vigtig del af at tænke kritisk, at man derudover kan forholde sig kritisk til sine egne tanker og tænkning. For at vi overhovedet kan være i stand til at kommunikere med vores fordomme, skal vi gøre os dem bevidste. Ved at vi gør vores fordomme, holdninger og fundamentet i dømmekraften bevidste, kan disse netop ekspliciteres i det offentlige rum, og dette medfører muligheden for, at de kan diskuteres, testes og formes. Det offentlige rum bliver således et sted, hvor vores dømmekraft og holdninger og meninger om, hvad der er rigtigt og forkert, bliver dannet.

Det er i offentligheden ligeledes muligt at opfylde Kants første maksime om selvstændig tænkning. Som beskrevet i forrige kapitel er en forudsætning for at indgå i en selvstændig tænkning, at man aldrig er passiv i sin tænkning, da risikoen ved at være passiv i sin tænkning er, at man forlader dømmekraften på sine egne idiosynkratiske fordomme (Arendt, 1982, s. 43). Ved at indgå i det offentlige rum bliver man på en måde tvunget ud i at tænke aktivt, da offentligheden kræver, at man ekspliciterer sine fordomme, hvilket kræver, at man aktivt forholder sig til sine fordomme i en bevidstgørende proces. Den frigørende proces det er at blive bevidst om fundamentet for sin

dømmekraft implicerer og kræver en selvstændig tænkning for at skabe et upartisk og mangfoldigt udgangspunkt, hvorfra man kan dømme nuanceret og dermed mere validt.

Arendt påpeger ligeledes, at den kritiske tænkning udspiller sig ved, at man på en måde formår at gå imod den struktur, der er i den bestemmende dømmekraft: ”*It is the faculty to judge particulars without subsuming them under those general rules which can be taught and learned until they grow into habits that can be replaced by other habits and rules*” (Arendt, 2003, s. 188-189). Arendt beskriver, at det især er når alle andre mennesker blindt lader sig betage af de almene kategorier, som alle andre tror på, at det er vigtigt at kunne forholde sig kritisk til kategorierne (Arendt, 2003, s. 188).

Arendt gør os opmærksomme på, at den struktur Kant fremlægger for dømmekraften – altså evnen til at tænke det specifikke som indeholdt i det almene – er en struktur, som vi skal være bevidste om. Ellers er der en risiko for, at vi ikke indgår i den for dømmekraften nødvendige tænkingsproces. Her kan der drages en parallel til Kants maksime om selvstændig tænkning. Men denne selvstændige tænkning gør sig i særlig grad gældende i situationer, hvor man anvender den bestemmende dømmekraft. Arendt tilbyder med sit tænkningbegreb en konkret måde, hvorpå man kan være bevidst om denne struktur, og hvordan dømmekraften indgår i den. Jeg vil i analysen jf. kapitel 6 og 7 udfolde argumentet om, at en videnskabsteoretisk forståelse kan være et redskab til en kritisk tænkning i henhold til almene love, regler og retningslinjer. I næste kapitel vil jeg imidlertid først præsentere en begrebsafklaring, i forhold til hvordan videnskabsteoretisk forståelse skal forstås i forbindelse med nærværende afhandling.

Kapitel 5: Begrebsafklaring: Videnskabsteoretisk forståelse

For at kunne anvende Kant og Arendts filosofi på specialets emne, vil jeg i dette kapitel udarbejde en begrebsafklaring i forhold til, hvad jeg forstår som en videnskabsteoretisk forståelse i sammenhæng med det pædagogiske vidensfelt.

5.1 Afgrænsning ift. videnskabsteori

I dette afsnit vil jeg redegøre for de komponenter inden for videnskabsteori, som jeg finder relevante i forhold til den pædagogiske faglighed og pædagogens dømmekraft.

Cand.psych., ph.d. i udviklingspsykologi og underviser på Institut for Psykologi på Københavns Universitet Vanessa Sonne-Ragans beskriver i sin bog *'Anvendt Videnskabsteori'*, at videnskabsteori på den ene side diskuterer, hvad videnskab er, og på den anden side beskriver og opstiller normer og idealer for videnskabelig praksis (Sonne-Ragans, 2019, s. 18).

Videnskabsteori kan dertil forstås på to måder: Den kan forstås som normgivende og kritisk reviderende i forhold til videnskabelig praksis, og den kan forstås som et redskab til selvrefleksion over egen praksis (Collin & Simo Køppe, 2010, s. 25). I nærværende speciale vil jeg primært undersøge, hvordan videnskabsteori kan være et redskab til metateoretisk refleksion i forbindelse med pædagogisk praksis. Lektor i pædagogik, psykologi og almen didaktik ved Århus Lærerseminarium Carsten Rønn beskriver, at der er tale om metateoretisk refleksion, når: *"refleksionen over viden baseres på et metateoretisk grundlag og dermed antager en særlig systematisk karakter, i form af analyse og kritisk diskussion af viden"* (Rønn, 2007, s. 251-252). Rønn uddyber, at der i den metateoretiske refleksion ikke blot er tale om analyse og kritisk diskussion, men dertil en begrundet, selvstændig og engageret forholdemåde til metateoretiske aspekter ved viden, videnskab og professionel handlen (Rønn, 2007, s. 253). Forståelsen af videnskabsteori som et redskab til selvrefleksion og metateoretisk refleksion er ligeledes denne afhandlings forståelse.

Jeg vil i nærværende afhandling yderligere afgrænse det videnskabsteoretiske til de tre grundvidenskaber: Natur-, human- og samfundsvidenskab samt til fire videnskabsteoretiske positioner: Positivism, hermeneutik, fænomenologi og socialkonstruktivism. Dette valgt er truffet på baggrund af min erfaring med at undervise i videnskabsteori og metode og ud fra den viden, jeg opnåede om videnskabsteoriundervisningen på Pædagoguddannelsen i forbindelse med min praktik på 9. semester jf. kapitel 1.

Videnskabsteori er relevant i henhold til pædagogiske teorier og metoder på to niveauer. Det ene niveau handler om, hvilken grundvidenskab den enkelte teori eller metode tager udgangspunkt i, og det andet niveau handler om, hvilken videnskabsteoretisk position teorien eller metoden tager udgangspunkt i.

5.2 Centrale videnskabsteoretiske begreber

Jeg vil i dette afsnit redegøre for, hvilke begreber jeg opfatter som relevante, når det handler om pædagogisk praksis. Disse begreber udgør tilsammen grundlaget i en videnskabsteoretisk forståelse.

5.2.1 Erkendelsesinteresse

Det mest centrale element i en videnskabsteoretisk forståelse er *erkendelsesinteresse*. Begrebet skal forstås ud fra, hvordan den tyske filosof Jürgen Habermas fremlægger det i sit værk *Erkendelse og Interesse* fra 1965. I værket beskriver Habermas, hvordan erkendelse og interesse hænger sammen. Habermas er i sit arbejde med begrebet erkendelsesinteresse inspireret af den tyske filosof Edmund Husserl og nærmere bestemt Husserls beskrivelse af menneskets erkendelse som intentionel. Denne intentionalitet indebærer, at menneskets erkendelse altid er rettet mod noget, og ordet intentionalitet betyder *rettethed* (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 187). Der findes ikke en form for tilgang til verden, som ikke er farvet af, at vi har grebet ud efter verden med nogle intentioner.

Ifølge Habermas er viden aldrig neutral eller værdifri, og Habermas ønsker at synliggøre, hvordan erkendelse er et produkt af interesse (Lind, 2016, s. 27). Det betyder, at den viden som pædagoger møder og anvender i praksis, indeholder forskellige menneske- og samfundssyn (Lind, 2016, s. 27). Habermas forholder sig kritisk over for de forskellige videnskaber, og der er i Habermas' forståelse af erkendelsesinteresse en ideologikritik. Habermas påstår, at videnskaberne tjener forskellige ideologiske interesser, hvormed de forskellige videnskaber har nogle specifikke formål for øje, og at de producerer viden med udgangspunkt i disse formål (Lind, 2016, s. 21). De forskellige videnskaber har således nogle intentioner med, hvordan de undersøger praksis, og hver eneste gang mennesker gør en eller anden form for erkendelse, så udspringer det ligeledes i en eller anden grad af en forudgående interesse. Det gør sig især gældende i pædagogisk praksis, hvor pædagogerne vil noget med nogen. Der er dog konsekvenser, hvis pædagogerne ikke er opmærksomme på og bevidste om, hvilken interesse de arbejder ud fra eller møder i praksis. Der er i sig selv ikke noget til hinder for, at erkendelsen er et produkt af interesse, men Habermas pointerer, at hvis vi ikke er opmærksomme på det, så bliver vi hurtigt af den overbevisning, at netop vores måde at erkende på

er objektivt sand eller naturlig (Lind, 2016, s. 27). Specielt en sådan overbevisning kan have alvorlige konsekvenser for vores dømmekraft, og dette vil blive uddybet senere i analysen jf. kapitel 7. Både Kant og Arendt argumenterer for, at for at undgå at forlade sig på idiosynkratiske overbevisninger, skal vi gøre vores belæg for dømmekraften (eller vores erkendelses interesse) synlig, så vi kan forstå, hvad det er for en form for erkendelse. Dette vil blive uddybet senere i analysen jf. kapitel 6 og 7.

Habermas redegør for tre erkendelsesinteresser, som er henholdsvis den tekniske, den praktisk/foreskrivende og den frigørende/kritiske erkendelsesinteresse (Habermas, 1972, s. 308-311). Sonne-Ragans beskriver, hvordan de forskellige erkendelsesinteresser repræsenterer de tre grundvidenskaber henholdsvis natur-, human- og samfundsvidenskab.

Den tekniske og instrumentelle erkendelsesinteresse kan anses for at være naturvidenskaben, da de har deres ontologiske ståsted til fælles. Det ontologiske ståsted består af en forståelse af verden, hvor det handler om at bestemme og manipulere med henblik på at forudsige og kontrollere. Formålet inden for den naturvidenskabelige retning er at fremsætte almene lovmæssigheder (Sonne-Ragans, 2019, s. 124).

Den praktisk/foreskrivende kan anses for at være humanvidenskaben, da det ontologiske ståsted i begge er at fortolke menneskeskabte produkter. Det handler om at forstå og fortolke det specifikke og indlejre det i en historisk sammenhæng (Sonne-Ragans, 2019, s. 125).

Den frigørende/kritiske erkendelsesinteresse er den, som ses i samfundsvidenskaben. Her handler det om at bevidstgøre og give indsigt i undertrykkende forhold og forandring af ulighed. Dertil beskriver Sonne-Ragans, at formålet i samfundsvidenskaben er at forbedre viden om social ulighed og kontrol af samfundsmæssige forhold. I denne erkendelsesinteresse er der ligeledes fokus på at opstille lovmæssigheder, der forklarer menneskelige kollektiver, grupper og samfund (Sonne-Ragans, 2019, s. 125).

De tre grundvidenskaber og de fire videnskabsteoretiske positioner har alle hver deres ontologiske, epistemologiske og axiologiske ståsted. Jeg vil i specialet ikke redegøre nærmere for de fire videnskabsteoretiske positioner, da dette ville være for omfattende. I nedenstående afsnit vil jeg redegøre for, hvordan de tre begreber ontologi, epistemologi og axiologi kan forstås i henhold til en videnskabsteoretisk forståelse i pædagogisk praksis.

5.2.2 Ontologi forstået som virkeligheds- og menneskesyn

Ontologi stammer fra græsk og betyder ”læren om det værende”. Ontologi beskæftiger sig med, hvad der er virkelighed og hvilken virkelighed, vi indgår i som mennesker (Ebdrup, 2014). Der er for hver grundvidenskab og for hver videnskabsteoretisk position ontologiske antagelser, som det blev beskrevet i forrige afsnit. I henhold til pædagogisk praksis er ontologi relevant i den forstand, at pædagogen med en forståelse af teorier og metoders ontologiske ståsted kan reflektere mere nuanceret over de teorier og metoder, som pædagogen møder eller anvender i praksis. Det betyder, at pædagogen kan blive bevidst om de forskellige antagelser, der medfølger et bestemt videnskabsteoretisk ståsted. Dermed kan pædagogen reflektere over, om den pædagogiske praksis eksempelvis kan måles og vejes, som det antages i naturvidenskaben og positivismen, eller om den er konstrueret gennem sproglige samspil, som det antages i humanvidenskaben og socialkonstruktivismen. Dertil vil jeg inddrage ’menneskesyn’ som en del af ontologien. Jeg er bevidst om, at begrebet menneskesyn kan indeholde forskellige betydninger både i filosofien og i pædagogiske teorier, men i henhold til videnskabsteori indeholder det forståelsen af det ontologiske afsæt. Pædagogens menneskesyn omhandler, hvordan pædagogen opfatter borgeren. Anser pædagogen eksempelvis borgeren for at være et tolkende væsen, hvilket er en antagelse inden for hermeneutikken, eller anses borgeren som afhængige af, hvilke fortællinger der er om denne, som det antages i socialkonstruktivismen. Eller forstår pædagogen borgeren som et menneske, hvis adfærd kan kontrolleres gennem stimuli eller straf og belønning, som ville hænge sammen med det menneskesyn eller ontologiske afsæt, som beskrives i naturvidenskaben og positivismen.

5.2.3 Epistemologi som videnssyn

Epistemologi forstås i afhandlingen ud fra Sonne-Ragans beskrivelse, som den fremgår i bogen ’Anvendt Videnskabsteori’ (Sonne-Ragans, 2019, s. 209-213). Epistemologi skal forstås på den måde, at de studerende kan identificere, hvilket eller hvilke videnssyn, de forskellige teorier har. Epistemologi forstås som erkendelsesteori og er et redskab til at vurdere videnskabelige teorier. Dette indebærer, at de studerende kan dechiffrere mellem tre forskellige videnssyn, henholdsvis objektivisme, subjektivisme og konstruktivisme.

Objektivisme indebærer, at gyldig viden stammer fra objektet selv, og subjektet er adskilt fra verden (Sonne-Ragans, 2019, s. 213). Det vil sige, at virkeligheden kan erkendes direkte 1:1. Subjektet deltager kun i vidensprocessen igennem sanserne, det vil sige, at der er en empirisk tilgang til vidensprocessen. Subjektet kan være aktivt i vidensprocessen ved, at subjektet logisk videreudvikler på empiriske data (Sonne-Ragans, 2019, s. 213).

Subjektivisme er et videnssyn, hvor den gyldige viden ikke stammer fra objektet, men fra subjektet, og virkeligheden er et produkt af subjektets bevidsthed. Subjektet spiller en afgørende rolle i forbindelse med vidensprocessen, da subjektets medfødte viden om virkeligheden, skaber betingelserne for, at subjektet kan være vidende. Det vi kan vide og erkende, er det, som vi kan tænke og rationalisere os frem til, hvorfor der i dette videnssyn indgår et rationalistisk perspektiv på vidensprocessen (Sonne-Ragans, 2019, s. 213).

Konstruktivisme som det tredje og sidste videnssyn indebærer, at gyldig viden stammer fra både objektet og subjektet. I konstruktivismen er viden relationel, dynamisk og interaktiv. Viden fortæller på den ene side noget om, hvad der findes, og på den anden side om almenyldige forhold i kraft af subjektets viden. Subjektet er aktivt i vidensprocessen, men har medfødte forudsætninger for at vide noget, og vidensprocessen er altid et resultat af fornuft og observation. I konstruktivismen er al viden historisk, social og kulturel foranderlig (Sonne-Ragans, 2019, s. 213).

Pædagogstuderende får gennem en epistemologisk forståelse muligheden for at forholde sig diskuterende til teorierne, men ligeledes til deres egen vidensproduktion i både praktikker og i forbindelse med bachelorprojektet, hvor der er et krav om selvstændig indsamling af empiri. Til hvert videnssyn hører der forskellige videnskabsidealer og forskellige metoder. En del af den epistemologiske forståelse er derfor ligeledes en viden om metodologiske forudsætninger ved forskellige videnssyn og tilhørende metoder. Overvejelser over metodologiske forudsætninger indebærer i denne sammenhæng, hvad der kendetegner en metode, og hvad den er henholdsvis egnet og ikke egnet til. Dette skal styrke den studerende i at kunne argumentere for valg af metode til empiriindsamling, hvilket er et videns- og færdighedsmål i forbindelse med bachelorprojektet. Denne metodebevidsthed kan pædagoger ligeledes anvende i mødet med andres praksis eller fastsatte retningslinjer på de specifikke institutioner.

5.2.4 Axiologi forstået som pædagogens værdimæssige afsæt

Axiologi skal i dette speciales sammenhæng tænkes som pædagogens værdisæt. Her tales ikke om, hvilke værdier, der findes i grundvidenskaberne eller i de videnskabsteoretiske positioner, men om hvilke værdier pædagogerne har både personligt og professionelt. En refleksion over pædagogens personlige og professionelle værdi kan skabe muligheden for, at pædagogen kan blive bevidst om, hvilke normer og værdier, pædagogen handler ud fra og er påvirket af i praksis. En personlig værdi for pædagogen kan eksempelvis være, at borgeren skal stå op om morgenen og passe sit arbejde eller deltage i borgerens respektive aktivitetstilbud. En anden værdi kunne være, at borgeren skal

spise sundt, fordi et godt liv er lig med et sundt liv. Endnu en værdi, som pædagogen kunne have, kunne være at borgerens selvbestemmelse er første prioritet, og hvis borgeren vil ryge cigaretter, så må borgeren selv bestemme det. Der findes utallige forskellige værdier, og jeg har fra min egen erfaring i pædagogisk arbejde mødt mange forskellige og til tider også modstridende værdier internt i personalegrupper. Derfor er det vigtigt, at den enkelte pædagog gør sig sine værdier bevidst, og således bedre kan beskrive, hvad vedkommendes professionelle holdninger udspringer af. Dette vil jeg senere undersøge nærmere i forbindelse med Arendts begreb om offentlighed jf. kapitel 7.3.

5.3 Eklekticisme

I kraft af det interdisciplinære fundament for pædagogens faglighed er en videnskabsteoretisk forståelse i sammenhæng med pædagogisk praksis kendetegnet ved eklekticisme.

Da det pædagogiske vidensfelt er karakteriseret ved at være et interdisciplinært felt, vil jeg argumentere for, at det er en forudsætning for en god pædagogisk dømmekraft 1) at kunne navigere i de forskellige videnskabelige tilgange, og 2) på baggrund heraf udvælge de teorier og metoder, der er mest hensigtsmæssige i den gældende situation.

For at give et indblik i, hvordan det pædagogiske vidensfelt går på tværs af forskellige videnskabelige retninger, har jeg udarbejdet nedenstående model, som illustrerer, hvordan de forskellige grundvidenskaber og de forskellige videnskabsteoretiske positioner udspiller sig i pædagogisk praksis.

Model over det pædagogiske vidensfelt i forhold til videnskabsteori:

1	Grundvidenskab	Humanvidenskab	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab
2	Videnskabsteoretisk position	Hermeneutik, fænomenologi, socialkonstruktionisme	Positivism	Hermeneutik, fænomenologi, socialkonstruktionisme, positivism
3	Eksempler på pædagogisk tilknytning	Psykologi, filosofi, narrativ metode, kultur, antropologi, diskursteori og -analyse	Biologi, neuropædagogik, behavioristisk psykologi	Psykologi, sociologi, filosofi, narrativ metode, kultur, antropologi, diskursteori og -analyse
4	Eksempler på pædagogiske teorier (almene kategorier)	Omsorg, Kari Killén Livskvalitet Trivsel	Neuroaffektiv udvikling, Susan Hart	Anerkendelse, Axel Honneth Bourdieu's kapitaler Diskursteori, Michel Foucault

Som modellen illustrerer, kan de tre grundvidenskaber og de fire videnskabsteoretiske positioner spores i det pædagogiske vidensfelt og i de pædagogiske teorier.

Første række i modellen viser de tre grundvidenskaber.

Anden række illustrerer, hvilke videnskabsteoretiske positioner, der hører under de forskellige grundvidenskaber. I humanvidenskaben er de tilhørende videnskabsteoretiske positioner hermeneutik, fænomenologi og socialkonstruktivismen. I naturvidenskaben er det kun positivismen, der beskrives. Humanvidenskaben og naturvidenskaben er vidt forskellige i deres grundantagelser, hvilket ses ved, at de ontologiske og epistemologiske antagelser i positivismen indebærer, at verden kan måles og vejes, hvor antagelserne i humanvidenskaben indebærer en cirkulær forståelse af verden og om mennesket som et tænkende, følende og handlende væsen, der ikke kan måles og vejes. Yderst til højre skildres samfundsvidenskaben, hvorunder alle fire videnskabsteoretiske positioner kan høre. Samfundsvidenskab kan rumme antagelser, hvor der kan måles og vejes, men der kan ligeledes anlægges et mere humanvidenskabeligt rettet perspektiv.

Tredje række belyser udvalgte eksempler på tilknytning til det pædagogiske vidensfelt, hvor eksempelvis psykologi hører under humanvidenskaben, neuropædagogik hører under naturvidenskaben, og sociologi hører under samfundsvidenskaben. Som det ses i modellen, vil der være overlap mellem human- og samfundsvidenskaben og mellem samfunds- og naturvidenskaben, da der er ontologiske fællestræk.

Fjerde række giver eksempler på konkrete pædagogiske teorier og metoder, som udspringer af de forskellige grundvidenskaber og videnskabsteoretiske positioner. Jeg vil argumentere for, at de pædagogiske teorier og metoder kan betegnes som almene kategorier, hvilke Kant beskriver i definitionen af dømmekraften. Belægget for denne argumentation er, at de almene kategorier i Kants dømmekraftsbegreb, beskrives som regler, love og retningslinjer, og at retningslinjer for pædagogisk praksis ofte udspringer af en eller flere bestemte teoretiske tilgange eller metoder. Det vil sige, at de pædagogfaglige teorier og metoder kan være forskellige kategorier, som pædagogen tilrettelægger og analyserer sin praksis ud fra, og de er almene i den forstand, at de udgør de overordnede faglige udgangspunkter, som gør sig gældende i pædagogisk praksis.

Den kompetence som pædagoger skal evne for at kunne udvælge, hvilke teorier og metoder pædagogen skal anvende i praksis, kan forstås som en form for eklekticisme. Sonne-Ragans beskriver eklekticisme som evnen til at udvælge (Sonne-Ragans, 2019, s. 39). Sonne-Ragans forklarer, at ordet eklekticisme henviser til, at forskellige ideer, tanker, begreber, forklaringer, modeller og teorier udvælges og sættes sammen. Det betyder, at den eklektiske proces integrerer forskellige typer af viden, som kan være udviklet inden for forskellige felter, discipliner eller videnskaber. Formålet med en eklektisk tilgang i henhold til videnskabsteori er, at man derved kan

skabe en mere kompleks ramme for forståelsen af den ofte komplekse virkelighed, som man møder og indgår i (Sonne-Ragans, 2019, s. 39-40).

Det er eksempelvis ikke nok, at pædagogen anlægger et neuropædagogisk perspektiv på sin praksis vedrørende børn med autisme. Pædagogen må altid tænke andre perspektiver med. Grunden til dette er, at der eksempelvis i neuropædagogikken, som udspringer af naturvidenskaben, er en ontologisk antagelse om, at der er en objektiv virkelighed, som man måles og vejes, og som indebærer lineære processer med klare facitter. Hvis man som pædagog kun handler ud fra denne antagelse, risikeres det, at pædagogen generaliserer sine vurderinger til objektive sandheder. Et eksempel på en sådan sandhed kunne være, at så længe barnet med autisme får medicin, så fremmer dette barnets udvikling, trivsel og livskvalitet. Hvis man derimod anlægger et humanvidenskabeligt perspektiv i forhold til en praksis med børn med autisme, ville man have en antagelse om, at sproglige og sociale samspil ligeledes spiller en afgørende rolle for barnets udvikling, trivsel og livskvalitet.

Pointen med eksemplet er at argumentere for, at ingen af disse perspektiver bør stå alene, men at pædagogens praksis kan kvalificeres ved en viden om, hvad neuropædagogik henholdsvis kan og ikke kan, og hvad en narrativ pædagogik kan og ikke kan – og dermed vide, hvordan de kan komplementere og supplere hinanden. Dette betyder, at pædagogen skal kunne navigere mellem de forskellige perspektiver, som hver repræsenterer forskellige videnskabelige retninger.

Neuropædagogik har eksempelvis sit videnskabelige udgangspunkt i naturvidenskab, teorier om socialisering udspringer fra samfundsvidenskaben og teorier om livskvalitet fra humanvidenskaben.

På denne måde er en videnskabsteoretisk forståelse eklektisk, da pædagogen får en forståelse for, hvilke antagelser forskellige teorier og metoder indeholder, hvad de forskellige teorier og metoder er henholdsvis egnet og ikke egnet til, og på den baggrund udvælge forskellige dele til en samlet og helhedsorienteret indsats i den pædagogisk praksis. Jeg vil argumentere for, at pædagogen har et væld af faglige perspektiver, som den pædagogiske praksis baserer sig på, og en vigtig del af pædagogens dømmekraft er således, at pædagogen kan navigere i disse perspektiver og finde frem til det, der er mest hensigtsmæssigt at handle ud fra i en specifik situation.

Jeg vil i de næste kapitler se nærmere på, hvordan Kant og Arendts dømmekraftsbegreber kan bidrage til forståelsen af en videnskabsteoretisk forståelse.

Kapitel 6: Kant og pædagogens dømmekraft

Jeg vil i dette afsnit analysere, hvorledes Kants dømmekraftsbegreb kan anvendes til at understøtte elementerne i pædagogens dømmekraft, og hvorledes der kan drages en parallel til en videnskabsteoretisk forståelse.

6.1 Den bestemmende og den reflekterende dømmekraft i pædagogisk praksis

I henhold til pædagogisk praksis kan den bestemmende dømmekraft komme i spil, når pædagogen subsumerer en specifik situation under eksempelvis relevant lovgivning, forudbestemte retningslinjer ved diverse konventioner eller under bestemte regler inden for den institutionelle kontekst. Dette kan eksempelvis være Lov om Social Service, etiske værdigrundlag eller bestemte retningslinjer på institutionelt niveau som eksempelvis madpolitik.

De kategorier som pædagogen subsumerer det specifikke under kan ligeledes være pædagogfaglige begreber og teorier. Hvis pædagogen arbejder på en institution med en bestemt målgruppe, hører der sig nogle forudsætninger til målgruppen og dermed retningslinjer for de pædagogiske faglige metoder, der anvendes. En institution der arbejder med mennesker med autisme har eksempelvis ofte meget skarpt definerede metodebrug, fordi målgruppens forudsætninger er velkendte, og der er udviklet mange metoder til netop en pædagogisk praksis med denne målgruppe. Derudover har de fleste institutioner fastlagte værdigrundlag og retningslinjer for at operationalisere disse værdigrundlag.

Et eksempel på den bestemmende dømmekraft i pædagogisk praksis kan beskrives således:

Aftensmaden (A=det specifikke i praksis) skal være økologisk (B=retningslinje på institutionen). I eksemplet ses det, at udgangspunktet for praksis (A) er en retningslinje (B). I praksis ville det derfor rent strukturelt foregå omvendt, hvor pædagogerne på institutionen har fastlagt at alt maden på institutionen skal være økologisk, og derfor serverer de økologisk mad. Det betyder, at ligningen egentlig er, at (B=retningslinjerne) skaber rammerne for (A=praksis).

Der kan imidlertid være en fare for, at pædagogens dømmekraft går tabt, hvis ikke man forholder sig aktivt til de bestemmende kategorier, love og retningslinjer. Her kan Kants maksime om selvstændig tænkning bidrage til forståelsen af pædagogens dømmekraft. Kant beskriver, at den selvstændige tænkning er kendetegnet ved en aldrig passiv fornuft. Denne aktive og selvstændige tænkning kan forhindre, at dømmekraften svækkes. Der kan med Kant argumenteres for, at pædagogerne skal forholde sig aktivt reflekterende i forhold selv de fastsatte retningslinjer og

dikterede love. I forbindelse med ovenstående eksempel vil det sige, at pædagogen aktivt skal forholde sig til institutionens madpolitik.

Desuden ville den reflekterende dømmekraft være relevant i forbindelse med eksemplet, hvis pædagogen eksempelvis ikke har mulighed for at købe økologisk mad. Måske er der udsolgt i butikken, eller måske har de lige nøjagtig på den specifikke dag ikke penge nok til at købe den økologiske agurk. I dette tilfælde må pædagogen anvende den reflekterende dømmekraft og indgå i en refleksionsproces over, hvordan der så skal handles. Pædagogen må i dette tilfælde spørge sig selv, hvad det er, der ligger til grund for retningslinjen om, at borgerne skal spise økologisk. Hvis det handler om sundhed, kan pædagogen finde alternative madvarer, hvor borgerne ikke får så meget sukker eller fedt, eller hvor borgerne får de bestemte vitaminer. Hvis det handler om at værne om miljøet, skal pædagogen finde alternativer, der tilgodeser dette. En tredje måde at forstå den reflekterende dømmekraft bliver behandlet i følgende afsnit.

6.2 Den reflekterende dømmekraft og pædagogens dømmekraft

Den reflekterende dømmekraft kommer i spil, hvis pædagogen står over for en situation i praksis, hvor udgangspunktet ikke er en lov, regel eller retningslinje. I situationen er det kun det specifikke, som pædagogen kender til, men det er ukendt, hvad pædagogen skal subsumere det specifikke under. Derfor må pædagogen forholde sig reflekterende. Det betyder, at pædagogen i en specifik situation blandt andet må trække på sin faglighed. Der er imidlertid udviklet rigtig mange teorier og metoder til pædagogisk praksis, og den pædagogiske profession indebærer, som skrevet i kapitel 2.4 og i kapitel 5, en interdisciplinær faglighed, hvor pædagogen har mange såkaldte kategorier, som pædagogen kan subsumere specifikke situationer i praksis under.

Hansen beskriver ligeledes, at det er en væsentlig pædagogisk kompetence at kunne navigere i disse faglige begreber, teorier og metoder:

Jeg tænker, at en af pædagogernes vigtigste opgaver det er rent faktisk at kunne sortere i, hvilken af de mange præfabrikerede metoder, der giver mening at anvende i det pædagogiske arbejde. Og der er rigtig mange metoder, der giver rigtig god mening, og der er rigtig mange metoder, hvor det er, at noget af det giver god mening... (56:00, Hansen)

Som beskrevet i kapitel 2.3 er den pædagogiske profession en profession med mange facetter. Der er nogle overordnede almene love og retningslinjer, men i pædagogisk praksis opstår der ofte

situationer, hvor der ikke er forudbestemte retningslinjer for, hvordan der skal handles. Der er tværtimod mange forskellige mulige måder, pædagogen kan vælge at handle på. Pædagogens eklektiske evne kommer især i spil, når der er tale om den reflekterende dømmekraft. Som Hansen beskriver i citatet, kan der opstå situationer, hvor pædagogen må udvælge forskellige dele af forskellige metoder, for at kunne tilrettelægge den mest hensigtsmæssige praksis.

Hansen understreger i interviewet vigtigheden af, at pædagogen reflekterer over metoder:

(...) netop med indtoget af de mange pædagogiske metoder, de mange pædagogiske færdigløsninger, tænker jeg, at det bliver endnu mere vigtigt, at vi som pædagoger er i stand til at vurdere, hvad er det for en viden, der ligger bag de her metoder her. Hvad er det for et menneskesyn, der ligger bag, hvad er det for nogle grundantagelser, der ligger bag, hvordan har man forsket i det her? (56:32, Hansen)

Af citatet fremgår det, at Hansen fremhæver vigtigheden af, at pædagogen kan forholde sig aktivt reflekterende over for de almene kategorier, nærmere bestemt forskellige pædagogiske metoder. De bestemmende kategorier, som pædagogen anvender til at subsumere det specifikke i sin praksis under, er forskellige. Som beskrevet i det begrebsafklarende afsnit om videnskabsteori, kan der i de teorier og metoder, der bliver anvendt i pædagogisk praksis, altid spores videnskabsteoretiske retninger. Dette kan ske på to niveauer, dels i henhold til hvilken grundvidenskab, teorien eller metoden tager udgangspunkt i, og dels i forhold til hvilken videnskabsteoretisk position, teorien eller metoden tager udgangspunkt i. Det varierer, hvorvidt teorien og metoden er eksplicit i forhold til dette.

Det er her, at jeg vil inddrage mit første argument i henhold til en videnskabsteoretisk forståelse: En videnskabsteoretisk forståelse bliver relevant på den måde, at pædagogen som, skrevet i kapitel 5.2, skal kunne forholde sig til videnskabsteori, og herunder til teorier og metoders ontologiske og epistemologiske antagelser for at kunne lave en kvalificeret vurdering af, hvilken teori eller metode, der er den mest hensigtsmæssige at anvende i den specifikke praksissituation.

Pædagogen kan gennem en metateoretisk refleksion over teorien eller metodens ontologiske og epistemologiske ståsted nemmere gennemskue, hvilke antagelser der er i de almene kategorier, som det specifikke er indeholdt i, som jeg fører belæg for i kapitel 5.3. Jeg vil i denne afhandling argumentere for, at en videnskabsteoretisk forståelse kan være en metakategori, som tilbyder refleksion over de almene kategorier, som indgår i Kants dømmekraftssystem. Jeg har udarbejdet nedenstående model til at illustrere dette argument.

Model over videnskabsteoretisk forståelse som metakategori:



Som modellen illustrerer, antager jeg, at en metateoretisk refleksion gennem en videnskabsteoretisk forståelse forudsætter en refleksion over pædagogiske teorier og metoder, hvilket kan skabe betingelserne for, at pædagogen i udøvelsen af dømmekraften forholder sig refleksivt til teorier og metoders grundantagelser og disses indvirkning på praksis.

Som jeg vil uddybe i næste kapitel, kan Arendts begreb om kritisk tænkning bidrage til en forståelse af, hvordan kritisk tænkning i forbindelse med de almene kategorier er afgørende for dømmekraften. Hvis pædagogen udelukkende arbejder ud fra fastsatte retningslinjer, er der en risiko for, at dømmekraften og evnen til at tænke går tabt. Dertil vil jeg i følgende kapitel redegøre for,

hvorledes Kant og Arendts forståelse af sensus communis kan bidrage til en forståelse af videnskabsteoretisk forståelse og pædagogens dømmekraft.

Delkonklusion – den videnskabsteoretiske forståelse som en metakategori

I dette afsnit har jeg fremlagt et argument for, at en videnskabsteoretisk dømmekraft kan bestride en metateoretisk kompetence ved at indtage rollen som en metakategori. Metakategorien beforder metateoretiske refleksioner. De metateoretiske refleksioner forstås i denne afhandling som ontologiske og epistemologiske grundantagelser vedrørende teorier og metoder i pædagogisk praksis.

Kapitel 7: Arendt og pædagogens dømmekraft

I dette afsnit vil jeg redegøre for mine argumenter for, hvordan videnskabsteori kan være et middel til det, som Arendt kalder repræsentativ tænkning og kritisk tænkning.

7.1 Pluralitet og repræsentativ tænkning

Kant beskriver, at dømmekraften forudsætter en evne til at tænke ud fra alle andres sted, og Arendt er stærkt inspireret af Kant i sit begreb om pluralitet som en repræsentativ tænkning. Dømmekraften afhænger i en vis grad af, hvorvidt pædagogen formår at gøre det fraværende nærværende, og at pædagogen evner at indgå i en perspektivistisk tænkingsproces. Ifølge Kant og Arendt kan idealet for dømmekraften antages at være, at jo flere perspektiver man evner at have, jo mere nuanceret bliver ens bedømmelse. Således undgår man, at ens bedømmelse tilsløres af idiosynkrasier. Hansen beskriver i interviewet, at kvaliteten af pædagogens dømmekraft afhænger af pædagogens evne til at gå i dialog med forskellige parter og faglige perspektiver. For at pædagogen kan udøve en god pædagogisk dømmekraft, understreger Hansen, at pædagogen - udover at gå i dialog med de faglige begreber, teorier og metoder, som det blev beskrevet i afsnittet om den reflekterende dømmekraft og pædagogisk praksis - må gå i dialog med borgeren. Dette kan ifølge Hansen ske på forskellige måder:

Altså en god dømmekraft det er (...) en god dialog med ens kollegaer, med ledelse, med faglitteraturen, men det er i den grad også i en god dialog med ens borgere. Den dialog den behøver nødvendigvis ikke at være verbal (...). Nej dialogen ligger implicit i hele den her relation, man har med borgeren.
(10:20, Hansen)

Der kan drages en sammenhæng mellem den form for dialog, som Hansen beskriver, og Kants begreb om *sensus communis* eller den maksime, som foreskriver, at man altid skal tænke ud fra alle andres sted. Hansen beskriver, at man skal være i dialog med kollegaer, ledelse, faglitteratur og borgere. Hvis det antages, at der med dialog ligeledes menes en form for forestilling eller repræsentation af eksempelvis borgerens, kollegaers og ledelsens perspektiver, kan man antage, at man som pædagog på denne måde opfylder Kants maksime om at tænke ud fra alle andres sted. Dialogen er ikke nødvendigvis konkret og verbal, men kan foregå ved, at pædagogen forestiller sig situationen i forhold til den relation, som pædagogen har med den forestillede part. Omvendt beskriver Hansen, at en dårlig pædagogisk dømmekraft opstår, hvis pædagogen ikke indgår i dialogen:

Der sker jo rigtig mange eksempler på dårlig dømmekraft, hvor det er, man udelukkende har været i dialog med faglitteraturen og ens kollegaer, men man har glemt at være i dialog med borgeren. Og med dialog, der mener jeg bredt, altså ikke nødvendigvis at det skal være, at vi taler sammen hele tiden, det er også med den her fornemmelse for, hvad der rør sig for borgeren. Så den dårlige dømmekraft det er der, hvor man lukker sine kollegaer ude eller lukker borgeren ude eller lukker faglitteraturen, eller lukker sin ledelse ude. (10:47, Hansen)

I henhold til pædagogens dømmekraft er det vigtigt, at pædagogen medregner mange forskellige perspektiver ved at indgå i dialog med forskellige parter og faglige perspektiver. Denne dialog kan forstås meget konkret som samtaler med kollegaer, borgere og ledelse, men dialogen kan ifølge Hansen ligeledes være, at pædagogen medtænker relationen med borgeren eller faglitteraturen, hvilket kan kobles til Kongsgaards begreb om et multiteoretisk mind-set. Ved at indgå i en dialog med forskellig faglitteratur, kan pædagogen reflektere og sammenholde faglitteraturen med praksis, og dermed indgå i en repræsentativ tænkning. Pædagogen får ligeledes muligheden for at indgå i et perspektivskifte – især ved at forestille sig, hvad borgerens oplevelse af en specifik situation er. Som Arendt forklarer, handler den repræsentative tænkning ikke om, at man med sikkerhed kan vide, hvad der foregår i andres bevidsthed, men netop om at gøre det fraværende nærværende. Arendt beskriver imidlertid, at det er vigtigt, at man blot besøger den andens perspektiv og ikke erstatter sit eget perspektiv med andres.

Delkonklusion – videnskabsteoretisk forståelse som evnen til repræsentativ tænkning

I afsnittet blev det beskrevet, hvordan en repræsentativ tænkning er et centralt element for dømmekraften. Dette element viser sig som en videnskabsteoretisk forståelse, ved at man evner at have et multiteoretisk overblik, og dermed viden om forskellige teoretiske tilgange og forskellige pædagogiske metoder i sin pædagogiske praksis. Dermed er der i en videnskabsteoretisk forståelse en evne til at skifte teoretisk, metodisk og personligt perspektiv. Jeg argumenterer for, at evnen til perspektivskifte og repræsentativ tænkning ligeledes ses operationaliseret ved en videnskabsteoretisk forståelse.

7.2 Pluralitet og en-i-to dialog

Udover at gå i dialog med kollegaer, ledelse, borgere og faglitteratur beskriver Hansen, at pædagogen ligeledes skal indgå i en dialog med sine egne værdier. Hansen beskriver, at pædagogen udøver en dårlig dømmekraft, hvis:

[...]man [pædagogen] lukker sine egne værdier ude, for det synes jeg er mindst lige så væsentligt, fordi det kan jo godt være, at man bedriver dårlig dømmekraft, fordi man har glemt hvilke værdier man selv står for, (..) [eller] at man går på kompromis med sin egen teoretiske overbevisning, mine egne værdier omkring hvad der er vigtigt for, at borgeren kan udvikle sig til at opnå trivsel i livet. Så det er ikke kun én vej, man skal være i dialog, man skal have antennerne ude ift. at være i dialog med mange forskellige områder og ikke mindst sine egne værdier. (11.16, Hansen)

Som Hansen beskriver, er det vigtigt, at pædagogen hele tiden handler i overensstemmelse med sine egne værdier og teoretiske overbevisninger. Arendt understøtter denne påstand om, at man skal kunne indgå i en dialog mellem ”mig og mit selv”. Arendt påpeger ved hjælp af Sokrates, at man ikke kan indgå i denne to-i-en dialog, hvis ”mig og mit selv” ikke harmonerer. Det vil sige, at hvis pædagogen handler i uoverensstemmelse med sine egne værdier, kan pædagogen ikke indgå i en to-i-en dialog, og dermed kan pædagogen ikke indgå i en tænkingsproces. I henhold til at kunne udøve en god dømmekraft, påstår Arendt, at det er bedre, at man handler i uoverensstemmelse med andre, end at man kontradikterer sig selv. Som Arendt beskriver, er der en risiko for, at man mister evnen til at tænke og følelsen af ansvar, hvis ikke man kan indgå i en to-i-en dialog med sig selv. Hvis ikke pædagogen føler et ansvar i forhold til at modsige sig selv, ville man med udgangspunkt i Arendts filosofi kunne antage, at pædagogen heller ikke ville kunne blive sat til ansvar for sine handlinger.

Det skal imidlertid understreges, at Arendt mener, at en kritisk tænkning over for både det, som man møder, og over for sig selv og sine egne værdier er væsentlig for dømmekraften. Det handler om en balancegang mellem at være kritisk og at være tro mod sine egne værdier og overbevisning, hvilket kan befordres ved at indgå i det offentlige rum, som vil blive uddybet i følgende afsnit.

For at kunne indgå en tænkingsproces er det afgørende, at man handler i overensstemmelse med sine værdier, og for at kunne handle i overensstemmelse med sine værdier skal man vide, hvilke værdier, man har. Derfor argumenterer jeg for, at en afgørende faktor for pædagogens dømmekraft

er, at pædagogen gør sig sine værdier bevidste. Dette kan muliggøres ved, at pædagogen indgår i en axiologisk refleksion over sine personlige og professionelle værdier. Hvis pædagogen formår at gøre sig sine værdier bevidste, kan disse ligeledes ekspliciteres i et offentligt rum, som jeg vil uddybe i efterfølgende afsnit.

Delkonklusion – videnskabsteoretisk forståelse som refleksion over egne værdier

Jeg har i dette afsnit redegjort for, hvordan axiologiske refleksioner er en væsentlig del af en videnskabsteoretisk forståelse. I en en-i-to dialog skal pædagogen være bevidst om sine egne værdier i henhold til at handle i overensstemmelse med disse. Hvis ikke pædagogen har harmoni mellem ”mig og mit selv”, kan der argumenteres for, at pædagogen mister ansvarsfølelse for sin praksis. Dertil skal pædagogen ligeledes forholde sig kritisk reflekterende i forhold til både pædagogens egne værdier, og den praksis pædagogen møder.

7.3 Offentlighed og kritisk tænkning

Som jeg udledte i forrige afsnit, er det især vigtigt, at pædagogen er i dialog med sig selv, hvis pædagogen ikke kan handle ud fra de fastsatte retningslinjer, love eller regler uden at handle i modstrid med egne værdier og teoretiske overbevisninger. Dette kan ses i relation til vigtigheden af den kritiske tænkning, som pædagogen får mulighed for ved at indgå i det, som Arendt kalder det offentlige rum. Ved at indgå i det offentlige rum, kan almene love, regler og retningslinjer netop anskues og diskuteres. Hansen beskriver vigtigheden af en kritisk refleksion i forhold til pædagogisk praksis:

Dem der udelukkende arbejder ud fra manualer eller fra skemaer eller fra allerede nedskrevne retningslinjer bliver det sværere at finde dømmekraften, for der er det forudbestemt, hvad man skal gøre i den givne situation.

(04:09, Hansen)

Det er dermed hverken egne idiosynkratiske værdier og perspektiver eller offentlige lovmæssigheder eller retningslinjer, der er afgørende for at udøve god dømmekraft, men det er derimod kritisk tænkning i forhold til begge disse parametre.

Derudover kan pædagoguddannelsen forstås som et eksempel på det offentlige rum, som Arendt taler om. Ved at pædagogstuderende indgår i et offentligt rum, har de mulighed for at diskutere deres holdninger. I det offentlige rum kan de få en forståelse af, at deres opfattelse af hvad der er sandt eller falsk eller rigtigt eller forkert, ikke er den objektivt sande forståelse, da de her bliver

præsenteret for andre studerendes divergerende opfattelser. I dette forum kan de således tilegne sig evnen at tænke repræsentativt samt evnen til at kunne skifte perspektiv.

Hvis pædagogstuderende arbejder med videnskabsteori under uddannelsen, har de hver især mulighed for at blive bevidst om egne fordomme. Ved at gøre sig egne fordomme og holdninger bevidst, kan disse blive ekspliciteret i det offentlige rum, som eksempelvis et klasselokale repræsenterer. Dermed skabes muligheden for, at de studerendes holdninger og fordomme kan diskuteres, testes og formes. Pædagoguddannelsen kan således fungere som et sted, hvor pædagogens dømmekraft og holdninger og meninger om, hvad der er rigtig og forkert i henhold til praksis, bliver formet. Som Arendt beskriver, bliver man netop tvunget til at tænke aktivt, når man indgår i et offentligt rum, fordi man skal udfolde sine fordomme over for andre. For at kunne formidle sine fordomme til andre, skal den enkelte studerende imidlertid først og fremmest gøre sig disse bevidst – eksempelvis ved en introspektiv tænkings- og refleksionsproces gennem arbejdet med videnskabsteori. På denne måde kan de studerende indgå i den frigørende proces, det er at blive bevidst om fundamentet for sin dømmekraft, hvormed de opnår en selvstændig tænkning, som kan give et upartisk og mangfoldigt udgangspunkt for, hvordan de senere som pædagog kan dømme nuanceret.

Jeg vil dertil argumentere for, at en videnskabsteoretisk forståelse og den deraf medførte metateoretiske refleksion kan have en omvæltende effekt på den pædagogiske praksis. Det vil sige, at en videnskabsteoretisk forståelse bliver en slags omvæltende tankevind. Arendt beskriver, at tænkningen stopper al handlen, og at den har en undergravende og omvæltende effekt på alle etablerede forståelser af verden, som hvis en orkan havde blæst dem omkuld. Den refleksion som videnskabsteori beforder, vil jeg argumentere for har samme effekt. Når pædagogen med udgangspunkt i videnskabsteori indgår i en refleksiv og kritisk tænkning om egen og andres praksis, kan dette medføre, at pædagogen ændrer sit synspunkt på egen og andres praksis. Dette kan eksempelvis ske, hvis pædagogen udøver en praksis med udgangspunkt i metoder og teorier inden for neuropædagogik, og pædagogen gennem videnskabsteoretisk refleksion får en forståelse for, at de grundantagelser der er i neuropædagogikken, har sit udspring i naturvidenskaben. Ved en sådan erkendelse kunne pædagogen eksempelvis stoppe op og spørge sig selv, om det er de rette antagelser at handle ud fra i den konkrete pædagogiske praksis. Dette kan eventuelt efterfølgende medføre, at pædagogen indser, at der må inddrages andre teorier og metoder, for at den pædagogiske praksis bliver mere helhedsorienteret. Den videnskabsteoretiske forståelse som

pædagogen anlægger på sin praksis, kan således have en kritisk spørgende effekt på det, som pædagogen ellers tænkte var den rigtige eller sande måde at handle på.

Delkonklusion – videnskabsteoretisk forståelse som kritisk tænkning

I afsnittet blev det belyst, hvordan det hverken er egne idiosynkratiske værdier og holdninger eller offentlige lovmæssigheder eller retningslinjer, der er afgørende for at udøve en god dømmekraft. Det er imidlertid kritisk tænkning i henhold til begge disse parametre, der, ifølge Arendt, viser evnen til at udøve en nuanceret og velreflekeret dømmekraft. Såfremt de pædagogstuderende arbejder med videnskabsteori og metode under uddannelsen, kan de øve sig i at gøre sig egne fordomme bevidste, hvormed de kan ekspliciteres i et offentligt rum. Når pædagogens fordomme, holdninger og forståelser ekspliciteres i det offentlige rum, kan de ligeledes blive genstand for diskussion, hvormed de kan ændre sig. Videnskabsteoretisk forståelse kan forstås som en omvæltende tankevind på den måde, at den refleksion som en videnskabsteoretisk forståelse befordrer understøtter pædagogens mulighed for at forholde sig kritisk til egen og andres praksis, og dette kan medføre, at pædagogen ændrer sit synspunkt.

Kapitel 8: Videnskabsteoretisk forståelse

I dette afsnit vil jeg opsummere og redegøre for, hvad den videnskabsteoretiske forståelse indeholder, samt hvad konsekvenserne af ikke at have en videnskabsteoretisk forståelse kan være.

8.1 En videnskabsteoretisk forståelse

Som beskrevet i begrebsafklaringen er formålet med nærværende afhandling at tilføje et nyt centralt element til pædagogens dømmekraft, som viser sig ved den videnskabsteoretiske forståelse, hvis filosofiske grundlag er blevet gennemgået i analysen ved anvendelse af Kant og Arendts dømmekraftsbegreber.

Det centrale element som jeg tilføjer pædagogens dømmekraft, vil jeg betegne som *en videnskabsteoretisk forståelse*. Udover at speciallets fokus er at tilføje et videnskabsteoretisk element til pædagogens dømmekraft, kan en videnskabsteoretisk forståelse spores i de andre elementer, som den eksisterende viden beskriver, netop er centrale for pædagogens dømmekraft. Pædagogen kan via en videnskabsteoretisk forståelse tage stilling til det almene, ved at en videnskabsteoretisk forståelse kan tilbyde pædagogen et overblik over, hvilke teorier og metoder der er egnede og ikke egnede i henhold til den specifikke situation. Pædagogen kan dermed sammenholde de ontologiske og epistemologiske antagelser med den specifikke situation. Derudover kan videnskabsteori og metateoretisk refleksion skabe mulighederne for, at de studerende tilegner sig kompetencer, hvor de *selv lærer at stille spørgsmål* til praksis i stedet for blot at *besvare* spørgsmål.

Opsummerende: En videnskabsteoretisk forståelse kendetegnes ved følgende fire elementer:

- Videnskabsteoretisk forståelse er en metakategori, som skaber muligheder for metateoretisk refleksion.
- Videnskabsteoretisk forståelse foranlediger evnen til at indgå i en repræsentativ tænkning, hvormed multiple forskellige perspektiver kan blive repræsenteret.
- Videnskabsteoretisk forståelse befordreder en selvrefleksiv proces over egne værdier.
- Videnskabsteoretisk forståelse skaber betingelser for kritisk tænkning og dannelsen af et nuanceret og velreflekteret fundament for dømmekraften.

En videnskabsteoretisk forståelse er evnen til at antage forskellige videnskabsteoretiske perspektiver på egen og andres praksis. Dertil handler det om, at pædagogen med udgangspunkt i denne forståelse udvælger de teorier og metoder i praksis, som er mest hensigtsmæssige i den

pågældende situation. En videnskabsteoretisk forståelse kan defineres som evnen til at reflektere og forholde sig kritisk til sin egen og andres praksis i henhold til erkendelsesinteresser og ontologiske, epistemologiske og axiologiske antagelser. På denne baggrund kan pædagogen tilrettelægge sin praksis ud fra en eklektisk tilgang.

Jeg har udarbejdet nedenstående model til at illustrere, hvordan en videnskabsteoretisk forståelse både bevæger sig i samtlige aspekter ved pædagogens dømmekraft og samtidig har sin egen funktion som en metakategori, som berører de øvrige aspekter.

Model over den videnskabsteoretiske forståelses forskellige roller:

<p>Selvstændighed</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En videnskabsteoretisk forståelse skaber mulighedsbetingelserne for, at pædagogen kan tage en selvstændig stilling og lave en selvstændig vurdering i den specifikke situation. Dette muliggøres, da en videnskabsteoretisk forståelse bidrager med et "multimetateoretisk" overblik. På baggrund af dette overblik kan pædagogen lave en bedømmelse på et velreflekteret og fagligt nuanceret grundlag.
<p>Fælles sans, repræsentativ tænkning (pluralitet)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En videnskabsteoretisk forståelse fordrer en fælles sans, repræsentativ tænkning og pluralitet, da det indgår i strukturen i den videnskabsteoretiske forståelse, at der ingen objektiv sand position er. Dermed accepterer pædagogen, at pædagogens oplevelse af virkeligheden ikke er den objektivt sande.
<p>Subjektive erfaringer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En videnskabsteoretisk forståelse fordrer selvrefleksion gennem refleksion over axiologiske antagelser.
<p>Tilegnet viden og love, regler og normer</p> <p>Multiteoretisk mind-set</p> <p>De almene kategorier, som det specifikke er indeholdt i</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En videnskabsteoretisk forståelse kan befordre en kritisk tænkning i forhold til de fastsatte love, regler og normer.
<p>Specialets bidrag: Videnskabsteoretisk forståelse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metakategori: metarefleksion over de almene kategorier. • Ontologiske, epistemologiske og axiologiske overvejelser

En videnskabsteoretisk forståelse spores i de andre elementer, som den eksisterende viden beskriver som centrale for pædagogens dømmekraft. Ovenstående model illustrerer, hvordan specialets emne tilføjer en ny dimension til pædagogens dømmekraft, samt hvordan den hænger sammen med den eksisterende viden.

8.2 Konsekvenser af ikke at besidde en videnskabsteoretisk forståelse

Slutteligt vil jeg i dette kapitel redegøre for, hvorfor en videnskabsteoretisk forståelse er afgørende for at kunne udøve en kvalificeret pædagogisk praksis.

I pædagogisk praksis er pædagogens valg og handlinger irreversible. Det vil sige, at pædagogens udmøntning af dømmekraften har direkte indvirkning på andre mennesker, og de kan dermed ikke tages tilbage. Relationen mellem borgere og pædagoger er kendetegnet ved at være asymmetrisk i den forstand, at det er pædagogen, der har ansvaret for relationen, og at det er pædagogen, der har definitionsmagten. Den norske forsker og professor ved Høgskolen i Oslo, Berit Bae beskriver, at pædagogen har definitionsmagten, idet pædagogen qua sin alder, uddannelse, rolle og erfaring er i en overmægtig eller magtfuld position i forhold til borgeren (Bae, 1996). Bae beskriver, at det har en afgørende betydning for borgerens selvoplevelse, hvordan pædagogen kommunikerer og handler i forhold til borgeren (Bae, 1996, s. 7). Pædagogens definitionsmagt indebærer, at borgerens identitetsfølelse samt følelse af at blive anerkendt i høj grad er pædagogens ansvar. Ifølge Bae kan man påstå, at borgerens identitetsfølelse og oplevelse af anerkendelse, er afhængig af måden pædagogen handler på og udviser pædagogisk dømmekraft på. Da en videnskabsteoretisk forståelse, som argumenteret i nærværende afhandling, er altafgørende for pædagogens dømmekraft, bliver en videnskabsteoretisk forståelse et moralsk anliggende.

Kapitel 9: Diskussion

I dette kapitel vil jeg inddrage Ludwig Wittgensteins filosofi om regler og John Deweys erfaringsbegreb til at belyse og diskutere og forholde mig kritisk til afhandlingens hovedargument. Ydermere vil jeg anvende Wittgenstein og Dewey til at gøre forståelsen af dømmekraften i det aktuelle samfund mere nuanceret.

9.1 Videnskabsteoretisk forståelse som endnu en teoretisk manual

Jeg fremlægger i specialet en påstand om, at en videnskabsteoretisk forståelse har en afgørende betydning for pædagogens dømmekraft. Jeg fremsætter et argument for, at jo flere teorier pædagogen har kendskab til og videnskabsteoretisk forståelse for, jo bedre kan pædagogen træffe valg og udøve dømmekraft på et nuanceret og velreflekteret grundlag. Den teoretiske refleksion, som udmønter sig i praksis, er dermed fokus for afhandlingen, og erfaringens rolle i henhold til dømmekraften er således ikke blevet behandlet. Jeg vil i diskussionsafsnittet undersøge, hvorledes den tyske filosof Ludwig Wittgensteins filosofi om regler og den amerikanske filosof John Deweys erfaringsbegreb kan bidrage med en diskuterende vinkel i henhold til afhandlingens argument.

Styringsparadigmet New Public Management (NPM) har domineret det danske velfærdssamfund siden sit indtog i 1980'erne. NPM er baseret på en styring af samfundet, hvor effektivisering og kvalitetssikring er centrale mål (Greve & Ejersbo, 2012, s. 5-6). I henhold til kvalitetssikring blev evidensbaseret dokumentation en stor del af det pædagogiske arbejde. Der skulle dokumenteres på et evidensbaseret grundlag med henblik på effektivisering og kvalitetsøgning. I henhold til styringsparadigmet NPM, kvalitetssikring og evidensbaseret dokumentation bliver den pædagogiske profession ligeledes præget af at kunne fremvise evidens for den pædagogiske praksis.

Dette styringsparadigme medfører et stigende krav om, at pædagogen fagligt skal være i stand til at begrunde sin praksis og valg af metoder, og de skal kunne redegøre for og dokumentere, at deres tiltag i praksis virker og har kvalitet. Det vil sige, at pædagogen hele tiden skal referere til teorier og metoder, eller hvad man kunne kalde forskellige slags 'regler' for, hvad en god praksis er. Som jeg har fremlagt, kan en videnskabsteoretisk forståelse hjælpe med at gøre det mere overskueligt for pædagogen af begrunde sit valg af metoder. Der ligger imidlertid en udfordring i, at pædagogen hele tiden skal kunne begrunde sine valg. De begrundelser som pædagogen refererer til, for at kunne begrunde sit valg, skal nemlig ligeledes have en begrundelse. Det vil sige, at der kræves begrundelser for begrundelserne, og dette problem betegnes *uendelig regres*. Den uendelige regres kan ligeledes forklares ved, at for at vide noget om et udsagn P_0 må vi have begrundelser P_1 , som

understøtter P_0 ved at fremsætte bevis for det. Et udsagn er imidlertid kun en begrundelse, såfremt der er en begrundelse, der understøtter det. Det kræver, at vi har en begrundelse P_2 , som understøtter P_1 - og så videre. Her bliver sekvensen af begrundelser uendelig (Cling, 2008, s. 401-402). Problemet er imidlertid, at man ved den uendelige regres aldrig vil kunne vide noget, fordi der altid skal kunne fremsættes begrundelser i en uendelighed. Hvordan skal man da kunne løse dette problem? Den tyske filosof Ludwig Wittgensteins filosofi om sprogspil og regler kan bidrage til en forståelse af dette.

Wittgenstein beskriver, at på grund af at alle fremgangsmåder kan bero på en bestemt regel, ville der hverken være tale om overensstemmelse eller konflikt (Wittgenstein, 1958, s. 81). Wittgenstein fremlægger et eksempel, som jeg her vil gengive i en forsimplet udgave. En studerende får en opgave om at følge reglen om at lægge 2 til i talrækken: 0, 2, 4, 6, 8, 10, 12 og så videre (Wittgenstein, 1958, s. 56). Ved første øjekast ser det ud til, at den studerende har forstået reglen, men da den studerende når til 1000 og opad, fortsætter den studerende på en uventet måde: 1000, 1004, 1008, 1012... Den studerende kan ikke forstå, når underviseren afbryder den studerende og fortæller, at det han gør, at forkert. Den studerende insisterer tværtimod på, at han blot følger den regel, som underviseren fremskrev for ham til at starte med. Ud fra den studerendes påstand om, at han blot følger reglen, kunne man forestille sig, at den studerende havde forstået reglen som, at han skulle lægge 2 til for hvert trin op til 1000 og da lægge 4 til for hvert trin op til 2000 og efter det lægge 6 til for hvert trin op til 3000 og så videre. I det tilfælde ville der være lighedspunkter, så man kunne argumentere for, at den studerende rigtig nok fulgte den regel, som underviseren havde bedt ham om (Wittgenstein, 1958, s. 75). Underviseren minder ham om, at progressionen i ”+2-reglen” er den samme, som når vi tæller objekter to ad gangen, og at den studerendes talrække således ikke er i overensstemmelse med denne regel. Den studerende forstår imidlertid at tælle to objekter ad gangen som at tælle ’2’, ’4’, ’6’, ’8’ og så videre, og da han når til 1000, tæller han herefter ’1000’, ’1004’, ’1008’ og så videre. Underviseren henviser herefter til et skema, som tidligere er blevet inddraget, som illustrerer selve handlingen i hvert trin i at tælle to ad gangen, som viser at man skiftevis med den venstre hånd peger på det første (og tredje, femte, syvende, niende osv.) objekt, og med den højre hånd peger på det andet (og fjerde, sjette, ottende og tiende) objekt. Herefter instruerer underviseren den studerende i at udtale 2, 4, 6, 8, 10 og så videre i overensstemmelse med talrækken, som han peger på med højre hånd (Huen, 2016). Alligevel tror den studerende, at hans svar ”1000, 1004...” er fuldstændig i overensstemmelse med dette skema og underviserens instruktion. Den studerende forstår det på samme måde, som hvis vi forstod reglen sådan, at man fra

1000 og fremad mod 2000 skulle fordoble antallet man pegede på objekter, således at der peges på 1001, 1002, 1003, og så udtales 1004 (Huen, 2016). Ethvert skema eller regel kan potentielt forstås på en ikke-standard måde. Med hvilke begrundelser kan det da påstås, at den studerende er forkert i at fordoble antallet efter 1000? Må vi da være afhængige af endnu et skema eller endnu en regel, der forbyder den studerendes tolkning af reglen? Det vil sige et skema eller en regel der bestemmer, om brugen af det givne skema eller den givne regel er korrekt eller ej. Paradokset kommer da til syne i henhold til problemet om uendelig regres, da en regel eller en begrundelse altid skal være afhængig af endnu en regel eller manual, men at ingen fremgangsmåder kan bero på en regel, fordi alle fremgangsmåder kan give sig ud for at være i overensstemmelse med reglen:

This was our paradox: no course of action could be determined by a rule, because every course of action can be made out to accord with the rule. The answer was: if everything can be made out to accord with the rule, then it can also be made out to conflict with it. And so there would be neither accord nor conflict here. (Wittgenstein, 1958, s. 81)

Wittgenstein fremlægger et argument om, at det er en forkert antagelse, at det at forstå en regel afhænger af en rigtig fortolkning af reglen. Problemet er, at alle fremgangsmåder, og dermed alle tolkninger, kan passe på reglen. Argumentet kan belyse pædagogisk praksis i henhold til, at alle pædagoger potentielt kan anvende en metode eller en teori på forskellige måder. Med Wittgenstein kunne man dermed argumentere for, at der er et paradoks i at fremsætte manualer, regler og metoder til effektivisering og kvalitetssikring, da disse potentielt kunne operationaliseres forskelligt, og at det dermed ville være nødvendigt med en regel for, hvordan pædagogerne skal følge reglerne – og dermed ville det uendelige regres opstå. I dette speciales sammenhæng kunne en videnskabsteoretisk forståelse eksempelvis blive en slags regel for, hvordan pædagoger skal vælge metoder. Men hvad skulle reglen da være for, hvordan pædagogerne anvender videnskabsteori? Den uendelige regres er ikke pragmatisk, og det er her, at dømmekraften for alvor træder i kraft. Wittgenstein beskriver, hvordan de teoretiske retningslinjer kobles med det praktiske, og at det er her, at dømmekraften kommer i spil, og at den uendelige linje af regler eller teorier må stoppe. Til at belyse dette yderligere, vil jeg se nærmere på Deweys forståelse af erfaringen som et afgørende element i dømmekraften.

9.2 Erfaringens rolle i dømmekraften

For Kant og Arendt kan betingelserne for at tænke selvstændigt og forholde sig aktivt og reflektivt skabes ved den repræsentative tænkning. Gennem den repræsentative tænkning forestiller man sig, hvordan en sag ser ud fra andre perspektiver og andre ståsteder. I pragmatismen er der imidlertid en vis skepsis over for denne forestillingsevne, og Gimmler beskriver, hvordan pragmatismen indeholder en decideret anti-repræsentationalisme (Gimmler, 2017, s. 23). I sin artikel beskriver Gimmler, at kritikken af den traditionelle, repræsentationalistiske forståelse af viden og erkendelse blandt andet tager udgangspunkt i, at denne erkendelsesteoretiske position ikke kan begribe sammenhængen mellem den videnskabelige og den hverdagslige praksis, og derudover kan den ikke være til nytte i udøvelsen heraf (Gimmler, 2017, s. 22). Det betyder, at pragmatismen, som den forstås ifølge Dewey, forholder sig kritisk til den erkendelsesteoretiske metaposition, som Kant blandt andet argumenterer for, hvor al erkendelse er formidlet af forestillinger (Gimmler, 2017, s. 23). Som Gimmler præsenterer det i artiklen, er det pragmatiske erfaringsbegreb ikke-epistemologisk, fordi det er handlingsorienteret (Gimmler, 2017, s. 33). Erfaringsbegrebet skal ikke forstås blot som erfaring gennem perception eller sanseoplevelse, men erfaringsbegrebet hos Dewey har derimod en refleksiv dimension. At erfaringen er handlingsorienteret, hænger sammen med Deweys forståelse af erfaring som det at være erfaren i noget eller som en slags tavs viden. Erfaringen bliver således forstået som en praktisk og kropsliggjort viden, som er resultatet af tidligere erfaringer. For Dewey er der i aktualiseringen af denne viden ikke henvisning til skematiske regler, men derimod til handlingsrelationen (Gimmler, 2017, s. 32).

Som udfoldet i begrebsafklaringen, beskriver Petersen i sin artikel om pædagogens dømmekraft, at Kants begreb om *sensus communis* og de tre maksimer kan anvendes til at beskrive, hvordan pædagogens dømmekraft udspiller sig i praksis. Derudover beskriver Petersen, hvordan pædagogens dømmekraft indebærer et slags *dobbelt greb*, hvor pædagogen på den ene side skal kunne mestre udviklende og betydende relationer til mennesker i en mangfoldighed af pædagogiske sammenhænge. På den anden side skal pædagogen være i stand til at analysere, vurdere, innovere og udvikle pædagogisk praksis med udgangspunkt i et pædagogisk fagsprog og pædagogfaglig viden (Petersen, 2014, s. 7). Det handler således om, at pædagogens dømmekraft må vise sig i en både praktisk viden i form af en evne til at kunne forholde sig relationelt til borgeren og en teoretisk og faglig viden, hvormed pædagogen kan anlægge et analytisk blik på sin praksis. Formålet er i sidste ende, at pædagogen kan udvikle sin egen praksis (Petersen, 2014, s. 8). Petersen inddrager Dewey til at beskrive, hvordan dette dobbelte greb kommer i spil.

Deweys dømmekraftsbegreb udspringer af pragmatismen, og denne måde at forstå dømmekraft på er kendetegnet ved at anse erfaring som uundværlig for dømmekraften. Dermed har Deweys måde at forstå dømmekraft et andet udgangspunkt end det, som afhandlingen har præsenteret med sit udgangspunkt i kritisk og teoretisk tænkning.

Dewey beskriver, at dømmekraften er evnen til at reflektere over sine erfaringer. Dewey beskriver dertil, at erfaringen er afhængig af refleksion. Som eksempel beskriver Dewey, at hvis et barn brænder sin finger på ilden, må barnet forholde sig aktivt reflekterende i forhold til oplevelsen for at gennemgå en erfaringsbaseret læring (Dewey, 2005, s. 157). For Dewey er det imidlertid erfaringen, der kommer først, og som vægter mest. Dewey beskriver, forholdet mellem erfaring og teori således:

Et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår vital og verificerbar betydning. En erfaring, også en meget ydmyg erfaring, er i stand til at generere og bære enhver teorimængde (eller intellektuelt indhold), det måtte være, men en teori løsrevet fra erfaringen kan ikke definitivt begribes – end ikke som teori. (2005, s. 161-162)

Dewey argumenterer for, at teorien er utilstrækkelig uden en tilhørende erfaring. Citatet tydeliggør, hvordan Deweys tænkning placerer sig inden for den filosofiske retning pragmatismen. I pragmatismen er der en forståelse af, at en hvilken som helst forestilling eller idé kun kan siges at besidde en mening i kraft af, at vi kan påpege, hvilke konsekvenser idéen vil have for vores handlinger (Rønn, 2007, s. 95). Det essentielle ved pragmatismen er, at for at noget kan anses for at være sandt eller meningsfuldt, skal det være hensigtsmæssigt i praksis. (Wahlgren, Jacobsen, Kauffmann, Mikkel, & Schnack, 2018, s. 175). Selvom det er praksis, der er af afgørende betydning for pragmatismen og for Dewey, så argumenterer Dewey ligeledes for, at tænkningen skaber muligheder for, at vores handlinger i praksis bliver intelligente og fornuftige:

For det første frigør den [tænkningen] os fra rent impulsive og rent rutinemæssige handlinger. Positivt formuleret gør tænkning os i stand til at styre vores handlinger med forudseenhed og at planlægge i overensstemmelse med nogle givne mål eller formål, vi selv har formuleret. Tænkning gør det muligt for os at handle bevidst og intentionelt for at opnå fremtidige mål eller få herredømme over det, der for nærværende er fjernet

og ikke til stede... Den [tænkningen] forandrer handling, der blot er tillokkende, blind og impulsiv, til intelligent og fornuftig handling. (Dewey, 2009, s. 24)

Af citatet fremgår det, at tænkningen kan bidrage med en refleksion, som gør, at vi kan forholde os kritisk reflekterende over for vores handlinger i stedet for. Dette kan bevirke, at vores handlinger ikke blot forlader sig på impulsivitet, men at de baserer sig på et velreflekteret og intelligent grundlag, hvorved intelligente og fornuftige handlinger netop kan ske. Her ses ligheder til Kant og Arendts dømmekraftsbegreb. Når Dewey skriver, at tænkningen kan frigøre mennesket fra tillokkende, blinde, impulsive og rutinemæssige handlinger, kan der drages en parallel til Kants selvstændige tænkning og især Arendts tækningsbegreb, hvor tænkningen er med til at skabe betingelserne for kritisk refleksion i forhold til egne idiosyncrasier såvel som præfabrikerede eller dikterede retningslinjer. Dertil beskriver Dewey i citatet, at tænkningen gør det muligt for os at handle bevidst for at opnå fremtidige mål eller at få herredømme over det, der for nærværende er fjernt og ikke til stede. Her kan der drages en parallel til Arendts tanke om, at man via tænkningen kan gøre det fraværende nærværende, og at selvom tænkningen er usynlig, så kommer den til syne i handlinger og i udøvelsen af dømmekraften. Spørgsmålet er nu, hvordan Deweys erfaringsbaserede filosofi kan bidrage til forståelsen af, hvordan en videnskabsteoretisk forståelse bliver operationaliseret.

I sammenhæng med Wittgensteins førømtalte paradoks angående at følge regler, kan Deweys erfaringsbegreb bidrage til at forstå, hvordan dømmekraften træder i kraft, når pædagogen ikke kan bero sig på manualer og teorier. Ifølge Dewey handler dømmekraft i høj grad om at reflektere over netop erfaringer. I afhandlingen er der med Kant og Arendt blevet beskrevet, hvordan det kan være hensigtsmæssigt af reflektere *før* man handler, men Deweys erfaringsbegreb viser en måde, hvorpå pædagogen kan anvende sine erfaringer i dømmekraften. Deweys erfaringsbegreb kan bidrage til en forståelse af, hvordan pædagogen til tider ikke udelukkende kan begrunde sine valg i teorier eller manualer, men at erfaringen og den mere tavse og implicite viden ligeledes har en understøttende rolle i henhold til pædagogens udøvelse af dømmekraft. Erfaringen som en kropsligt forankret og praksisorienteret viden er afgørende for pædagogens handlinger i praksis, og især i en praksis, hvor der i nogle situationer ikke er nogle foreskrevne regler eller retningslinjer. Endvidere kan man med Deweys erfaringsbegreb tilføje, at pædagogen skal inddrage den reflektive dimension. Dertil kan Dewey i tråd med Wittgenstein forklare, hvordan det foregår, når vi skal stoppe den uendelige regres og handle. Som Dewey beskriver, må man reflektere over sine handlinger, hvormed man

danner sig erfaringer, som man derefter kan navigere efter i sin dømmekraft. Hansen beskriver i interviewet, hvordan man som pædagog kan og skal mærke refleksionen i både krop og sind:

En refleksion består også af, at det gør ondt i hjernen og ondt i kroppen. Altså forstået på den måde, at når tingene bliver svære, så gør det jo lidt ondt i kroppen, og man kan næsten altid lige forholde sig til, at hvis man har taget nogle beslutninger, der ikke gjorde ondt i kroppen, og som ikke gjorde ondt i hjernen, og hvor det var, at man ikke blev udfordret på at tænke: "er det her det rigtige eller det forkerte", eller at man for hurtigt fandt en løsning: "det her det er bare den helt rigtige løsning, på det her jeg er ude i", jamen så er man gået for hurtigt hen over det, fordi det er jo sjældent inden for den pædagogiske verden, at den rigtige løsning, den dukker op i første hug, og at den kun er rigtig. (27:30, Hansen)

Som Hansen beskriver, så handler refleksion og handling i pædagogisk praksis om, at refleksionen kan og faktisk helst skal gøre ondt. Hvis ikke refleksionen på en måde gør ondt, indikerer Hansen, at man er sprunget for let hen over den specifikke situation eller det pædagogiske dilemma, man står overfor. I forhold til NPM og de mange metoder, kvalitetssikring og effektivisering, der har vundet indpas i pædagogisk praksis, kan det antages, at hvis man som pædagog blot vælger ud fra en manual eller en regel, så har man ikke indgået i en aktiv refleksion over sine handlinger og i udøvelsen af sin dømmekraft. Med Dewey kan det endvidere antages, at pædagogen både før og efter skal reflektere over sine handlinger, og at der dermed opstår en erfaringsbaseret læring, hvormed pædagogens dømmekraft løbende justeres jo flere erfaringer og refleksioner, denne har gjort sig.

I denne sammenhæng kan både Wittgenstein og Dewey bidrage til en forståelse af dømmekraften i den aktuelle kulturelle kontekst. Som nævnt i starten af diskussionsafsnittet er det danske samfund præget af styringsparadigmet New Public Management, hvor effektivisering, kvalitetssikring er lagt som en styringsstrategi. Redaktørerne på antologien '*Bedre Begrundet Praksis*', Leif Tøfting Kongsgaard og Morten Hulvej Rod beskriver i en kronik i Altinget, at fagprofessionelle på forskellige områder, herunder også det pædagogiske område, pålægges at følge faste evidensbaserede manualer og koncepter, selvom deres faglige indsigt og viden om lokale forhold kan se, at det ville være bedre at gøre noget andet i situationen (Kongsgaard & Hulvej, 2018). Kongsgaard og Rod nævner derudover, at NPM har frataget de offentligt ansatte deres fokus på

kerneopgaven og selve arbejdet med borgerne ved at rette fokus mod ligegyldige processer og delmål. (Kongsgaard & Hulvej, 2018). Med NPM er der opstået en tendens til, at offentligt ansatte tænker, at de har gjort deres job, så længe de har opfyldt de dikterede krav og fulgt de dikterede manualer. Med Wittgenstein kunne man argumentere for, at regler må forstås ud fra den kontekst, som de er i, hvorfor alle regler ikke kan følges diktatorisk. Med Dewey ville man argumentere for, at det at følge reglerne potentielt ikke altid er pragmatisk, og således på en måde ikke har en hensigtsmæssig og nyttig effekt i praksis, hvorfor det er nødvendigt at kunne afvige fra de fastsatte regler og manualer.

Man kunne ligeledes diskutere, om der er risiko for en slags umyndiggørelse af pædagogerne, som ikke længere skal stå til ansvar for noget, fordi alle deres begrundelser udspringer af dikterede manualer og retningslinjer. Som beskrevet i begrebsafklaring jf. kapitel 2 beskriver Kant i essayet '*What Is Enlightenment?*' fra 1784, hvordan mennesket er umyndigt, hvis ikke det formår at bruge sin egen forstand. Pædagogerne er således på baggrund af styringsparadigmet NPM frataget deres mulighed for og myndighed til at anvende deres egen dømmekraft, hvorfor de i deres professionsudøvelse har forringede vilkår for at gøre brug af egen fornuft.

Kapitel 10: Konklusion

Dømmekraft er blevet belyst af mange filosoffer i den europæiske filosofis historie. Nogle gennemgående tanker om dømmekraften er, at den indeholder en intellektuel og selvstændig erkendelses- og tænkeevne, og at dømmekraften er et udtryk for et fælles anliggende, som udmønter eller manifesterer sig i praksis og i offentligheden. Pædagogens dømmekraft er præget af, at den pædagogisk praksis er præget af uforudsigelighed, og at der i pædagogisk praksis ikke er ét facit - men mange. Dette medfører et vanskeligt vilkår, hvorfra pædagogens dømmekraft skal udøves. Dertil er den pædagogiske praksis præget af, at pædagogen ifølge lovgivningen skal yde en helhedsorienteret praksis, hvilket ligeledes påvirker pædagogens dømmekraft, da det sætter høje krav til pædagogens faglighed og pædagogens kompetence til at navigere i et multiteoretisk vidensfelt.

En videnskabsteoretisk forståelse indebærer, at pædagogen evner at indtage en metarefleksiv position i forhold til sin egen og andres praksis. Dette sker gennem en videnskabsteoretisk analyse, hvormed pædagogen reflekterer over ontologiske, epistemologiske og axiologiske perspektiver og antagelser ved teorier, metoder og praksisser. På denne baggrund skal pædagogen gennem en eklektisk proces vurdere og udvælge hvilke teorier og metoder, der er relevante for praksis.

Kants filosofi om den bestemmende og den reflekterende dømmekraft kan bidrage med en forståelse af, hvordan specifikke elementer ved en videnskabsteoretisk forståelse kan have en indflydelse på pædagogens dømmekraft. Ifølge Kant er dømmekraften evnen til at tænke det specifikke i det almene. Det almene kan være forskellige kategorier, regler, love og retningslinjer. En videnskabsteoretisk forståelse kan befordre en metateoretisk kompetence ved at indtage rollen som en metakategori, som i sig selv indebærer metateoretiske refleksioner gennem refleksion over ontologiske, epistemologiske og axiologiske antagelser. Det at metakategorien i sig selv er reflekterende kan skabe betingelserne for, at pædagogen i udøvelsen af dømmekraften forholder sig refleksivt til teorier og metoders grundantagelser og disses indvirkning på praksis.

Arendts filosofi om dømmekraften kan ligeledes bidrage med en forståelse af, hvordan specifikke elementer ved en videnskabsteoretisk forståelse kan have en positiv indflydelse på pædagogens dømmekraft. Arendts begreb om en repræsentativ tænkning vises ved evnen til at have et multiteoretisk overblik og dermed viden om forskellige teorier og metoder, som man kan arbejde ud fra i pædagogisk praksis. Den repræsentative tænkning i forhold til en videnskabsteoretisk forståelse ses ligeledes ved, at pædagogen gennem en videnskabsteoretisk refleksion indgår i et

perspektivskifte, hvormed pædagogen kan anlægge forskellige perspektiver på den specifikke situation.

Endvidere kan Arendts begreb om en to-i-en dialog bidrage med en forståelse af, hvordan axiologiske refleksioner er et væsentligt aspekt ved dømmekraften. Dette viser sig ved, at pædagogen i en en-i-to dialog skal være bevidst om egne værdier i henhold til at vurdere, om pædagogen skal handle i overensstemmelse med disse. Hvis pædagogen imidlertid forstyrres i sine værdier og holdninger om et emne, er der tale om, at pædagogen indgår i det, som Arendt betegner kritisk tænkning. Gennem en kritisk og selvstændig tænkning overfor både egne idiosynkratiske værdier og holdninger og offentlige lovmæssigheder eller retningslinjer, kan pædagogen opnå en nuanceret og velreflekteret dømmekraft. Hvis den pædagogstuderende gennem uddannelsen arbejder med og opøver en videnskabsteoretisk forståelse, kan den studerende gøre sig sine fordomme bevidste, hvormed betingelserne for at kunne ekspliciterer disse i det offentlige rum skabes. Når pædagogens fordomme, holdninger og forståelse ekspliciteres i det offentlige rum, dannes muligheden for, at disse kan blive genstand for diskussion, hvilket yderligere kan medføre, at pædagogens holdninger og fordomme kan blive mere nuancerede og velreflekterede. På denne baggrund kvalificeres udøvelsen af pædagogens dømmekraft.

Det er især vigtigt, at pædagogen kan forholde sig kritisk til egen og andres praksis i det aktuelle samfund, som er præget af styringsparadigmet New Public Management, hvor målene blandt andet er effektivisering og kvalitetssikring af pædagogisk praksis. Effektiviseringen og kvalitetssikringen medfører nemlig, at pædagogerne får udstukket manualer og retningslinjer for praksis, som pædagogen skal følge. Der er en risiko for en umyndiggørelse af pædagogen, fordi pædagogen ikke længere skal anvende sin egen fornuft, men i højere eller lavere er grad tvunget til at følge de fastsatte regler og retningslinjer.

Jeg argumenterer for, at en videnskabsteoretisk forståelse i sidste ende er et moralsk anliggende, da den videnskabsteoretisk forståelse har indflydelse på den måde, som pædagogen handler på og udviser sin dømmekraft på. Ydermere er pædagogens udøvelse af dømmekraften irreversibel, hvilket indebærer, at pædagogens udmøntning af dømmekraften har direkte indvirkning på andre mennesker. Da pædagoger har med mennesker at gøre, der i en eller anden grad er i en udsat position, hvormed relationen bliver asymmetrisk, har pædagogen et ansvar for at udøve en dømmekraft på et velreflekteret og nuanceret grundlag, som kan opnås gennem en videnskabsteoretisk forståelse.

Jeg kan slutteligt konkludere, at en forudsætning for at udøve en god dømmekraft er, at pædagogen forlader sig på et nuanceret og kritisk reflekteret grundlag, hvilket kan opnås gennem en videnskabsteoretisk forståelse.