

# Pædagogisk takt - handling, eksemplaritet og dømmekraft

**Morten Timmermann Korsgaard**

Denne artikel præsenterer pædagogisk takt som et oversat og væsentligt bidrag til pædagogikken, og forsøger at beskrive dens rolle i pædagogisk praksis. Dernæst forsøger artiklen den svære øvelse at sige noget om hvordan denne takt kan udvikles. Dette gøres gennem en kobling til Hannah Arendts ideer om dømmekraft og eksemplaritet. Pædagogisk takt henviser til en særlig evne til at identificere og handle i forhold til pædagogiske situationer. Til udvikling af denne evne kræves altså dømmekraft og eksemplaritet. Disse to begreber stiller ideen om pædagogisk takt i modsætning til de herskende ideer om evidens og 'hvad der virker', hvor pædagogikken forstås ud fra et primært samfundsvidenskabeligt perspektiv. Med begrebet om pædagogisk takt går bevægelsen snarere mod et humanistisk perspektiv på pædagogikken som en egen disciplin, hvor svar på, hvad der virker, må gives i relation den konkrete kontekst og gennem tolkning og handling på samme. Artiklen tager udgangspunkt i en række eksempler på pædagogisk takt for dermed at tilbyde en forståelse af dømmekraften og det eksemplariskes betydning for pædagogisk handling.

**Emneord: Pædagogisk takt, dømmekraft, eksemplaritet, Hannah Arendt**

## **Korlederen**

*Maria har samlet børnene på stole i en halvvifte foran sig. Hun starter koret med nogle korte intonationer og lyde akkompagneret af gestikulationer. "nej - nej" "jo - jo". Herefter følger en række mere tekniske øvelser ved hjælp af lyde: "uuh - UHH - uuh". Maria former lydene med armene og kroppen så børnene både visuelt og lydligt kan følge Marias instruktioner. Et par drenge på forreste række er urolige, og Maria vender sig mod dem og intonerer ekstra intensivt så drengene igen retter opmærksomheden mod hende. Dernæst følger en række øvelser, hvor børnene skal sidde ranke på stolen i 'korstilling'. Maria illustrerer denne i kontrast til 'sofastilling'. I denne proces skal børnene rejse sig og sætte sig, og de fleste stemme- og sangøvelser følges af kropsbevægelser. Maria*

*tysser på børnene og går i gang med den første sang. ”Jeg synger for”. Maria illustrerer med hænderne, at mens hun synger for, lytter børnene, og vender hænderne mod børnene når de skal synge. Undervejs i øvelserne tiltaler Maria enkelte børn direkte med komplimenter eller rettelser. Hun gør det med en bestemt men rolig stemme, og bruger sit kropssprog til at tydeliggøre instruktionerne. Efter lidt tid skal børnene op at stå og går ud på gulvet i kirkerummet, hvor de samles i rundkreds. Børnene står først uroligt og enkelte begynder at snakke og skubbe lidt. Maria starter med en for børnene velkendt sang som ’fanger dem ind’ igen. Maria går stille hen imod dem som stadig er urolige og fanger deres blik, hvorefter de igen retter opmærksomhed mod sangen og de tilhørende bevægelser.*

Ideen om pædagogisk takt har siden Herbart introducerede begrebet i sine første forelæsninger om pædagogik i 1802, levet en omskiftelig tilværelse og er sjældent blevet behandlet systematisk. På engelsk har den fænomenologiske forsker Max van Manen anvendt begrebet til at beskrive en særlig etisk fornemmelse for pædagogiske handlemuligheder (2016a; 2016b), mens den tyske litteratur har udviklet Herbarts tanker om den pædagogiske takt som en systematisk præsentation af både didaktiske, pædagogiske og etiske evner hos pædagoger og lærere (Muth 1962). Fælles for disse udforskninger af pædagogisk takt er en bestræbelse på en bestemmelse af fænomenet henholdsvis fænomenologisk og systematisk og begrebsligt. En af de veje man har fulgt, er gennem eksemplariske beskrivelser af pædagogisk takt, lignende den som denne artikel indledte med, og som jeg vil vende tilbage til i løbet af artiklen. Beskrivelsen af Marias måde at styre børnekoret, viser hvordan pædagoger anvender hele sin væren til at fange børnenes opmærksomhed og rette denne mod aktiviteten; i dette tilfælde musikken. I denne artikel vil jeg fokusere på at etablere en kobling mellem pædagogisk takt og begreberne eksemplaritet og dømmekraft, for dermed at kunne tale om, hvorledes pædagogisk takt kan udvikles hos pædagoger og lærere. Ikke som en kompetence der kan indlæres, men som en dynamisk evne eller kraft i mennesket, som udvikles i relation med andre og igennem spejling i andre. I den første del af artiklen præsenteres pædagogisk takt igennem en læsning af de forskellige udlægnings af begrebet. I anden del af artiklen kobles begrebet til ideerne om eksemplaritet og dømmekraft i dialog med i særdeleshed Hannah Arendts tanker om disse. Artiklen afsluttes med en kort refleksion over ideernes relevans for pædagogisk praksis og for uddannelsen af lærere og pædagoger.

## Takt og tone

Ifølge den danske ordbog er takt en ”fornemmelse for hvad man bør sige og gøre for at undgå at såre eller støde andre mennesker”<sup>1</sup> og har synonymer som: finfølelse, pli, taktfuldhed og delikatesse. Det er på dansk ofte blevet knyttet til Emma Gads berømte *Takt og tone* fra 1918, hvori Emma Gad præsenterer konkrete regler og anbefalinger for dannelse og social adfærd. Disse hverdagsdefinitioner af begrebet rammer på samme tid plet og helt ved siden af i forhold til begrebet pædagogisk takt. I musikken er takt en ”gennemgående rytmisk enhed i et musikstykke, som typisk kan markeres med et betonet slag efterfulgt af et, to eller tre ubetonede slag i nodeskrift afgrænset af lodrette streger.”<sup>2</sup> Takt er med andre ord grundstenen i musikken, som danner bund for melodien og bestemmer tempo og struktur. Takten bestemmer med andre ord musikkens retning. Det samme kan siges om takt som menneskelig egenskab. Takt er evnen til at holde, skabe eller følge rytmen i det sociale.

Ifølge den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (2007) er takt en slags elasticitet i tænkningen, som gør en i stand til at holde den rette distance til andre og verdens fænomener. Dermed holder man sig åben for den anden og er i stand til at holde sin egeninteresse på passende afstand i tolkninger af verden og andre. Gadamer forbinder takt med Aristoteles’ begreb *phronesis*, som oftest oversættes med praktisk dømmekraft. *Phronesis* er evnen til at handle ret i praktiske situationer, en evne til at forbinde teori med handling gennem praktisk handle- og dømmekraft. Hos Gadamer bliver takt en samlebetegnelse for dannelse (*Bildung*), sund fornuft (*sensus communis*), dømmekraft (*Urteilkraft*) og smag (*Geschmack*), som for ham er grundstenene i den hermeneutiske, (tolkende) humanistiske videnskab. Hos Gadamer (og Aristoteles) er takt altså ikke blot at kunne begå sig i det sociale med god tone, men dækker også over en evne til at skabe en kobling mellem det teoretiske og det praktiske. Hos Aristoteles, handler dette som bekendt om at ramme den rette ”mellemsvej” mellem to ekstremer i den konkrete situation. Det vil altså sige evnen til at handle ret i konkrete situationer i forhold til de yderste poler af handlingsmuligheder (Aristoteles 2002, bog 2). Dette går, som vi skal se, igen i Herbart og van Manens tanker om pædagogisk takt. Gadamer (2007) definerer slutteligt takt som en evne til at adskille egeninteressen fra det situationelle og partikulære vi møder i verden. Takt er en ikke-refleksiv og praktisk kunnen og vidensform af nærved intuitiv karakter. Det er med andre ord at kunne handle ret i situationer, hvor der ikke findes generaliserbare principper hvorpå vi kan basere vores handlinger og tolkninger. Eller som van Manen formulerer det i undertitlen til sin bog om pædagogisk takt: ”Knowing what to do when you do not know what to do” (van Manen 2016a). Det er på samme tid at vide og at være åbent til stede i partikulære situationer. Dermed giver takt for Gadamer form til ideen om *Bildung*, som peger på en særlig måde at være i verden på,

1 <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=takt>

2 <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=takt>

som ikke blot er vidende, men også formår at stå i relation til andre og verden med en passende og omtænksom nærhed og afstand, som tager højde for de partikulære bevægelser og betydninger i det sociale. At takt ikke kan henvise direkte til generelle principper i den konkrete udlevelse af den, betyder ikke at den er uden forbindelse til teori eller tænkning. Præcis som med phronesis er takt en slags udlevelse af det generelle i det partikulære, og kan dermed ses som det led der forbinder det praktiske med det teoretiske, uden dog at være udtryk for en direkte forbindelse. Teori er altså ikke noget vi anvender i praksis, på trods af den allestedsnærværende ide om dette i pædagogikken for tiden, hvor man konstant søger at applicere teori på praksis. Takt står i modsætning til denne tankegang ved at pege på en mere indirekte forbindelse mellem teori og praksis. Hvorledes denne forbindelse tager sig ud får vi blik for ved at vende os mod de pædagogiske ideer om takt.

### **Pædagogisk takt**

Pædagogik handler i sin mest grundlæggende betydning om etableringen af en relation mellem en tilkommen generation og en verden der går forud for deres ankomst (Arendt 2006; Korsgaard 2018; Mollenhauer 1991). Med denne grundlæggende definition følger visse paradokser eller spændinger om man vil, mellem barnet på den ene side og verden på den anden. Hos Kant beskrives dette som bekendt med det pædagogiske paradoks; 'hvordan lede til frihed gennem tvang?'. I konkrete pædagogiske praksisser viser dette sig ofte som en spænding imellem pædagogens eller lærerens intentioner med aktiviteten og barnets vilje til andet. Her handler det ikke om at tvinge barnet til det, som det er uvilligt til, men derimod om at skabe situationer, hvor barnet rettes mod aktiviteten og gennem pædagogens ageren inddrages deri. Hermed kan man også sige at pædagogik ikke nødvendigvis handler om at (op)løse paradokset, men snarere om at kunne eksistere i paradokset og spændingen, og derigennem skabe en relation mellem barnet og verden, formidlet gennem aktiviteten og pædagogens ageren. I denne forståelse bliver pædagogen til en repræsentant for verden (Arendt, 2006), som taktfuldt skal etablere og opretholde denne relation. Dette er naturligvis ingen let opgave, og diskussionen om hvordan vi bedst forbereder os til den, er mildt sagt pågående.

Herbart fremhævede allerede i sine tidlige forelæsninger om pædagogikken, at teorier om dannelse og uddannelse på samme tid lærer os meget mere end vi behøver og samtidig alt for lidt. Det skyldes, at teorier altid beskæftiger sig med det generelle og hver pædagogisk handling er partikulær (Herbart 2012, 18). Det vil altså sige, at teorier altid er for generelle til at kunne guide os i de partikulære pædagogiske handlinger, samtidig med at vores partikulære handlinger bliver arbitrære og subjektive, hvis de ikke forholder sig til den generelle viden vi har om pædagogik og uddannelse. Teoriernes uendelighed springer detaljen over, mens detaljen drukner i det partikulære, hvis ikke den lader sig påvirke af det generelle. Med andre ord vil den pædagog, som ikke 'ikklæder' sig teorier aldrig

udvikle egentlig takt, men blot være styret af ren intuition. Det betyder, at teorier ikke er noget vi applicerer på praksis, og altså ikke er en slags værktøjskasse, som vi kan trække frem, selvom denne metafor ellers har været populær de senere år. I stedet kan vi forstå teorier, som det der former vores omgang med omverdenen i kraft af den dannende virkning de har på vores pædagogisk takt. Gennem teorier dannes vi og udvikler vores evne til at forstå og handle i de partikulære situationer vi stilles overfor. Takten fungerer altså ved at indtage den plads som teorien nødvendigvis efterlader åben i mødet med praksis (Herbart 2012, 20). Det er det sted, hvor vores dømm- og handlingskraft i øjeblikket overtager pladsen, som refleksionen over det generelle ellers indtager. Det er når øjeblikket (mødet med barnet, eleven, den anden) kalder os til handling. Det er barnet der græder, konflikten i gården, eleven der spørger uforstående, der kalder os til at handle pædagogisk i øjeblikket. Ifølge van Manen er det netop denne kaldethed der kendetegner det pædagogiske øjeblik, og ofte er det netop *dig* og ingen anden der kaldes. Det kan være i egenskab af lærer, hvor det kun er dig der kan hjælpe, det kan være som forælder, det kan også være som den eneste tilstedeværende voksne i gården eller på legepladsen, hvor en konflikt udspiller sig, hvor du kaldes til handling, simpelthen fordi du er den eneste i nærheden. Man kan altså sige at det pædagogiske virke er et kald i dobbelt forstand, både som noget vi som individer føler os kaldet til, men også i den forstand at selve det pædagogiske øjeblik i sin grundstruktur kalder os til handling. Og det vi har at stå i mod med i denne kaldethed er netop vores pædagogiske takt.

Eller som Herbart formulerede det: "For the question on which depends a man's being a good or bad educator is solely this - how tact forms itself in him" (Herbart 2012, 20). Dette handler om at pædagogen/læreren forbereder sig selv, sit hjerte, sit sind, sin krop på at være opmærksom på det partikulære og de oplevelser der venter i praksis. Den der blot forbereder sit indhold og sin lektionsplan vil fejle, og som Herbart formulerer det, vil blive til grin i mødet med praksis (Herbart 2012, 21). Den, som derimod har 'iklædt' sig teorier og har dannet sig i mødet med disse, vil vide hvad der skal gøres i hver enkelt situation.

Ifølge Andrea English indeholder Herbarts definition af takt tre dimensioner der udgør taktens momenter i pædagogisk handling. (1) Takt bistår pædagogen/læreren i at identificere og lære af sine fejl, (2) takt giver mening til de uforudsete hændelser i praksis, og (3) takt er den kreative evne til at møde øjeblikkets krav (English 2013, 50-51). Det vil altså sige, at den pædagogiske takt muliggør for den enkelte pædagog/lærer at lære af og navigere i praksis på en måde der både er tro mod situationens/barnets behov og de generelle principper for pædagogisk handling, som disse udfolder sig i den pædagogiske teori, som pædagogen/læreren har 'iklædt' sig. I sine fænomenologiske studier af takt har van Manen udfoldet taktens elementer og funktion i større detalje. I sin overordnede analyse af takt som social evne præsenterer van Manen 5 elementer: den første handler om evnen til at aflæse de ydre manifestationer af indre rørelser i andre. At kunne aflæse gestik, kropssprog, udtryk hos den anden, således at deres

bevæggrunde bliver tydelige for os. Det andet element handler om at kunne tolke og forstå den sociale og psykologiske betydning af disse bevæggrunde og det indre liv de er udtryk for. Takten gør os altså i stand til at forstå den dybere betydning af generthed, ømhed, afsky, og andre følelser i mødet med den anden. For det tredje har den taktfulde person en fornemmelse for de uskrevne regler og standarder, der styrer hvor meget og hvor nært vi skal gå i sociale sammenhænge, og for hvornår vi skal holde afstand. Sidst men ikke mindst har den taktfulde person en intuitiv forståelse for rigtigt og forkert i etisk henseende. Den taktfulde person forstår umiddelbart hvad der er det rette at gøre (van Manen 2016b, 125-126). Hermed bliver det også tydeligt hvordan takt og omtænksomhed hænger uløseligt sammen. Det er vores evne til omtænksomt at aflæse sociale sammenhænge og vores medmenneskers indre liv, der gør os i stand til at handle taktfuldt i relationer (van Manen 2016b, 127). Der hvor vi bemærker en forskel mellem denne almene definition af social taktfuldhed og den pædagogiske takt i forventningen om symmetri i de sociale relationer. Vi forventer af andre (voksne) at de skal handle taktfuldt i relation til os. Den pædagogiske relation er derimod asymmetrisk. Vi forventer med andre ord ikke, at børn altid kan handle taktfuldt. Det betyder også at der påhviler pædagogen/læreren et stort ansvar for at handle taktfuldt i relation til børn/elever, i og med at de indtager en position i relation til barnet, hvor takt ikke kan forventes den anden vej. Vi kan måske lidt groft sige, at det er pædagogen/læreren der 'svinger taktstokken' i den pædagogiske relation. Hvis vi vender tilbage til beskrivelsen af korlederen Maria i begyndelsen af artiklen, får vi en forståelse for metaforen om taktstokken. Maria benytter hele sit sprog og hele sin stemmes spændvidde som taktstok, hvor børnene gennem sprog, lyde, rytme og kropssprog igen og igen fanges ind og retter opmærksomhed mod Maria og musikken. Denne evne til at fange opmærksomhed og tilpasse sig børnenes tilstand uden at bøje af på, hvad det er vi er i gang med (i dette tilfælde musik og sang) kendetegner den taktfulde pædagog. Man ser i eksemplet, hvordan Maria må bøje sig eller rettere inklinere (se Bergdahl & Langmann 2018) sig mod børnene for at etablere og indimellem genetablere børnenes opmærksomhed mod og relation til aktiviteten. Det er altså ikke således at taktstokmetaforen dækker over en autoritær lærerfigur, men derimod en rolle hvor pædagogen på en og samme tid følger og opretholder takten for musikken såvel som for børnene, ved konstant at svinge mellem en rettedhed mod aktiviteten og en rettedhed eller inklinering mod børnene for at bringe dem ind i rytmen og aktiviteten igen. I deres artikel om pedagogical postures, peger Lovisa Bergdahl og Elisabet Langmann (2018) på en særlig inklineret pædagogisk holdning/positur, hvor pædagogen, i en spejling af da Vincis berømte maleri af Maria Magdalena, er inklineret mod barnet, og samtidig etablerer en relation mellem barnet og verden. Som vi så ovenfor er dette netop pædagogikkens ærinde. At etablere (en god) relation barnet og verden imellem, med pædagogen som inklineret hjælper. Marias evne til skiftevis at inklinere sig mod børnene for at understøtte den relation mellem barnet og verden/aktiviteten, og en rettedhed mod at opretholde aktiviteten

som fælles fokuspunkt, viser hvordan den pædagogiske takt manifesterer sig hos hende som en evne til at holde rytmen mellem det at være der for de enkelte børn, samtidigt med at rytmen i det fælles opretholdes. Dette er naturligvis ikke en evne der kan tillæres sådan som man tillærer sig matematiske tabeller eller sprog. Det er derimod en del af personligheden og karakteren. En evne til at tilpasse sig den unikke situation vi står i, det/de konkrete mennesker vi står i relation til. I undervisning handler det, som vi så oven for, også om at kunne fange og fastholde opmærksomhed, selv når denne udfordres af børnene, på en måde der er i klang med deres umiddelbare tilstedeværen og det de har brug for. Til tider er det blot et blik der skal til, en kropsbevægelse, et skridt nærmere, en håndsrækning, en inklinering mod barnet. Til tider er det en fast stemme, en hånd på skulderen, en bestemt tilsigelse; 'hør efter', 'lyt', 'nu er det mig der snakker', 'jeg synger for, i lytter'. Den partikulære situation kalder på partikulære handlinger, der er afstemte i forhold til det vi er i gang med og til de børn vi har med at gøre. Denne takt udvikles i praksis og er måske endda til dels medfødt. Men den er dog ikke uden relation til teori og refleksion.

*There is then - this is my conclusion - a preparation for the art by means of the study of science, a preparation of both the understanding and the heart before entering upon our duties, by virtue of which the experience which we can obtain only in the work itself will become instructive to us. Only in action do we learn the art and acquire tact, aptness, quickness, dexterity; but even in action only he learns the art who has in previous thinking learned the science; has made it his own; by it has attuned himself; has predetermined the impressions to be made upon him by future experience (Herbart 2012, 22).*

Det er naturligvis vigtigt at bemærke her, at videnskab i den tyske tradition henviser mere bredt end det engelske ord science. Det er altså tænkningen og de pædagogiske teorier Herbart henviser til her, og ikke naturvidenskaberne eller det så moderne begreb om evidens. Det er altså den dannende virkning, som tænkningen og de pædagogiske teorier har på os, der i samspil med vores praktiske erfaringer er med til at forme vores pædagogiske takt. Men hvordan kan vi forstå dette, og ikke mindst hvordan kan vi tænke denne dannelse af pædagogisk takt i relation til uddannelsen af lærere og pædagoger? For at komme dette nærmere vil jeg nu vende mig mod begreberne dømmekraft og eksemplaritet.

### **Dømmekraft og eksemplaritet**

Som vi så hos Gadamer er takt en samlebetegnelse for forskellige elementer af et menneskes dannelse. Heriblandt dømmekraften, som kan karakteriseres som "en primær eller umiddelbar skelnevne ud fra hvilken man har adgang til

forskellen mellem godt og ondt” (Pahuus 2003, 70). Dømmekraften er altså vores evne til at skelne mellem godt og ondt, og er den evne der gør os i stand til at handle. Hvor veludviklet denne evne er hos den enkelte, afgøres af dennes evne til at handle og dømme ret om menneskelige anliggender. Det handler med andre ord om at udvise takt i sin omgang med andre og i sine domme over de menneskelige fænomener og begivenheder. Gadamer omtaler en elasticitet i tænkningen, mens Hannah Arendt taler om sindsvidde eller udvidet tænkning (enlarged thinking eller Erweiterte Denkungsart). Det er altså en slags tænkningen og dømmekraftens kunst at kunne rumme og holde i sit sind de forskellige elementer der spiller ind på hvorvidt noget er godt eller ondt. For Hannah Arendt handler det i sidste ende om, hvilket selskab vi vælger. “[O]ur decisions about right and wrong will depend upon our choice of company, of those with whom we wish to spend our lives. And again, this company is chosen by thinking in examples, in examples of persons dead or alive, real or fictitious, and in examples of incidents, past or present” (Arendt 2003, 145–146). Gennem de eksempler vi vælger at omgive og konfrontere vores tænkning med, dannes vores dømmekraft og takt på måder, som er direkte forbundet med de eksempler, vi omgiver os med. Disse ”eksempler er partikulære begivenheder, personer eller ting, som i deres partikularitet rummer en almen regel. Når man dømmes en partikulær handling, er denne doms gyldighed ikke afhængig af, at man har subsumeret tilfældet under det rette begreb, men af at man har valgt det rette eksempel som sit forbillede” (Pahuus 2003, 75-76). Eksemplerne fungerer altså som ledebånd [Gängelband] for dømmekraften som Kant formulerede det. Når vi dømmes, sammenligner vi vores mulige dom med andres for således at komme frem til den rette. Dette er naturligvis ikke en kommunikativ proces som vi normalt forstår disse, men mere en forestillet samtale. Hvad ville denne eller hin have gjort eller tænkt? Vi sætter os i den andens eller de andres sted for bedre at kunne forstå situationen. Eller som Arendt har formuleret det: “To think with an enlarged mentality means that one trains one’s imagination to go visiting” (Arendt 1992, 43). Denne evne til at besøge den andens perspektiv og således udvide sin dømm- og tænkekraft, gør det muligt for os at tage stilling i praksis såvel som i tænkningen og refleksionen over samme praksis. I eksemplet med korlederen Maria får vi et partikulært indblik i en almen praksis, som er kendetegnet ved en veludviklet pædagogisk takt, og vi kan ”konsultere” dette eksempel i forhold til vores egen praksis, og lade den farve vores refleksion såvel som vores handlinger. At eksemplet er eksemplarisk, er naturligvis ikke givet og er til diskussion. Kun gennem historisk og kontinuerlig bekræftelse af eksemplets validitet kan vi fastholde det som et gyldigt eksempel. Dette gælder konkrete praktiske eksempler i samme grad som det gælder den pædagogiske litteratur. Hvorvidt et eksempel har eksemplarisk kraft, vil altid blive bedømt i mødet med den enkelte og de samtaler der føres om eksemplet. At Rousseaus Emile stadig har eksemplarisk kraft som pædagogisk tekst bekræftes helt enkelt af den fortsatte dialog om og læsning af teksten som relevant for pædagogikken. I eksemplet med Maria, vil der være delte meninger om hvori den pædagogiske



takt består og hvilke dele af hendes ageren der er eksemplarisk, og hvilke faktorer der spiller ind i at hun 'lykkes' med sit forehavende. "Consequently, examples exist both in relation to communities of people who have repeatedly judged them to be exemplary, and in relation to the history of those judgments that have set certain objects and individuals above others as models" (DeCaroli 2007, 378). Hermed ser vi også, hvordan den etiske dimension spiller en stor rolle i ideen om eksemplaritet. Eksemplarismen inden for etikken har længe spillet en fremtrædende rolle. Kendetegnende for denne retning er ideen om, at det er gennem kendte eksemplariske mennesker vi kan danne vores egen moral (Zagzebski 2017). Det er dog ikke blot personer som kan være eksemplariske, også ting og begivenheder kan bruges som eksemplarer i pædagogikken. Man kan tale om pædagogisk eksemplaritet og didaktisk eksemplaritet, hvor en indledende skelnen mellem de to baserer sig på eksemplets værende enten nogen eller noget (Korsgaard 2019). Dvs. at pædagogisk eksemplaritet er de momenter, hvor en person indtager en eksemplarisk rolle, og didaktisk eksemplaritet er de momenter, hvor genstande eller begivenheder indtager en eksemplarisk rolle i pædagogikken. Kendetegnende for brugen af eksempler er at de ikke bestemmer, hvorledes den pædagogiske handling eller refleksion skal tage sig ud, men snarere fungerer som referencerammer og ledebånd for praksis og tænkning. Vi søger selskab blandt eksemplerne og dannes gennem mødet med disse. Og hvis vi igen vender os mod Arendt, kan vi sige at det er i eksemplerne og i dømmekraften, at vi finder et pædagogisk ståsted.

Allerede Herbart talte om eksemplets kraft i relation til den pædagogiske takt. Og her igen mindes vi om vigtigheden af at vælge det rette selskab, de rette eksempler:

*To lead us back to the ideas of the previous lecture, take an illustration. Conceive of a man of character - of moral character, if you please - only do not think merely of what is called a good, honest, law-abiding man, but hold present to your minds a man in whom the moral element has grown into that decision, steadiness, and organized swiftness of execution which with especial propriety deserves the name of character (Herbart 2012, 25-26).*

Det eksempel vi vælger som ledebånd eller rettesnor, er altså afgørende for dannelsen af den pædagogiske takt. Det er ikke nok at være etisk kyndig og lovlydig – takten skal være indgroet i selve vores væren. Hermed er vi også tilbage hos Aristoteles, og hans kobling mellem dyden, karakteren og den partikulære situation. Den tidligere anvendte metafor om at iklæde sig teorier for dermed at danne sin takt, er altså mangelfuld, da det snarere handler om at lade sig gennemtrænge af eksemplerne og tænkningen således at vi (om)dannes og således at takten former os til en anden mere taktfuld person. "Here you will

recognise again the link intermediate between theory and practice, of which I spoke yesterday; tact, that mode of decision and judgment converted rather into manner and morals than determined by rules distinctly thought of” (Herbart 2012, 26). Dette er ikke ensbetydende med at takten er en og samme hos alle, og at takten ikke kan antage mange forskellige former. ”But as there are not only moral, but very many species of characters, so also there are very many species of tact, manners, and ways among educators” (Herbart 2012, 27). Tag for eksempel følgende passager fra Mark Twains undervurderede novelle *Den mystiske fremmede*:

*Han var opsat på at berolige os, og han vidste hvordan: man kan ikke være frygtsom og på vagt ret længe over for nogen der er så oprigtig, ligetil og blid, og som talte så besnærende, som han gjorde; han vandt os for sig, og det varede ikke længe, før vi følte os godt tilpas og var tilfredse og snakkesalige og glade for at have fundet denne nye ven” ... ” Den fremmede havde set alt, været overalt, vidste alt og havde intet glemt ... Og han gjorde det, han fortalte os, levende for os.*

Her forfører den fremmede tre drenge i en lille landsby og lærer dem om verden gennem at fortælle om den og vise den frem. Han underviser med andre ord drengene og fører dem ind i verden med større forståelse end de kunne have opnået i kraft af deres nærmeste omgivelser i landsbyen. Med uhørt takt og følelse forfører den fremmede ikke blot drengene men alle han møder i den lille landsby. Men både drengene og vi som læsere ved fra starten af bogen, at den fremmede er en engel ved navn Satan. Dette gør dog intet ved den fremmedes evne til at danne og påvirke drengene. Takten kan altså også antage forførende former og bruges såvel til godt som ondt. Det er naturligvis derfor, at koblingen til dømmekraften og ikke mindst valget af (eksemplarisk) selskab er så vigtigt for dannelsen af den pædagogiske takt. Her er referencen til phronesis og Aristoteles igen vigtig, da Aristoteles jo kobler phronesis til det grundlæggende spørgsmål om godt og ondt. Netop dette bruger van Manen også som afsæt til at beskrive takten som evnen til at gøre det rigtige i pædagogiske situationer. Noget som dog ikke kan bestemmes på forhånd, og som let forvandles til manipulation. Det er ikke altid let at skelne, og selv det som i øjeblikket kan se ud som manipulation, som i eksemplet med Satan ovenfor, kan lede til en dybere relation mellem barnet og verden. Og hermed er vi tilbage ved pædagogikkens radikale ubestemmelighed. Det er nemlig ikke muligt at forudse, hvordan vores indgriben i børnenes liv vil påvirke dem på sigt.

## Afsluttende bemærkninger om (ud)dannelse af takten

Denne artikel har præsenteret ideen om pædagogisk takt og forsøgt at koble denne med dømmekraft og eksemplaritet. Gennem pædagogisk takt får vi en forståelsesramme for at italesætte det så svært begribelige ved pædagogisk dygtighed. Hvad er det, der gør nogle egnede til pædagogisk praksis mens andre på trods af studier og praktisk erfaring fortsat har en akavethed og manglende indføling i pædagogiske relationer? Dette kan pædagogisk takt naturligvis ikke forklare udtømmende, men det giver os et vokabular for at tale om dette besværlige forhold. Et vokabular som er bedre og mere passende end det for tiden fremherskende evidensvokabular, som foregøgler os effektivitet og handlekraft ved hjælp af generaliserbare modeller og metoder. Ved at forbinde takt med dømmekraft og eksemplaritet får vi også en måde at tale om hvordan vi kan forsøge at fremme dannelsen af takten hos pædagogiske praktikere. Ikke dermed sagt, at vi derved kommer uden om problematikken at nogle er mere egnede for pædagogisk arbejde end andre, men vi får en måde at forstå hvordan takten *kan* formes i den enkelte. Dermed bliver ideen om pædagogisk takt og relationen til dømmekraften og eksemplaritet naturligvis også relevant for pædagog- og læreruddannelse. Gennem præsentation af forskelligartede eksempler på pædagogisk takt, kan studerende opfordres til at tage på besøg hos disse eksempler og lade disse forme og påvirke deres egne pædagogiske forestillinger og handlemåder. Her kan fiktionen, både i form af litteratur og film, formentlig spille en væsentlig rolle, og fiktionens evne til umiddelbart at fange opmærksomheden og vække følelser på en anden måde end teoretisk litteratur, giver en direkte måde at konfrontere de studerendes egne oplevelser og erfaringer. Hermed kan de studerende præsenteres ikke blot for eksemplariske ideer og billeder men de får derigennem videre mulighed for at reflektere over teori såvel som praksis og egne erfaringer. I denne artikel har jeg præsenteret såvel et fiktivt litterært som et konkret praktisk eksempel på pædagogisk takt. Hvorvidt disse resonerer med de fleste pædagogiske forestillinger og ideer er naturligvis ikke givet, men givet er det, at der findes utrolige mængder af eksempler som vil resonere med den ene eller den anden og vil give mulighed for dannelsen af såvel dømmekraften som den pædagogiske takt i den enkelte.

**Morten Timmermann Korsgaard, docent, Malmö Universitet**

## Litteratur

- Arendt, H. 2003. *Responsibility and judgment*. New York: Random House.
- Arendt, H. 2006. *Between Past and Future*. London: Penguin Books.
- Aristoteles 2002. *Etikken*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Bergdahl, L. & Langmann, E. 2018. 'Pedagogical postures: a feminist search for a geometry of the educational relation', *Ethics and Education*, 13:3, 309-328, DOI: 10.1080/17449642.2018.1477088
- DeCaroli, S. 2007. 'A Capacity for Agreement: Hannah Arendt and the "Critique of Judgment"' *Social Theory and Practice*, 33(3), pp. 361-386. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23558481>
- English, A. R. 2014. *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Gadamer, H.G. 2007. *Sandhed og Metode*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Herbart, J. F. [1896] 2012. "Introductory Lectures to Student in Pedagogy." I *Herbart's ABC of Sense-Perception and Minor Pedagogical Works*, redigeret og oversat af W. J. Eckoff, ss. 13–28. New York: D. Appleton.
- Korsgaard, M. T. 2018. *Bearing with Strangers. Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. London: Routledge.
- Korsgaard, M. T. 2019. 'Exploring the role of exemplarity in education: two dimensions of the teacher's task', *Ethics and Education*, 14:3, 271-284, DOI: 10.1080/17449642.2019.1624466
- Mollenhauer, K. 1991. *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Muth, J. 1962. *Pädagogischer Takt: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Pahuus, A. M. 2003. 'Hannah Arendts teori om offentlighed og dømmekraft' *Slagmark*, 37: 63-78, <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/slagmark/article/view/387/332>
- Twain, M. [1916] 1987. *Den mystiske fremmede*. København, Borgen.
- van Manen, M. 2016a. *Pedagogical Tact*. London: Routledge.
- van Manen, M. 2016b. *The Tact of Teaching*. London: Routledge.

## Litteraturliste

Zagzebski, L. 2017. *Exemplarist Moral Theory*. Oxford: Oxford University Press.