

## DANNELSE, UDDANNELSE, PERSON OG FAGLIGHED: om kvalificeret selvbestemmelse som dannelsesidé <sup>1</sup>

Jan Tønnes Hansen

*I artiklen fremstilles en dannelseseoretisk begrebsramme, hvor faglig og personlig læring og udvikling forstås som momenter i samme fænomen. Afsættet er begrebet om kvalificeret selvbestemmelse, der belyses i en dimension af hhv. udadrettethed og indadrettethed og indplaceres i en taxonomi over fire tilværelseskompetencer. Der argumenteres for, at udvikling af fuldgældig kvalificeret selvbestemmelse er betinget af et balanceret forhold mellem kognition, psykodynamik, emotionalitet og handleevne. Den kvalificerede selvbestemmelses fire tilværelseskompetencer relateres til en model af selvet, som sammenfatter fire grundformer i den særligt menneskelige rettet-hed. Herved fremkommer en teoretisk øjeåbner for forståelsen af, hvorledes centrale personfaktorer i lærer-elev forholdet har betydning for lærerens mulighed for at støtte op om elevens dannelsesbestræbelser. Artiklen fokuserer på spørgsmålet om dannelse i relation til formålet med at lave skole, men dens betragtninger har generel karakter og vedrører forholdet mellem dannelse, uddannelse, person og faglighed i almindelighed.*

Det er kommet så vidt, at man kan dele menneskene i Kultister og Teknoter. De første kender det menneskelige formål men ikke midlerne i vor tid. De sidste kender midlerne men har glemt målet. Det er et glædeligt tegn, at man mange steder i verden er begyndt at interessere sig for alt, hvad der kan slå bro.

*(Piet Hein)*

Spørgsmålet om dannelse er ret beset et spørgsmål om den menneskelige naturs egenart, udvikling og aktuelle samt potentielle fuldendelse under skiftende socio-kulturelle omstændigheder og forhold. Dannelsesbetragtninger er derfor interessante for skolens formålsdiskurs, al den stund skolen jo skal medvirke til at uddanne og udvikle den enkelte elevs nu- og fremtidssvarende erkendelsesmæssige, etiske, æstetiske og handle-mæssige tilværelseskompetencer og kvalifikationer. Begrebet om dannelse er imidlertid ikke kun interessant. Det er tillige problematisk, hvilket det er,

---

Jan Tønnes Hansen er cand. psych., gestalt terapeut, ph.d. stipendiat og ansat som adjunkt i Personlighedspsykologi på Danmarks Lærerhøjskole, København.

fordi der er tale om et normativt begreb, som kræver en positiv indholdsbestemmelse af målet for det, man søger at medvirke til dannelsen af. Spørgsmålet er om – og i givet fald hvorledes – en sådan bestemmelse kan fastlægges i en tid med videns- norm- og værdipluralisme. At dannelsesbegrebet er problematisk, ændrer dog ikke på dets pædagogiske og didaktiske relevans. Den hjemlige livsfilosof Mogens Pahuus skriver herom, at:

»Både barneskolen og ungdomsuddannelserne har to formål. På den ene side skal skolen forberede eleverne til et senere arbejdsliv, og på den anden side skal skolen også give dem et bredere fundament for en selvstændig personlighedsudvikling. På den ene side er der tale om en uddannelse og opdragelse, som er formåls- og nyttepræget. På den anden side er der tale om en udvikling af den enkelte som menneske. På den ene side arbejdes der på, at eleverne tilpasses til samfundet, til erhvervsmæssige og statsborgerlige funktioner. Eleverne skal integreres i det borgerlige samfund (kunne udføre et brugbart arbejde) og i staten (varetage statsborgerlige funktioner og endog for nogles vedkommende blive brugbare statstjenere). På den anden side arbejdes der på, at eleverne emanciperes til at være politiske subjekter, altså til at kunne tage stilling til det, som sker rundt omkring dem, og med dem, og til, at eleverne udvikler deres muligheder som mennesker. Skal man sammenfatte alle de bestemmelser som falder under »på den anden side«, er den mest rammende betegnelse nok begrebet dannelse. I det foregående har jeg talt om en række af de elementer, der her er tale om, under betegnelserne holdningsdannelse, identitetsdannelse og opdragelse. *Men skal man også have det faglige indhold i undervisningen med, som tjener personlighedsdannelsen, så må man anvende begrebet dannelse.*« (1997, p. 103 – min kursivering).

Pahuus's pointe er, at dannelsesbegrebet ikke blot er interessant for, men uundværligt i skolens formålsdiskurs, hvilket det er, fordi det omfatter elevernes såvel faglige som personlige udvikling, og derfor må lægges til grund for vore overvejelser over formålet med i det hele taget at lave skole. Min pointe er, at det samme må gælde vore overvejelser over formålet med at lave læreruddannelse, idet det mere end nogensinde er blevet aktuelt at problematisere forholdet mellem lærerens person- og faglighed. Dette vender jeg tilbage til. Her vil jeg med Thomas Ziehe knytte en kommentar til forholdet mellem barnets læring, udvikling og væren, om hvilket han skriver, at:

»Stikordet 'begavet' er for os en påpegning af hvor vigtigt det er, at udviklingspsykologiske og sociologiske kompetenceteorier også medreflekterer det psykodynamiske niveau. Modellerne for elabore-

ret sprog, kommunikativ kompetence eller postoperationelle evner udviser af metodologiske grunde de *psykodynamiske omkostninger* ved høj kognitiv, moralsk eller kommunikativ differentierethed. Det kan blive overordentligt problematisk, hvis man misforstår disse modeller som pædagogiske programmer. Alice Millers idealtypiske barn har ganske givet postoperationelle evner, men det er depressivt – og mellem disse to ting er der en konstitutiv sammenhæng« (Ziehe & Stubenrauch, 1990, p.85).

Essensen er her, at en undervisning, der vedvarende praktiseres ud fra en forståelse af læring og udvikling som et udelukkende kognitivt, sprogligt og/eller kommunikativt fænomen, tendentielt vil kunne resultere i udviklingen af kognitivt velfungerende, men samtidig emotionelt golde og psykodynamisk ubalancerede mennesker<sup>2</sup>. Problemet for sådanne mennesker er ikke blot, at de ikke har det særlig godt. Dette er selvfølgelig i sig selv vigtigt. Men i forhold til skolens formål er det måske endnu vigtigere, at mennesker med et ubalanceret forhold mellem intellekt, psykodynamik og emotionalitet – deres kognitive kompetencer og veludviklede intellekt til trods – ofte ikke vil klare sig *optimalt* i uddannelses og arbejdssammenhænge senere i livet. At tingene er således understøttes ikke kun af det klinisk psykologiske arbejde med narcissistiske forstyrrelser, som Ziehe refererer til via Miller (1982). Med belæg fra den nyere hjerneforskning har Goleman (1997) peget på et muligt sammenfald mellem en veludviklet emotionalitet og sociale kompetencer på den ene side og evne til optimalt at udnytte sine talenter og færdigheder, mestre sit liv og klare sig godt i tilværelsen på den anden. At der er grund til at antage, at det ikke er kognitiv og handlemæssig læring og udvikling alene, der ligger til grund for, at man klarer sig godt i livet, men derimod det balancerede forhold mellem kompetenceudvikling og kvalifikationstilvækst på den ene side og udviklingen af psykodynamik og emotionalitet – herunder selv- og fællesskabsfølelser – på den anden, understøttes endvidere af en større anlagt undersøgelse af skoletrivsel blandt 11-15 årige danske børn, hvor det fremgår, at positiv selvopfattelse, samhørighed med ligesindede og emotionelt støttende voksenrelationer i hjem og skole har væsentlig betydning for den enkeltes lærebestræbelser og læresultater (Jørgensen & Ertmann, 1997).

Om det direkte kan og skal være en opgave for skolen at medvirke til udviklingen af elevers emotionalitet og psykodynamik kan naturligvis diskuteres<sup>3</sup>. Men det er hovedløst at diskutere, om disse aspekter har betydning for udvikling og dannelse af personlighedskapaciteter såsom integritet, selvfølelse, fleksibilitet, meningsoplevelse og livsduelighed i betydningen at leve med veludviklet livsmod og livsglæde.

Udviklingen af livsmod og livsglæde forbinder Pahuus (1993; 1997) med evnen til *at være sig selv*. Hans tanke er, at bestræbelsen på at være

sig selv udspringer af en for menneskenaturen basal livstrang bestående af to elementarformer, dels en trang til aktivt at gribe ind og mestre forhold i den personlige, sociale og naturlige verden, og dels en trang til aktivt at søge tilknytning og forbinde sig med andet og andre. Vokser et menneske op under gunstige betingelser, optimeres betingelserne for, at livstrangens to elementarformer vil omformes, fortættes og manifestere sig som evner til hhv.: (1) med livsmod at være *selvforglemmende* optaget af livets aktiviteter og gøremål; og (2) med livsglæde at være *selvhengivende* engageret i de mennesker med hvem man er forbundet. Omformning og fortætning af livstrangen til modne eksistenskapaciteter sker ikke uafhængigt af udviklingen af et menneskes handleduelighed, kommunikative kompetencer, rollebevidsthed samt personlige og sociale identitet. Men at være sig selv *er* ikke som sådan disse kompetencer og kapaciteter. At være sig selv er en værens- og relateringsmodus på et kvalitativt andet eksistensniveau end handleduelighed, rollebevidsthed og identitetsdannelse. At være sig selv er ikke udtryk for alt det et menneske fremtræder som i egen og andres oplevelse (identitet), kan og gør (handleduelighed), men er en betegnelse for dets fænomenologisk levede og oplevede meningsfylde, dets autentiske væren-tilstede-i-verden. Forholdet mellem handleduelighed, identitet og det at være sig selv fremstilles af Pahuus (1993; 1997) i en niveaudelt skematik svarende til figur 1.

**Figur 1. Pahuus's skematik over menneskelige eksistens- og relateringsniveauer**

Aspekter af den menneskelige natur eller former for drivkræfter	Former for mellem-menneskelige relationer	Former for identitet	Former for opfyldelse
(1) Behov	Instrumentel handlen <b>Magt</b> Strategisk handlen	Et handlingsdueligt jeg	<b>Behovstilfredsstillelse</b>
(2) Behov	Samordning <b>Kommunikation</b> Samarbejde	Et selvstændigt eller autonomt jeg Jeg-identitet Social-identitet	<b>Jeg-realisering</b>
(3) Livstrang	Aktiv indgriben <b>Kærlighed</b> Sig forbindende med andre	At være sig selv	selvforglemmende selvudfoldelse <b>Selvvirkeliggørelse</b> selvhengivende involverethed

(1) Mennesket er i kraft af sin organisme udstyret med en række behov og deraf afledte ønsker og tilbøjeligheder. I den forstand er mennesket et behovsvæsen, som for at tilfredsstille sine behov og ønsker anvender instrumentelle og strategiske handlinger – instrumentelle handlinger overfor tingsverdenen; strategiske overfor den sociale verden. Forsåvidt denne organismiske side af ens person er aktiveret, har man dels en naturlig identitet og dels en identitet i form af et handlingsdueligt jeg. Mens den naturlige identitet skal forstås i betydningen, at man over tid er identisk med en rumligt afgrænset organisme med disse bestemte behov og ønsker, skal handlingsduelighedens identitet forstås som det, at man identificerer sig med et bestemt jeg, der over tid sikrer tilfredsstillelsen af de organiske behov og ønsker. Behovstilfredsstillelsen er individualistisk i den forstand, at den vil sig selv, hvorfor den behovsbestemte handling er rettet mod lyst/tilfredsstillelse og undgåelse af ulyst/manglende tilfredsstillelse i forhold til en selv.

(2) Mennesket er i kraft af sin evne til at anvende sprog i stand til forståelsesorienteret kommunikation med andre. Drivkraften bag den forståelsesorienterede interaktion er jeg'ets behov for at gøre sig til herre over og beherske sig selv og omverdenen – drivkraften er med andre ord behovet for gennem samordning og samarbejde at realisere det kompetente jeg. Når man er aktiveret i denne modus er den hermed forbundne identitet social-kulturelt baseret og kan placeres på en skala mellem rolleidentitet og jegidentitet. Nøgleordene i interaktionen mellem mennesker er samordning og samarbejde via retningslinier, man er nået frem til gennem forståelsesorienteret kommunikation.

(3) At kunne hengive sig til andre i kærlighed er ikke et behov, men derimod et udtryk for menneskelivets trang til at fuldbyrde sig gennem selvfølelse og selvhængivelse. Den med kærlighedsudfølelsen forbundne identitet er oplevelsen af *at være sig selv*, dvs. at være til på en fri og utvungen måde i levende udveksling med andre. Det er på dette niveau, at mennesket bliver helt og fuldt menneske, uagtet det at være til som hel person ikke altid er hverken nødvendigt eller på sin plads.

Det skal understreges, at forholdet mellem de tre værens- og relateringsniveauer i Pahuus's skematik er kompleks, og at trinrækken ikke skal opfattes som en rekonstruktion af udviklingslinien fra nyfødt til fuldt udviklet person. Ethvert menneskeliv implicerer alle tre grupper af fænomener (handeduelighed; identitet; at være sig selv), dog således at forskellige mennesker kan og vil placere sig forskelligt, såvel generelt i deres almindelige livsførelse som specifikt i afgrænsede situationer og livssammenhænge. Det afgørende er, at det at være til *udfra hele sig selv* kræver, at man ikke udelukkende forholder sig til sig selv og andre ud fra niveau (1) og (2). Gør man dette lever man et *halvliv*<sup>4</sup>. Relateret til spørgsmålet om dannelse og skolens formål er det væsentlige, at når det drejer sig om udviklingen af livstrangen, så er det ikke et spørgsmål om den af Ziehe fremhævede emotionalitet og psykodynamik har betydning, men derimod et spørgsmål om *hvordan* og *i hvilken grad* betydningen heraf manifesterer sig i den enkeltes lære- og udviklingsprocesser.

At give et udtømmende svar på spørgsmålene om betydningen af emotionalitet og psykodynamik i/for intellektuel og handlemæssig læring og udvikling er ikke nærværende artikels ambition. Mere beskedent er der

tale om et forsøg på at fremstille en dannelseseoretisk rammesætning, der lægger op til at tematisere og problematisere forholdet mellem kognition, psykodynamik, emotionalitet og handleevne i skolens lære- og undervisningssammenhænge. Rammesætningen er bygget op omkring begrebet om *kvalificeret selvbestemmelse*, der ved at blive belyst i en dimension af hhv. *udadrettethed* og *indadrettethed* kan vises at bestå af fire tilværelseskompetencer. To af disse vedrører dannelsens kvalificeringsaspekt. Den ene af disse fokuserer på udadrettet kvalificering, den anden på indadrettet kvalificering. De øvrige to tilværelseskompetencer vedrører dannelsens selvbestemmelsesaspekt, som ligeledes belyses i dimensionen udadrettethed og indadrettethed. Samlet udgør de fire tilværelseskompetencer en dannelseseoretisk taxonomi, der som teoretisk øjeåbner kan lægges til grund for at spørge til, i hvilke tilværelsesdimensioner en elev lærer og udvikler sig som følge af forskellige former for undervisning, og i hvor høj grad en given læring har dannelsesmæssig betydning i den forstand, at det lærte influerer på elevens evner til fortsat at søge at udvikle sine kvalifikationer, til m.a.o. at være *selvbestemmende kvalifikationssøgende*. Med udspecificeringen af den kvalificerede selvbestemmelses delaspekter i dimensionen af udadrettethed og indadrettethed og den hermed forbundne påpegning af, at kvalificeret selvbestemmelse indbefatter evner til selvbestemmende kvalificering, lægges der op til at forstå dannelse som fortløbende processer af *dobbelt-sidedig åbning* (Klafki, 1983, p.61), hvormed menes, at egentlige dannelsesprocesser er karakteriseret ved *materialt* set at åbne den ydre naturlige og sociale verdens sagsforhold for eleven, og *formalt* set at åbne elevens interesse, forståelse for og mestring af såvel den ydre naturlige og sociale som den indre personlige verdens sammenhænge. Forbindelsen til Klafki er hermed nævnt. Den vil ikke blive uddybet nærmere.

En foreløbig taxonomi over den kvalificerede selvbestemmelse er vist i figur 2. Uddybet bliver den senere. At linjerne mellem taxonomiens enkelte celler er stiplede, skal forstås derhen, at der er tale om en *analytisk distinktion* af komponenter i en dynamisk helhed, som i virkelighedens verden ikke kan holdes adskilt. Dette fremgår også af pilene mellem de enkelte celler, der viser, at det er forholdet mellem disse, der er bestemmende for graden af kvalificeret selvbestemmelse.

Figur 2. Den Kvalificerede selvbestemmelses ud- og indadrettethed

	Kvalificering		Selvbestemmelse
<b>Udadrettethed</b>	<i>Udadrettet kvalificering</i>	↔	<i>Udadrettet selvbestemmelse</i>
<b>Indadrettethed</b>	<i>Indadrettet kvalificering</i>	↔	<i>Indadrettet selvbestemmelse</i>

↑ ↓      ↗ ↘      ↑ ↓  
 (Vertical arrows connect Udadrettet and Indadrettet in both columns. Diagonal arrows connect Udadrettet to Indadrettet in both columns.)

## Om kvalificeret selvbestemmelse som rammesættende dannelsesbegreb

En væsentlig grund til at lade begrebet om kvalificeret selvbestemmelse være regulativ idé for formålet med at lave skole, er, at det qua sin ordlyd sammenfatter og fastholder den nutidige skoles dobbelte sigte. På den ene side skal skolen idag efterstræbe at *kvalificere* elevernes intellektuelle og handlemæssige kompetencer til at begå sig i et informationsteknologisk videns- og mediasamfund. På den anden side skal den søge at udvikle elevernes personlige identitet, integritet, fleksibilitet og kapacitet til meningsoplevelse og *selvbestemmelse*, så de med og som sig selv – sammen og hver for sig – kan navigere og finde eksistentielle rastepladser og hjemsteder i en meningspluralistisk kultur, hvor krav om personlig stillingtagen til stort set alle livets forhold er fremherskende. Undervisning og opdragelse er for nutidens skole to sider af samme sag, som ikke kan holdes adskilt (Dale, 1989; Ziehe, 1989; Ziehe & Stubenrauch, 1990; Kampmann, 1991; Jørgensen, 1995; Pahuus, 1997). Derfor må læring og personlighedsudvikling søges sammentænkt (Hermansen, 1997; Hansen, 1998).

En anden grund til at anvende begrebet om kvalificeret selvbestemmelse er, at det – i og med at begge aspekter belyses i dimensionen ud- og indadrettethed – kan omfatte alle tre niveauer i Pahuus's skematik, inklusiv det *at være sig selv*. Dette vender jeg tilbage til.

At der med den kvalificerede selvbestemmelse er tale om en *regulativ idé*, skal forstås derhen, at begrebet indholdsmæssigt hverken kan eller skal foreskrive, hvad man som lærer konkret skal gøre for at nå et givet dannelsesmål. Med begrebet om kvalificeret selvbestemmelse vendes tingene på hovedet. Målet er at specificere en dannelseseoretisk ramme for lærerens selvstændige (og lærernes interkollegiale) didaktiske refleksioner og argumentationer for, om arbejdet med et bestemt fag og fagindhold, udfra bestemte pædagogiske metodikker, under bestemte organisatoriske forhold, og i samspil med bestemte lærerpersoner, er dannende eller ej. Hermed tages der højde for det problematiske i, at vi lever i en tid med videns- norm- og værdi-pluralisme, hvor entydige indholdsbestemmelser af mål for det gode, autonome, myndige og frie liv er uklare, usikre og måske endda umulige. Med kvalificeret selvbestemmelse som rammebegreb bringes der opmærksomhed til, at divergerende undervisningsmetodikker, forskellige fag, samt elevers omgang med forskellige lærerpersonligheder kan have dannelsesværdi, og at en lærers refleksioner over og justeringer af/i det aktuelle læremiljø, skal gøres med stadig reference til, hvori hhv. den kvalificerende og den selvbestemmende dannelsesværdi består – udadrettet såvel som indadrettet. Som modtræk til en værdinihillistisk laden stå til, er der hermed lagt op til, at lærere – under den kvalificerede selvbestemmelses rammesætning –

sammen og hver for sig kan/skal bestræbe sig på at udvikle en *personlig forankret* arbejds- og undervisningsstil, som de kan stå inde og til ansvar for, overfor såvel elever, forældre og kolleger som sig selv. Hvormed det også er sagt, at lærerens person må placeres i centrum af hendes faglighed. Dette kan der naturligvis siges en masse om, men da pladsen ikke er uendelig, vil jeg nøjes med en mindre refleksion over emnet. Efter denne uddyber jeg om den kvalificerede selvbestemmelses tilværelseskompetencer.

### ***Om lærerens personligt forankrede faglighed***

Lad det indledningsvist være sagt, at en forudsætning for den personligt forankrede arbejds- og undervisningsstil naturligvis er, at læreren besidder de velkonsoliderede fagkompetencer, der nu engang skal til for at være en god underviser. Herudover må det være en forudsætning, at læreren med teoretisk kvalificeret indsigt, viden og fornødt er i stand til at reflektere over og argumentere didaktisk-metodisk for, hvordan et etableret læringsmiljø skaber optimale rammer omkring elevens/elevernes læring og udvikling. Med henblik på udvikling af lærerens didaktisk-metodiske refleksions- og realiseringskompetencer opregner Dale (1989, p.42) tre niveauer, som læreren må efterstræbe at beherske. På det første kompetenceniveau (K1) må hun med didaktisk rationalitet kunne gennemføre undervisning. På det næste niveau (K2) må hun med didaktisk rationalitet kunne konstruere undervisningsprogrammer (K2). Og endelig må hun på det sidste niveau (K3) kunne kommunikere omkring og bidrage til udviklingen af didaktisk teori.

Jeg skal ikke uddybe Dales betragtninger yderligere her, men blot fremhæve, at når det drejer sig om lærerens personligt forankrede arbejds- og undervisningsstil, så er det min opfattelse, at man til de tre nævnte kompetenceniveauer må føje et fjerde niveau (K4), som i mere udtalt grad end de øvrige vedrører lærerens personkvalifikationer<sup>5</sup>. (K4) skal overordnet forstås som det niveau, hvor læreren med personlig reflekteret selvindsigt og oplevelseskompetence søger at investere, finde og skabe sig selv i sin lærergerning og omgang med elever, kolleger og forældre. Snarere end en egentlig kompetence i traditionel forstand er (K4) udtryk for det eksistentielle forhold, som læreren som person har til sig selv i sine didaktiske refleksioner, sin faglighed, sin pædagogik og sine forhold til de mennesker, hun omgås i arbejdssammenhæng. At lærerens personkvalifikationer skal tematiseres og søges udviklet i læreruddannelsen er der flere grunde til. Jeg fremhæver tre:

For det første, så synes den tidligere eksisterende gratisproduktion af kulturel rygdækning for skolens og lærerens autoritet at være forsvundet, hvilket betyder, at børn og unge i dag stiller anderledes beskafne meningsspørgsmål til deres skolegang end tidligere (Ziehe, 1989). De gamle svar om skolens nødvendighed som bindeled mellem barn- og voksen-dom er ikke i samme grad som tidligere meningsbærende i sig selv.



Legitimeringsspørgsmålet er rykket inden for skolens mure, hvor det i klasseværelset er blevet til en sag mellem lærer og elever, på lærerværelset en sag mellem lærerne, og i forældresamarbejdet en sag mellem lærer og forældre. Den gennemgående figur er her læreren, der som kulturarbejder for skabelse af mening og værdi må søge at finde ind til, afklare og skabe sine egne *personlige* mål, værdier og holdninger til lærergering og skolegang, og derfra i dialog og samarbejde med kolleger, forældre og elever arbejde på at etablere et for hende og eleverne meningsfuldt læremiljø.

Som Gleerup (1997) ser tingene, er det egentlige problem for den danske skole idag, at viden og faglighed i almindelighed mangler et kulturelt bærende værdi- og meningsgrundlag, ud fra hvilket skolens lærere kan samspille med og udfordre elevernes kultur. Derfor – mener han – føler eleverne sig generelt ikke eksistentielt ramt af skolens undervisning, hvoraf følger, at potentielt frugtbare læreprocesser tendentielt udebliver. Denne mangel på symbolsk kulturelt værdi- og meningstilskud til elevernes dannelsesprocesser har man foreløbigt søgt at kompensere for via pædagogisk eksperimenteren og nytænkning. Deri er der ikke noget galt, blot er det ikke i sig selv nok. Pædagogik og faglighed må kombineres med et forsøg på, at »...*genskabe om ikke en skolekulturel aura så dog et skolekulturelt læringsmiljø, der både kan åbne rummet for børnene og de unge og give dem tryghed og (selv)tillid til at udnytte det*« (p.27). Gleerups forslag er, at man i seminariernes læreruddannelser bestræber sig på at skabe et formaliseret rum for de studerendes kulturelle refleksion og meningsdannelse, så denne bliver en integreret og levende del af den faglighed og pædagogik, som de bringer med ud i skolen. Og skal tingene gøres ordentligt, ja så må der startes længere oppe – hos seminarielæreren. Derfor er det »...*afgørende for en ny læreruddannelse, at 'den ensomme seminarielærer' får et fagligt, pædagogisk og kulturelt rum at udvikle sig i*« (p.32).

Hvad angår seminarielærerens og den lærerstuderendes kulturelle dannelse er jeg stort set enig med Gleerup. Men skal skridtet tages fuldt ud, så må det faglige, pædagogiske og kulturelle refleksionsrum kombineres med et formaliseret rum for såvel lærere som studerendes udvikling af personkvalifikationer, så de bliver opmærksomme på, ser og forstår deres egen *væren-til* som dem de *er* i deres pædagogisk-kulturelle-faglighed og derfra prøver at forstå, hvorledes de som de *personer* de er, på godt og ondt bidrager til såvel skolens generelle kulturelle klima som den reelle forvaltning af kulturel mening og værdi i konkrete samspil med elever, kolleger og forældre. I den forstand er der ikke tre, men *fire grund søjler* i dannelsen til lærer, nemlig de studerendes faglige, pædagogiske, kulturelle og personlige kvalifikationer. Og ingen af disse – heller ikke de personlige – kommer af sig selv.

En anden grund til at tematisere personkvalifikationer i læreruddan-

nelsen er, at børn og unges respekt for endimensionale, stereotype og autoritære voksenroller (inklusive lærerrollen) i stigende grad synes at blive erstattet af respekt for andre menneskers *personlige substans* og *naturlige autoritet* (Juil, 1995), hvilket fordrer en lærer, der kan træde i karakter som person. I en tid med liden respekt for stereotypi og rollespil kan man forvente, at elever typisk vil betydningsrette sig efter substansen i lærerens person som et meningsbarometer for deres eget lære-engagement. En uengageret lærer kan måske godt forlange engagement af sine elever, men at eleverne af den grund bliver og *er* engagerede, kan hun ikke regne med. Her må hun gå foran. Hertil kommer, at nyere udviklingspsykologisk forskning har vist, at børn og unge er relationsafhængige og relationskompetente på anden vis, end man tidligere har ment, hvilket stiller krav til lærerens kommunikations- oplevelses- og relateringskvalifikationer (Sommer, 1996).

For det tredje må man antage, at også lærerstuderende og lærere er influeret af modernitetens menings-, værdi- og forandringsproblematikker, hvorfor man kan forvente, at de som så mange andre mennesker i livslang udvikling har det problematisk med såvel deres faglige som deres personlige identitet og selvforståelse. Når man idag taler om, at børn og unge sideløbende med en stærk faglighed har brug for at udvikle en stærk personlig og social identitet (Jørgensen, 1995), er det min opfattelse, at det samme gælder såvel lærerstuderende som lærere – blot mener jeg, at der for såvel skoleelever som lærere og lærerstuderende udover identitetsdannelse er brug for udvikling af *integritet*. Dette vender jeg tilbage til i afsnittet om fænomenologisk tilværelseskompetence.

Med disse overvejelser vil jeg mene, at der er god grund til, at lærerstuderende ikke blot skal fagligt *uddannes*, men personligt og fagligt *dannes* til lærere. I forhold til moderne børn og unge er *lærerens person* hendes vigtigste arbejdsredskab, hvorfor et afgørende aspekt ved dannelsen til lærer må være en *personligt forankret faglighed* på (K4). En læreruddannelse, der skal sigte mod egentlig *læreruddannelse*, må således give rammer for udvikling af såvel faglige og pædagogiske, som kulturelle og personlige kvalifikationer. Såvel i læreruddannelsen som i det senere lærersamarbejde er der med dette for øje brug for et rammesættende dannelsessprog at etablere den for udvikling, planlægning og gennemførelse af undervisning (K1; K2; K3) nødvendige didaktisk-kulturelle meningsbaggrund ud fra. Da mine overvejelser går på, at begrebet om kvalificeret selvbestemmelse vil kunne bidrage til udviklingen af et sådant sprog, vil jeg igen rette blikket denne vej.

## Den kvalificerede selvbestemmelses tilværelseskompetencer

På den danske hjemmefront blev begrebet om kvalificeret selvbestemmelse introduceret af Mørch (1990) som mål for en historisk og sam-

fundsmæssigt adækvat demokratiseringsproces, gennem hvilken unge kan sikres optimale betingelser for både at udvikle adækvate kvalifikationsstrukturer og evner til social integration i voksensamfundet. Senere er det anvendt af Frost (1993) som analysevinkel på daginstitutionspædagogik og af Baltzer (1996) som afsæt for samarbejdsbestræbelser mellem skole og skolefritidsordninger. Hver for sig har de tre forskere bidraget væsentligt til at klargøre begrebets anvendelighed som rammesættende dannelsesidé. En fællesnævner i deres arbejder er imidlertid, at centrale dynamisk-psykologiske forhold i den menneskelige eksistens ikke tages til behandling, hvilket efterlader nogle huller, som må fyldes ud, hvis begrebet skal kunne omfatte det *at være sig selv* og tage højde for de af Ziehe fremhævede overvejelser over forholdet mellem kognition og psykodynamik. Med sigte på at fylde nogle af hullerne og dermed bidrage til en mere omfattende indkredsning af begrebet, vil jeg i det følgende beskrive de fire tilværelseskompetencer, der kan placeres i den tidligere viste taxonomi over kvalificeret selvbestemmelse. De fire tilværelseskompetencer er vist i figur 3. Jeg skal gøre opmærksom på, at selvom min brug af begrebet kvalificeret selvbestemmelse er inspireret af Mørch, Frost og Baltzer, så står den indholdsmæssige bestemmelse af de enkelte komponenter for min egen regning.

**Figur 3. Den kvalificerede selvbestemmelses tilværelseskompetencer**

	<b>Kvalificering</b>	<b>Selvbestemmelse</b>
<b>Udadrettethed</b>	<p><i><b>Teknisk tilværelseskompetence</b></i></p> <p>Aktuelt/potentielt nødvendige tale og skriftsproglige, naturvidenskabelige, matematiske, teknologisk-instrumentelle og kropsudfoldelsesmæssige basiskompetencer</p>	<p><i><b>Politisk-etisk tilværelseskompetence</b></i></p> <p>Historisk og aktuel samfundskritisk bevidsthed. Demokratisk bevidsthed og sindelag. Sociomoralsk, økologisk og interkulturel bevidsthed og handlekompetence. Organisatorisk bevidsthed og handlekompetence.</p>
	<p><i><b>Selvreferentiel tilværelseskompetence</b></i></p> <p>Kognitive kompetencer til: Refleksion over læringsstrategier. Selvrefleksion &amp; selvforståelse Vurdering af egne kompetencer.</p>	<p><i><b>Fænomenologisk tilværelseskompetence</b></i></p> <p>Fri og ufordrejet kontakt med, forståelse for og evne til resonansgivende oplevelse af mangfoldighed og dynamik i eget (og andres) følelsesliv. Personlig integritet og eksistentiel-etisk dømmekraft. Æstetisk sans og udtryksevne.</p>

### **(1) Udadrettet kvalificering – teknisk tilværelseskompetence**

Med udadrettet kvalificering menes overordnet den form for basale kognitive og handlemæssige kompetencer, der skal til for at begå sig i et informations-teknologisk videns- og mediesamfund. Didaktiske overvejelser indenfor dette felt må tage afsæt i, hvad eleven basalt set skal *kunne kunne* og *vide noget om* for efter endt skolegang at have en reel basis for at opnå adgang til samfundets aktuelle og potentielle uddannelses-, arbejds- og kulturudfoldelsesområder. Udadrettet kvalificering svarer nærmest til det, som Schnack (1994) benævner elementære kulturfærdigheder, og uden at udtale mig definitivt om, hvori sådanne basiskompetencer består, er det min opfattelse, at man som minimum må kunne læse og skrive sit modersmål, kunne regne, have grundlæggende indsigt i naturvidenskab, kunne forstå og tale udvalgte fremmedsprog, arbejde med informationsteknologi (fx computer), betjene internet osv.. Endvidere må også den form for teoretisk indsigt og refleksion medregnes, som sætter eleven i stand til ikke kun at forstå viden, teknologi og medier overfladisk – i deres umiddelbare fremtrædelsesform og fra et brugerperspektiv – men som gør det muligt at træde bag om tings fremtæden og forstå hvorledes en given viden, et givet stykke teknologi, mediers arbejdsmetoder osv. udviklingshistorisk er blevet til og fungerer (Hedegaard, 1988, 1995). Jeg vil foreslå, at udadrettet kvalificering i lyset af disse betragtninger benævnes *teknisk tilværelseskompetence*. Relateret til Pahuus's skema har teknisk tilværelseskompetence hovedsageligt med udvikling af handleduelighed på trin ét at gøre.

Som det ses er det min opfattelse, at også udvikling af basiskompetencer i relation til kropsudfoldelse vedrører dannelsen af teknisk tilværelseskompetence. Dette betyder naturligvis ikke, at fx et fag som idræt kan reduceres til et teknisk færdighedsfag. Blot er der peget på, at også kropslig dannelse indbefatter udvikling af sådanne konkrete tekniske kompetencer og færdigheder, der skal til for at man reelt kan se en mening med at engagere sig i forskellige former for kropsudfoldelse.

I det hele taget er det væsentligt at holde fast i, at teknisk tilværelseskompetence (ordlyden til trods) ikke rangerer lavere i menneskeliggørelsesprocessen end de øvrige tilværelseskompetencer. Det må holdes for øje, at den kvalificerede selvbestemmelses dannelseskomponenter netop er komponenter i en helhed, og derfor hver for sig bidrager vitalt til udviklingen af menneskets generelle tilværelseskompetence og livsduelighed. Et menneske bliver aldrig færdig med at erhverve sig teknisk tilværelseskompetence. Hver gang det involverer sig i nye områder af sit *tilværelsesprojekt*<sup>6</sup> (Bertelsen, 1994), fordres tilegnelse af nye basiskompetencer og forfinelse af allerede eksisterende. Det pædagogiske arbejde med at udvikle teknisk tilværelseskompetence er altså ikke noget, der blot skal overstås, så man kan komme i gang med vigtigere ting. Den pædagogiske udfordring er fortløbende at integrere elevens aktive tileg-

nelse af teknisk tilværelseskompetence med udviklingen af den kvalificerede selvbestemmelses øvrige kompetencer.

## **(2) Udadrettet selvbestemmelse – politisk-etisk tilværelseskompetence**

Udadrettet selvbestemmelse vedrører overordnet elevens politiske bevidsthed og handlekompetence, demokratiske sindelag, sociale identitet og rollebevidsthed – som sådan relaterer denne dannelseskomponent sig hovedsageligt til trin to i Pahuus's skematik. Forudsætningen for at den kan udvikles er bl.a., at eleven opnår historisk bevidsthed og aktuel viden om grundliggende samfundsmæssige, politiske og organisatoriske sagsforhold, herunder begyndende indsigt i fremmedbestemmende forhold af politisk, markedsøkonomisk og mediestyret art (fx. manipulation og magtudøvelse) på den ene side, og demokratiske rettigheder, pligter og forudsætninger for politisk frigørelse på den anden. Men ikke blot. Skal udviklingen af et demokratisk sindelag optimeres, må læremiljøet organiseres, så eleverne i stigende grad får medbestemmelse og medindflydelse på, samt medansvar for, undervisningens form og indhold. Knyttet til udadrettet selvbestemmelse er derfor også det basale spørgsmål om forholdet mellem individualitet og fællesskab i det hele taget, og således også spørgsmålet om moralsk dannelse og udvikling af evner til at kunne håndtere forskellige roller, samarbejde og løse handlingskonflikter, som anført på trin to hos Pahuus. Også udviklingen af handlekompetence i forhold til miljø, sundhed og fred hører til her (Schnack, 1994). Da udadrettet selvbestemmelse nærmest svarer til det, som traditionelt kaldes dannelse af det politiske subjekt, kan denne komponent med hensigt benævnes *politisk-etisk tilværelseskompetence*.

Igen en kommentar: Med etik i betydningen politisk-etisk menes den form for fornuftsetik, som fastlægges ud fra politisk, juridisk og demokratisk rationalitet, fx. med afsæt i Jürgen Habermas's universalpragmatiske diskursetik. Politisk etik består af historiske, kulturelle og samfundsmæssigt bestemte begreber om retfærdighed, lighed, pligt og rettighed, dvs. rationelt begrundede anvisninger for, hvad man i en given kultur bør og ikke bør, skal og ikke skal, har ret og ikke ret til. Det er fx et politisk-etisk foretagende, når man med kommunikativ rationalitet søger at begrunde konfliktløsning mellem komplekse og konkurrerende politiske og etiske systemer. Ifølge Løgstrup (1956) er politisk etik konventionelt bestemt og dermed kulturelt variabel. Hos Katzenelson (1985) kobles politisk etik til (hvad han kalder) moralens *yderside*. Fælles for Løgstrup og Katzenelson er opfattelsen, at den politiske etik kun udgør den ene side af det moralske spændfelt, nemlig moralens yderside. Moralens politisk-etiske yderside har en eksistentiel-etisk *inderside*, hvis fænomenologiske indhold grundliggende består af de af Løgstrup (1968) beskrevne *suveræne livsytringer* (tillid, kærlighed, barmhjertighed, talens åbenhed)<sup>7</sup>. Mens moralens yderside er forbundet med dannelsen af

politisk-etisk tilværelseskompetence, er udvikling af moralens inderside forbundet med dannelsen af fænomenologisk tilværelseskompetence (mere om dette under pkt. 4).

### **(3) Indadrettet kvalificering – selvreferentiel tilværelseskompetence**

Indadrettet kvalificering omhandler evner til selvrefleksion og selvvrurdering i forhold til egne faglige kompetencer, talenter, færdigheder og lærestrategier. Indadrettet kvalificering beror på *metakognition* (dvs. evnen til at reflektere over egne tankeprocesser) og manifesterer sig som evner til *metalæring* (fx det at lære-at-lære i Gregory Batesons (1998) betydning af anden- og tredjegrads læring), hvilket er en forudsætning for at kunne omstille sig til skiftende omstændigheder og være selv- og medstyrende i sine tilegnelsesprocesser. Skal man reelt være selv- og medstyrende i (og selv- og medansvarlig for) egen læring, må man nødvendigvis kunne anvende sine metarefleksioner til realistisk vurdering af egne kompetencer. Ellers har man ikke forudsætning for at gøre sig til *egenvillet* (Hansen, 1997a) aktør i sine lærevirksomheder i forhold til de opgaver og problemfelter, som man står overfor at skulle løse. Faktum er, at indlært hjælpeløshed langt hen ad vejen beror på manglende realistisk selvvrurdering (Shane, 1984). Den indadrettede kvalificerings metarefleksioner er *nødvendige* for at være selvbestemmende kvalifikationsøgende i betydningen egenvillet til- og fravælgende i sine læreprocesser. Dermed er de også nødvendige for udvikling af evnen til at være sig selv på trin tre i Pahuus's skematik. De er dog ikke i sig selv *tilstrækkelige*, hvis det drejer sig om at være egenvillet og selvbestemmende kvalifikationsøgende i mere omfattende eksistentiel forstand. Og de er ikke *som sådan* det, der gør det muligt at leve med livsmod og livsglæde. Medregnes må her de fænomenologiske tilværelseskompetencer, som jeg kommer ind på i næste afsnit.

Med den indadrettede kvalificering udvikles evnen til at træde bagom såvel den udadrettede kvalificering som den udadrettede selvbestemmelse, og herfra forstå hvorledes man selv bliver (eller kan blive) medskaber af viden og politisk-etiske synsvinkler, samt hvorledes man selv *medkonstruerer* forståelse i læresituationers kommunikative udvekslinger<sup>8</sup>. Samtidig fastholder taxonomien, at metakognition og metalæring ikke i sig selv er meget bevendt, hvis ikke disse indadrettede kapaciteter har nogle konkret eksisterende udadrettede kompetencer at være »meta« i forhold til. Da den indadrettede kvalificering overordnet vedrører det, som andre (Cederstrøm, Qvortrup & Rasmussen, 1994; Rasmussen, 1996) med reference til konstruktivister og systemteoretikere af nyere dato kalder læreprocessers selvreferentielle aspekter, kan den med hensigt benævnes *selvreferentiel tilværelseskompetence*. Hermed åbner taxonomien mulighed for at indkalkulere læreprocessers selvreferentielle aspekter uden samtidig at reducere læring til autopoiese og konstruktivi-

stisk solipsisme, som jeg andetsteds (Hansen, 1999) har redegjort for er tilfældet hos fx. sociologen Niklas Luhmann (1993; 1994; 1998).

#### **(4) Indadrettet selvbestemmelse – fenomenologisk tilværelseskompetence**

Indadrettet selvbestemmelse er udtryk for evnen til at anvende den indadrettede kvalificerings selvrefleksionskompetencer i en *oplevelsesnær* forholden sig til sig selv og sin egen psykodynamik, emotionalitet og intentionalitet – hvor intentionalitet skal forstås som de udtalte eller skjulte hensigter, motiver, grunde eller rettetheder, der bevidst eller ubevidst er på »spil« i det man gør, siger, mener osv. (se fx. Katzenelson, 1996; Hansen, 1996). Indadrettet selvbestemmelse er altså ikke kun betinget af, om man med sit hovede kan reflektere over, hvem man er, hvad man gør og hvilke strategier man anvender til at lære. Indadrettet selvbestemmelse er betinget af, hvorvidt man i sine selvrefleksioner er i stand til frit og ufordrejet at opleve mangfoldigheden i sit eget følelsesliv, og om man i den sammenhæng har kendskab til, og er åben for at forstå de mere dunkle dynamisk-psykologisk forankrede mønstre og bevæggrunde i og for ens handlinger og adfærd. Indadrettet selvbestemmelse kan ikke reduceres til psykosnak, føleri, rundkreds og urtete. Der er tale om en gedigen evne til i forbindelse med selvrefleksion at være i kontakt med sit dynamisk-psykologiske følelsesliv, og herfra mærke efter, hvad der i givne sammenhænge er det rigtige for én at gøre – og så handle herudfra.

Med A.L. Løvlie (1982) kan evnen til frit, ufordrejet og uden refleksiv distance at opleve mangfoldigheden i eget følelsesliv benævnes *subjektivering*. Pointen og problemet i forhold til den indadrettede selvbestemmelse er, at udvikling af subjektiveringsevnen hindres, hvis man vokser op i en familie, eller går i en skole, eller i en institution, hvor bestemte konflikter og følelser enten ikke er tilladte eller til stadighed fordrejes og misforstås – og det uanset om det gælder vrede, begejstring, glæde, kedaf-det-hed, eller om det drejer sig om at give udtryk for, at man bedre kan lide sin skolelærer end sin far, eller hellere vil undervises af én bestemt lærer fremfor en anden. Ligeledes vil evnen til subjektivering blokeres, hvis man vedvarende bliver hængt ud, mobbet eller på anden vis knægtet, når man prøver at være med i fællesskaber, eller når man forsøger at hævde sine naturlige behov for at fremstille sig selv og blive set, anerkendt og spejlet som den, man er. Men selv der, hvor udviklingen af emotionalitet, psykodynamik og intentionalitet ikke ligefrem hindres, kræver det aktiv opmærksomhed (fra såvel én selv som ens omgivelser) at optimere udviklingen af subjektiveringsevnen, hvorfor det for alle mennesker – børn som voksne – har betydning, at den aktive opmærksomhed herimod stimuleres. Dette vender jeg tilbage til. Her skal der med den tidligere nævnte sondring mellem identitet og integritet bindes en sløjfe til Pahuus's betragtninger af det at være sig selv.

Når Pahuus – udover (1) kognitiv og færdighedsmæssig *handeduelighed* og (2) kommunikativ kompetent og social bevidst *jeg-identitet* – taler om (3) det *at være sig selv* som komponent i dannelsen, så er det især den eksistentielle kvalitet at være sig selv, der afhænger af en veludviklet indadrettet selvbestemmelse (som naturligvis er betinget af indadrettet kvalificering, men som lige så sikkert ikke kan reduceres hertil). Pointen er, at hverken *handeduelighed* (på trin 1) eller *jeg-identitet* (på trin 2) i sig selv siger noget om, hvorvidt man som menneske er en integreret person i mere bred forstand, og dermed i sidste ende heller ikke siger noget om, hvorvidt man i sin væren-i-verden formår med livsmod at være selvforglemmende og med livsglæde at være selvhengivende optaget af, engageret i og forbundet med andet og andre (på trin 3).

Forholdet mellem *identitet* og *integritet* har jeg behandlet mere udtømmende andetsteds (Hansen, 1997b), og skal her nøjes med en kortere bemærkning. Det væsentlige er, at det at have identitet ret beset er udtryk for: (1) at man selv oplever sig som den samme over tid; (2) at andre oplever én som den samme over tid; og (3) at der i forhold til (1) og (2) er overensstemmelse mellem ens egen og andres oplevelse. Pointen er, at det at have identitet ikke som sådan siger noget om, hvorvidt den del af ens person, som man gennem sine handlinger, meninger, holdninger osv. viser verden (ydersiden) – og som andre kan forholde sig til – er en større eller mindre del, af den man *er*. At have identitet siger heller ikke noget om, hvorvidt ens oplevelse af at være den samme over tid, er en større eller mindre manifestation af ens person taget som en helhed. Pointen er, at det vi som mennesker *gør*, ikke nødvendigvis er udtryk for alt det vi *er*. Den del af vores *gøren*, som vi (via selvreferentiel tilværelseskompetence bl.a.) lægger til grund for vores selvforståelse og identitet, er derfor heller ikke nødvendigvis et udtryk for hele vores person, og dermed heller ikke nødvendigvis et udtryk for, at vores person er særlig integreret. Essensen er, at identitetsbegrebet som sådan ikke siger noget om den psykodynamiske konstellation af et menneskes værens- og oplevelsesniveauer, og det uanset hvor *handeduelig* eller *jeg-stærk* dette menneske er. Mennesker kan være nok så *handeduelige*, *jeg-stærke* og have en klar identitet uden af den grund at være integrerede eller *livs-stærke* nok til, at *kunne* og *turde* stå ved sig selv, være sårbar, udvise svaghed og bede om omsorg og en hjælpende hånd, når de har brug for det. *Handleduelighed* og *identitet* på niveau (1) og (2) i Pahuus's skematik kan således ikke alene være grundlag for at afgøre, hvorvidt et menneske i sine *gøremål* og forbindelser til andre er egentlig indadrettet selvbestemmende. I forhold til udviklingen af indadrettet selvbestemmelse er det ikke et menneskes *handeduelighed* og *identitet*, men derimod dets *integritet* og *subjektiveringsevne*, der er afgørende. Dermed ikke sagt, at en veludviklet *identitet* ikke er en vigtig komponent i den kvalificerede selvbestemmelse. Blot er der sagt, at *identitetskomponenten* ikke er den indadrettede selvbestemmelses særkende.



I forhold til Mørch, Frost og Baltzers anskuelser af kvalificeret selvbestemmelse, er det min opfattelse, at man med begreberne om integritet, subjektivering og indadrettet selvbestemmelse kan knytte forbindelsen til Pahuus's begrebsdannelser omkring det at være sig selv. Fælles for Mørch, Frost og Baltzer er, at de ikke har øje for disse forhold, eller hvis de har – se fx Mørch (1996) – ihvertfald ikke gør dette særligt klart. Problemet i deres forståelse (og pointen i min) er, at man ikke kan forstå en fuldgyldig (dvs. både udadrettet og indadrettet) selvbestemmelse som en demokratiseringsproces, der alene betinges af politisk-etisk tilværelseskompetence, kommunikativ kompetence, demokratiske omgangsformer og/eller fravær af ydre tvang. En væsentlig hindring for udvikling af egentlig eksistentiel selvbestemmelse er, at mennesker – af den gennem opvæksten formede psykodynamik og pga. dårligt udviklede subjektiveringsevner – i vid udstrækning holder sig selv fast på en måde at være-i-verden, som undertrykker deres mulighed for at leve et reelt frit, selv- og medbestemmende liv, også selvom de konkrete livssammenhænge, som de indgår i, lægger op til dette (Lang, 1984; Bertelsen, 1997). Sådanne mennesker er ikke dannet til at være sig selv i Pahuus's forstand.

Summa summarum, så er det væsentlige ved den indadrettede selvbestemmelse kort sagt evnen til at være i kontakt med, opleve og *skønne* væsentligt fra uvæsentligt ud fra stemtheder i eget (og andres) dynamisk-psykologiske univers af emotionalitet og intentionalitet, så man lærer at give udtryk for, samt vælge og handle ud fra den man *er*. Pointen er, at dannelse til det at være sig selv ikke kun handler om at lære at gøre ting rigtigt, men også handler om at gøre de (for ens livsførelse) rigtige ting. Og skal man lære dette, så må man på godt og ondt udvikle subjektiveringsevnen, så man kan være lydhør overfor og forstå dynamikkerne i sine behov, følelser, urørlighedszoner, styrker og sårbarheder.

I relation til de moralske overvejelser, der blev gjort under den udadrettede selvbestemmelses politisk-etiske tilværelseskompetence, kan det nu tilføjes, at en veludviklet subjektiveringsevne ikke blot ligger til grund for, at man kan være sig selv, men også for, at man egentlig livsyttende kan forholde sig eksistentiel-etisk til andre mennesker. Som Løvlie (1982) gør rede for, så forholder tingene sig nemlig således, at evnen til *objektivering* – hvormed menes evnen til leve sig ind i, forstå og forholde sig til et andet menneskes oplevelsesunivers, som det tager sig ud fra hans eller hendes perspektiv – er dialektisk forbundet med evnen til subjektivering. I den udstrækning man ved subjektivering kan identificere sine egne behov, stemtheder og følelsesmæssige tilstande, har man forudsætning for at adskille disse fra andres, og er dermed i stand til objektivering, dvs. i stand til at forstå andre i deres egenværen – og vise versa. For altså at kunne sondre mellem hvilke følelser, der hører til mig og hvilke der hører til et andet menneske (mit barn, min partner, mine klienter, mine venner, studenter, elever, kolleger etc.), må jeg have et rime-

ligt frit og ufordrejet oplevelsesmæssigt kendskab til de dynamiske sider ved min egen person. Hvis ikke jeg har dette, vil konsekvenserne være, at jeg for det første ikke har en indre resonansbund for at forstå mangfoldigheden i den andens følelsesliv. For det andet vil jeg ikke kunne skelne mellem, hvad der hører til mig, og hvad der hører til den anden, hvorfor jeg typisk vil komme til at udleve ubevidste (og ofte uønskede) sider af mig selv gennem den anden. Forudsætningen for, at man med Løgstrups terminologi kan forholde sig eksistentiel-etisk (og ikke blot politisk-etisk ud fra fornuftsprincipper om rigtig og forkert) til sine omgivelser ud fra moralens inderside (ifølge Katzenelson), er, at man med subjektivering og indadrettet selvbestemmelse er i stand til at være, opleve og forholde sig til sig selv. Først da er man eksistentielt set i stand til at være sig selv uden at være sig selv nok (Pahuus, 1993)

Det er min opfattelse, at indadrettet selvbestemmelse med hensigt kan benævnes *fænomenologisk tilværelseskompetence*. Dette er der tre grunde til. For det første, at fænomenologi som filosofisk disciplin tager afsæt i grundbegreberne intentionalitet og meningsoplevelse – begreber som jo netop står i centrum ved den indadrettede selvbestemmelse. For det andet at fænomenologi som videnskabelig metode bestræber sig på at skue tings væsen (hvad der så end menes hermed) og beskrive dem, som det de ér – hvilket jo præcis er hvad den indadrettede selvbestemmelse går ud på i forhold til emotionalitet, psykodynamik og intentionalitet. Og endelig for det tredje, at Pahuus i sin livsfilosofiske fremhævelse af det at være sig selv som element i en fuldgyldig dannelse er væsentligt inspireret af fænomenologisk filosofi, og i sine beskrivelser af, hvad der hører til dannelsens væsen, anvender den fænomenologiske metode.

### ***Den kvalificerede selvbestemmelses tilværelseskompetencer som helhed.***

Lad mig slå fast, at taxonomien over den kvalificerede selvbestemmelses ind- og udadrettethed ikke som sådan lægger op til en faginddeling, forstået på den måde, at fx. matematik hører hjemme i én bås, mens dansk, musik, samfundsfag og formning hører hjemme i hver sin af de andre båse. Taxonomiens tilværelseskompetencer relaterer sig til forskellige tilværelsesdimensioner, som det moderne menneske må udvikle sine evner til at navigere og begå sig i. I forhold til læreres arbejde med at udvikle elevernes kvalificerede selvbestemmelse er pointen, at de sammen og hver for sig må være åbent indstillede på at undersøge og forstå, hvorledes evnen til at navigere i de forskellige tilværelsesdimensioner kan søges udviklet i enhver læresammenhæng. Naturligvis vil ikke alle fagområder kunne tilgodese de fire dimensioners tilværelseskompetencer i samme grad. Fx. er det mere oplagt at forestille sig politisk-etisk tilværelseskompetence udviklet i samfundsfag og miljølære end i matematik og træsløjd. Og hvad angår fænomenologisk tilværelseskompetence, er det måske mere oplagt at tænke sig denne stimuleret og udviklet i æstetiske

oplevelses- og udtryksfag såsom musik, formning og arbejde med litteratur, end i stavetræning og færdighedsregning. Dette er nok problematisk, men det er ikke i sig selv et problem. Et problem bliver det først, hvis ikke lærerne er opmærksomme på, hvilke tilværelseskompetencer de i en given pædagogisk sammenhæng arbejder med at udvikle, og hvilke der nedtones eller muligvis (og måske nødvendigvis) lades ude af betragtning. Sagt på en anden måde: Hvis det pædagogiske arbejde med et givet lærestof ikke facilliterer udvikling af fx. politisk-etisk tilværelseskompetence, er dette ikke i sig selv et problem, hvis læreren er klar over, at denne komponent nedprioriteres, og hvis hun i samarbejde og samordning med sine kolleger får gennemdrøftet om og hvorledes denne komponent kan søges udviklet i andre læresammenhænge – måske indenfor mere oplagte fagområder. Problemet opstår først, hvis læreren ikke er klar over, at den komponent, der i en given sammenhæng nedprioriteres eller lades ude af betragtning.

En anden ting, som taxonomien slår fast, er, at forskellige læreteorier og undervisningsformer kan bidrage med hver sit til arbejdet med at udvikle elevernes kvalificerede selvbestemmelse, hvis altså ikke de absoluteres på bekostning af andre indfaldsvinkler. Med en vis ret kan man vel mene, at 50'ernes curriculumstyrede (amerikanske) kvalifikationspædagogik altovervejende interesserede sig for teknisk tilværelseskompetence, mens 70'ernes marxistisk inspirerede kritisk-frigørende pædagogik nok hovedsageligt havde øje for politisk-etisk tilværelseskompetence. Tilsvarende fokuserer moderne konstruktivismen og systemteori vel hovedsageligt på selvreferentiel tilværelseskompetence, mens dynamiskpsykologisk og humanistisk inspireret erfaringspædagogik overordnet har haft aspekter ved fænomenologisk tilværelseskompetence i centrum. Hver for sig kan disse vinkler på tingene give deres bidrag, men ingen har fat i hele sandheden, hvilket den fremstillede taxonomi gerne skulle synliggøre. Den praksisrettede teoretiske udfordring for den enkelte lærer må derfor være at destillere essentialerne ud af de enkelte læreteorier og søge at integrere disse i en personlig forankret helhedsforståelse, som omfatter samtlige tilværelseskompetencer, fremfor at blokere for en eller flere af disse pga. teoretisk eller metodisk rigiditet eller ideologisk forførelse af politiske standpunkter. Ikke at der er noget galt med hverken teoretiske og politiske standpunkter eller metodisk præference og stædighed. Disse går fint i hånd med en lærers professionalitet, og er nærmest nødvendige, hvis der med lærerprofessionalitet menes den tidligere nævnte *personligt forankrede faglighed*. Det er den ureflekterede ensidighed, dogmatisme og personlige rigiditet, der er uprofessionalitetens skurk.

## Selv og tilværelseskompetencer

Hvad angår de anførte betragtninger omkring lærerens personkvalifikationer, så er det uden tvivl i forhold til elevens dannelse af indadrettet tilværelseskompetence at den udviklingsmæssige betydning af lærerens forståelses- oplevelses- og relaterings-kompetencer er størst. Og (kan det tilføjes) af de indadrettede kompetencer er nok den fænomenologiske mest påvirkelig. At jeg i mine betragtninger har viet mest plads til denne tilværelseskompetence, er ikke udtryk for, at jeg anser udviklingen af denne for hverken vigtigere eller i modsætning til de øvrige kompetencer. Som nævnt flere gange, er det forholdet mellem de enkelte kompetencer, der afgør graden af kvalificeret selvbestemmelse. Når jeg i andre sammenhænge (Hansen, 1997; 1998) har forsøgt at vise, hvordan Heinz Kohuts dynamisk-strukturelle teori om selv og selvobjekter kan danne baggrund for forståelsen af psykodynamiske forhold i pædagogiske samspilsrelationer, så kan det nu tilføjes, at det er i forhold til dannelse af fænomenologisk tilværelseskompetence, at disse betragtninger har størst værdi. Dermed ikke sagt, at en lærers selvpsykologisk forankrede forståelseshorizont og forholdemåde ikke har relevans for elevens udvikling af de øvrige kompetencer. Blot er der peget på, at den mest direkte effekt heraf må kunne forventes i forhold til den kvalificerede selvbestemmelse fænomenologiske tilværelseskompetence. Jeg skal ikke her gå i dybden med, hvad jeg allerede har skrevet i de nævnte sammenhænge, men nøjes med en minimalskitsering af selvpsykologisk udviklingsdynamik og logik for på den baggrund at indplacere de fire tilværelseskompetencer i en modificeret version af den selvpsykologiske selvmodel, ud fra hvilken der kan gøres nogle praksisrettede overvejelser over betydningen af psykodynamiske forhold i/for lærere og pædagogers bestræbelser på at støtte op om selvets dannelsesbestræbelser. En argumenterende redegørelse for den modificerede selvmodel findes i Hansen (1998), som det følgende i al væsentlighed bygger på.

Grundrationalet i selvpsykologien er, at barnet – for at udvikle et modent og vitalt udfarende selv, med balance mellem ambitioner og idealer, optimal udnyttelse af talenter og færdigheder, og med fornemmelse af at udgøre et sammenhængende tidsudstruktet center for initiativ og oplevelse – har brug for fortløbende omgang med emotionelt tilgængelige og optimalt frustrerende *selvobjekter*. Med selvobjekt menes, at man ved sin måde at være og forholde sig på, kommer til at udgøre en indvendig forbundet eksistentiel forlængelse af en andens selv, forstået på den måde, at man som medspillende modspiller overfor nogle kerneområder i selvet, kommer til at fungere som en slags psykologisk ilt, der understøtter, opløfter og hjælper selvets udvikling på vej. De kerneområder, som man bliver selvobjekt i forhold til, er de fire grundformer i den særligt menneskelige rettedhed (intentionalitet), som udgør selvets grundstruktur. Disse er som følger:

(1) *Rettetheden mod selvhævdelse og selvfremstilling*, som har at gøre med den optagethed som mennesker (børn og voksne) i forskellige variationer af livsudfoldelse har af deres egne udtryk, dvs. den form for rettedhed, der ytrer sig som en bestræbelse på at hævde sin egen individualitet ved at fremstille sig som den, man *er*. For at udvikle denne rettedhed til modenhed har barnet (i hjem, skole og institutioner) brug for omgang med empatisk indfølelse selvobjekter, der ser, forstår, spejler og anerkender dets selvhævdelser og selvfremstillinger som netop bestræbelser på at opretholde eller/og fortsat udvikle dets selvfølelse og ret til at være sig selv. Gennem empatisk indfølelse og spejlende selvobjekters *optimalt frustrerende* omgang med barnets selvhævdende og selvfremstillende udviklingsbestræbelser, får det mulighed for at omdanne eventuelt urealistiske storhedsforestillinger om sig selv til fordel for etablering af realistiske ambitioner og hermed forbundne stabilt regulerede positive oplevelser af selvfølelse og selvrespekt. Hvis barnet omgives af selvobjekter, der overvejende giver det erfaringer med, at der ikke er noget forkert eller farligt i umiddelbart at være, fremstille og hævde sig som den det er, er betingelserne tilstede for, at det kan udvikle fænomenologisk tilværelseskompetence til at opleve, tænke og føle som det gør – på godt og ondt.

(2) *Rettetheden mod betydningsdannelse*, som er udtryk for vores bestræbelser på at søge mening og værdi ved at orientere vore livsudfoldelser efter mere kompetente og forbilledlige andre. Rettetheden mod betydningsdannelse manifesterer sig ved, at man orienterer sig efter den ydre verdens menneskelige og kulturelle værdier og praksisformer. For at blive *menneskelig* skal barnet ikke blot ses og imødekommes som den, det hævder og fremstiller sig selv som. Det har tillige brug for betydningskabende og betydningsbærende livsvejledere, som – ved at være som de *er* – viser (og ikke blot fortæller) det, hvad det kan blive til. Og det har det, fordi udviklingen af dets psykiske meningsunivers ikke alene kommer indefra, men tager form i samspil med andres meningsdannelser. En vellykket udvikling i denne sektor af selvet fører til etableringen af et overordnet realistisk, målsættende og selvregulerende psykisk værdi- og meningsunivers, og hermed forbundne oplevelser at det nytter at gøre noget her i verden. Ved at omgås betydningsbærende selvobjekter, der tåler barnets kritiske sans og ikke kræver dets blinde idealisering, får det mulighed for at udvikle fænomenologisk tilværelseskompetence til at mærke og orientere sig efter sine egne spirende idealer, mål og meningsdannelser, hvilket er en forudsætning for det dobbelte forhold *både* at kunne begejstres over og beundre andet og andre og være robust overfor ideologisk forførelse og blind hengivelse til idoldyrkelse.

(3) *Rettetheden mod samhørighed*, som er udtryk for vores bestræbelser på at skabe bånd af tilknytning til det fællesmenneskelige. Det centrale er her rettetheden mod og oplevelsen af *vi-hed* (Detrick, 1985).

»Lad mig være ligesom dig« er barnets dynamisk-psykologiske udspil og fordring til modsvar fra samhørighedsskabende selvobjekter, med hvem det kan opleve gensidige samværsforhold og føle sig ligeværdig og ligesindet. Det, som det drejer sig om her, er oplevelsen af stille samvær (Bertelsen, 1994) med alter ego. Den udviklingspsykologiske pointe er, at oplevelser af samhørighed og stille samvær (eller mangel på samme) får betydning for, om der udvikles vedvarende forsikrende oplevelser af at høre til blandt ligesindede i menneskelige fællesskaber. Udviklingen af sådanne eksistenskvaliteter vil trues ved gentagende og/eller længerevarende udelukkelse, isolation og mobning. Et barn, der gennemgående har erfaringer med at høre til blandt ligesindede, får gode muligheder for at udvikle de fænomenologiske tilværelseskompetencer, der skal til, for at det kan være afslappet til stede *med* og *som* sig selv i relationer til andre, uden konstant at være bange for afvisning, hvis det giver udtryk for sine oplevelser af uenighed og/eller udtryk for, hvor dets grænser for delagtighed i fællesskabet går.

(4) Det sidste kerneområde i selvet er *rettetheden mod mestring*, som er betegnelse for vore bestræbelser på aktivt at gribe ind og forsøge at beherske forhold i den naturlige, den sociale og den personlige verden. Udviklingsopgaven retter sig her mod to ting: dels mod udvikling af barnets kognitive kompetencer, så det bliver i stand til med indadrettet og udadrettet tilværelseskompetence at forholde sig kritisk reflektivt til såvel sig selv som eventuelle problemfelter i den ydre verden. Og dels mod udvikling af udadrettet handlekompetence, så barnet bliver i stand til at omsætte sine intellektuelle erkendelser til konstruktive praktikker. Forudsætningen for en optimal udvikling er her, at barnets talenter, evner og færdigheder (af andre og gennem de opgaver det selv stiller sig) udfordres indenfor rimelighedens grænser (dvs. indenfor zonen for nærmeste udvikling), og ikke i en sådan grad, at modet til fortsat at åbne sig for nye lære- og udviklingsmuligheder knægtes. Hvis ikke man får erfaringer med, at det at give sig i kast med læring, overvejende medfører positive resultater, vil ens forventningsniveau blive, at læring kommer der ikke positive selvtilstande ud af (Ziehe, 1990). Og hvorfor så give sig i kast med at lære nyt? Og (kunne jeg fortsætte) har man modstand mod at lære – uanset af hvilken grund – er konsekvensen, at man ikke kan være reelt selvbestemmende kvalifikationssøgende.

Et selv, der gennem opvæksten bliver mødt med en passende mængde psykologisk ilt fra emotionelt tilgængelige selvobjekter, får gode muligheder for, at udvikle sig til: »...*det center i vores væren, hvorfra al initiativ udspringer; og hvor enhver oplevelse ender*« (Kohut: i Chessick, 1980, p.468). Som en:

»[...] basis for vores følelse af at være et uafhængigt center for initiativ og perception, integreret med vore mest centrale ambitioner og

idealer, og med vores oplevelse af at krop og psyke danner en enhed i tid og rum« (Kohut, 1990, p.130),

vil der i et sådant selvs livsførelse (for en dynamisk-psykologisk betragtning) være en høj grad af integritet og overensstemmelse mellem det, som selvet i handling og tanke *gør*, og det som det dybest set *er*. Hvilket alt andet lige betyder, at det vil være forholdsvis robust overfor at opretholde en stabilt reguleret følelse af at være »ok« som den det er, også selv om det af og til må lide de nederlag, som nu engang er forbundet med at være et levende menneske. Det centrale er, at selvfølelsen i så fald ikke udelukkende er hængt op på bestemte præstationer og fremtrædelsesformer samt stadig anerkendelse af disse fra et publikum. Der er derfor ikke til stadighed *selvfølelse på spil* i den radikale betydning, at selvfølelsen er skrøbelig og konstant afhængig af (og derfor kan trues af) andres reaktioner. Som sit eget center for initiativ vil et menneske med en sådan selvkonstitution i udstrakt grad være i kontakt med sig selv og derfor langt hen ad vejen kunne bevare definitionsmagten over sin egen følelse af selvagtelse, selvværd, værdifulde mål og idealer, også når disse konfronteres med andres meninger, holdninger og bestræbelser på at få én til at være og opføre sig på én bestemt måde (Bae, 1988). Et sådant menneske vil alt andet lige have forholdsvis let ved at fastholde definitionsmagten over, hvad der i forskellige livs- og praksissammenhænge er det rigtige for det at gøre, sige, ønske, have brug for, insistere på, give sig i kast med osv.. Det har kort sagt gode forudsætninger for at være sig selv.

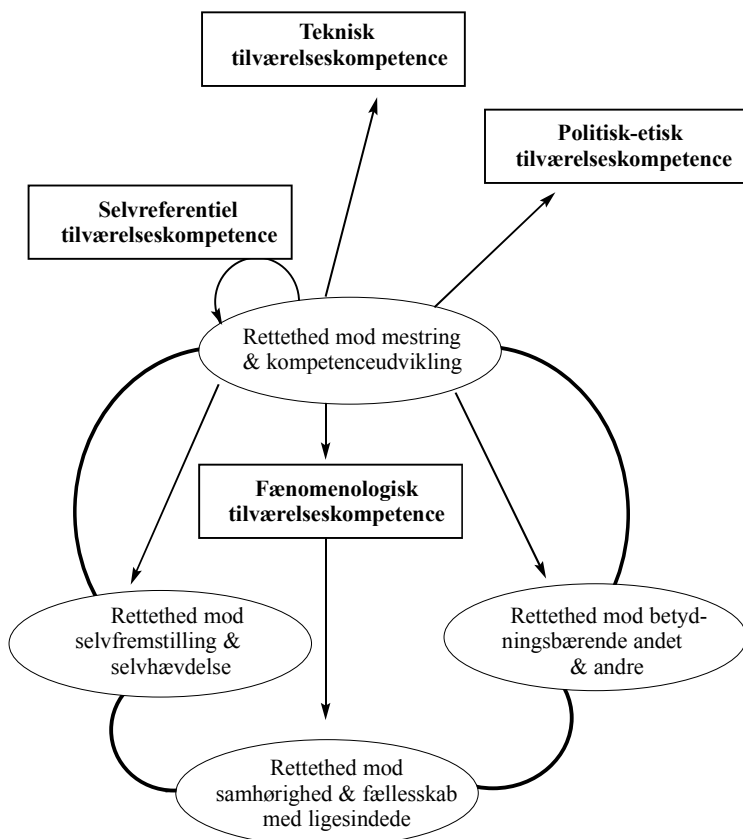
Relaterer man de anførte minimalbetragtninger af selvet til den kvalificerede selvbestemmelses fire tilværelseskompetencer under ét, så skulle det gerne fremgå, at det hovedsageligt er ud fra de tekniske og politisk-etiske tilværelseskompetencer, at man i forskellige praksissammenhænge bliver i stand til at omsætte sine ambitioner og kreativitet i konkrete virksomheder (fx i form af læreprojekter) i forhold til ens inderliggjorte betydningsdannelser, idealer, mål og værdier. Videre er det ud fra de selvreferentielle refleksionskompetencer, at man kan overveje og vurdere om ens handlinger og lærestrategier er optimale, eller om de bør justeres og evt. laves om. Og endelig er forbindelsen mellem det man *gør*, og den man *er* – som ligger til grund for, at man kan *føle sig selv* (*selvfølelse*) og derfra skønne, hvad der er i givne situationer er rigtigt at gøre – baseret på fænomenologisk tilværelseskompetence.

Udvikling af fænomenologisk tilværelseskompetence er således en forudsætning for, at man kan være egentlig *selvbestemmende kvalifikationsøgende*, forstået på den måde, at man kan søge at kvalificere sig teknisk, politisk-etisk og selvreferentielt ud fra, hvad der i forhold til ens livsførelse er både nødvendigt og rigtigt for en at gøre. Grunden til at uadrettede (tekniske og politisk-etiske) mestringskompetencer og indadrettede (selvreferentielle) refleksionskompetencer ikke i sig selv er nok

til dette, er, at det ikke er med hånd og hovede alene, at mennesker forstår sig på at gøre de for deres livsførelse rigtige ting. Hånd (talenter, færdigheder og handleevner) og hovede (tanke og refleksion) må arbejde sammen med hjertet (sansen for dybdedynamikker, stemtheder, emotionalitet og det *at være blot*): »Farvel sagde ræven, og nu skal jeg betro dig min hemmelighed. Den er ganske ligetil: kun med hjertet kan man se rigtigt. Det væsentlige er usynligt for øjet«. (Saint-Exupéry, 1984, s.72).

Lad mig slutte med en kommenteret model af forholdet mellem selvets rettetheder og tilværelseskompetencer. Har man blik for modellen, har man forstået det væsentlige ved mine betragtninger – uanset hvad man så end mener herom.

Figur 4. Selvets rettetheder og tilværelseskompetencer





Figur 4 illustrerer, at selvets forhold til dynamikkerne i dets bestræbelser på at hævde og fremstille sig selv, søge samhørighed og fællesskabsfølelse, samt betydningsrette sig efter meningsgivende forhold, er snævert forbundet med udviklingen af fænomenologisk tilværelseskompetence. Dette er ikke i samme grad tilfældet med selve det at mestre noget og udvikle sine intellektuelle og handle-mæssige kompetencer, uagtet disse naturligvis også er influeret heraf. Antagelsen bag modellen er, at mestringsudfoldelser i form af fx refleksivitet og praktisk handlen i højere grad er kognitionsstyrede virksomheder, end det er tilfældet med aktivering af rettigheder mod selvhævdelse og selvfremsstilling, samhørighed og betydningsdannelse, der i højere grad er influeret af affektive og psykodyna-miske aspekter. De sidst nævnte forhold er således helt overvejende også sværere tilgængelige for bevidst reflekteret forståelse – og det uagtet de fire selvkompo-nenter hverken kan eller skal forstås uafhængigt af hinanden, og at der ikke er tale om en principiel dikotomi mellem kognition på den ene side og emotionali-tet og psykodynamik på den anden. Det er alt andet lige oftest lettere at forholde sig til sit intellekt, sine handleevner, talenter og færdigheder, end det er at forholde sig til den psykodynamik, der spiller sig ud, når man i alverdens forskel-lige forklædninger bestræber sig på at udtrykke sine værensførkede be-stræbelser på at opnå spejling, betydningsrette sig og/eller opleve samhørighed og fællesskab med ligesindede. Fænomenologisk tilværelseskompetence har at gøre med evnen til at være i kontakt med og opleve egenarten af disse be-stræbelser frit og ufordrejet, så man på den baggrund kan anvende de selvrefe-rentielle tilværelseskompetencer i et refleksivt forhold hertil. Som nævnt omfat-ter dannelsen af fuldgyltig kvalificeret selvbestemmelse et balanceret forhold mellem samtlige tilværelseskompetencer.

#### NOTER.

1. Tak til Preben Bertelsen og Pelle Falsberg for kommentarer til et tidligere udkast til artiklen
2. Med psykodynamik menes det forhold, at menneskers mentalitet rummer mod-stridende kræfter, og at dynamikken i og mellem disse influerer og medskaber kognition, emotion og konation (og hermed adfærd). Et menneskes psykodyna-mik indbefatter dets bevidste og ubevidste kræfter, motiver, angst og frygt (Ya-lom, 1980). Psykodynamisk ubalance er der tale om i grader, afhængigt af hvorvidt ens ubevidste mentale spændinger, blokeringer og modviljer har ført til selv-fremmedhed (Shapiro, 1989), så man dårligt formår at mærke sine følelser, im-pulser og behov, og dermed dårligt er i stand til at handle ud fra disse. Man er i så fald ikke sit eget center for initiativ. Konsekvensen kan være tab af livslyst (de-pression), overdreven aktivitet (mani), impulsiv aggressivitet, overdreven skam og skyldfølelse, læreblokeringer, psykosomatiske reaktioner osv. Uanset hvilke manifestationer der er tale om, så implicerer psykodynamiske ubalancer stort set altid forringede evner til nærvær og kontakt med såvel sig selv som andre.
3. En indvending kunne fx være, at en sådan balancetænkning er udtryk for en mor-aliserende harmonilære, der underkender betydningen af eksistentielle ubalancer for udviklingen af menneskelige kompetencer og livskvaliteter. Ville man fx kunne forestille sig at en Søren Kierkegaard ville have kunnet udrette, hvad han gjorde, hvis ikke det netop var fordi han kæmpede med sådanne eksistentielle ubalancer, der både skærpede hans iagttagelsesevner og drev hans forfatterskab frem. Mod en sådan indvending er mit svar, at nok realiserede Kierkegaard på godt og ondt sit liv på en måde som eftertiden har glæde af. Men det gør flertal-let af mennesker med en psykisk konstellation som hans ikke. Derfor mener jeg

ikke, at det kan blive en del af skolens opgave at fremelske eksistentielle ubalancer. Hvis Kierkegaard fx ikke havde magtet skriveteknikken som han gjorde, ville hans kirkestorm i afslutningen af hans liv måske have taget sig anderledes ud. Så selvom radikalt ubalancerede genialiteter kan tjene som forbillede for skolens dannelsesbestræbelser i de særtilfælde, hvor de som kilde til fascination kan vise, at man *på trods af* en lidende eksistens kan stille op og realisere et meningsfuldt liv, så er ubalancerne i sig selv ikke efterstræbelsværdige.

4. Når Pahuus sonderer mellem *jeg* og *selv*, så er det ikke ud fra en entydig fastlagt bestemmelse af begrebernes betydningskerne. Hvad angår *jeg* er et han nogenlunde klar, idet der hermed menes selvet's realitetsbemestrende dimension, dvs. de kognitive kompetencer og behovsregulerende funktioner, hvormed vi ved hjælp af dels rutiner og vaner, dels målrettet opmærksomhed samt intellektuel og praktisk handlen tilpasser os og klarer tilværelsen (1993, p.38). Lægger man hertil hans betragtninger af *jeg* et på trin ét i skematikken, der har at gøre med forvaltningen af drifter og behovstilfredsstillelse, nærmer Pahuus sig en Hartmannsk (1950) forståelse af *jeg* et som en dobbeltsidig størrelse, bestående af såvel en oprindelig konfliktfri og autonom jegsfære som en driftsbundet jegsfære. Fælles for de to jeginstanter er, at de er »...*a substructure of personality and is defined by its functions*« (p.114). Forskellen mellem dem vedrører den art af funktionalitet, de hver for sig står for at skulle udvikle og udføre. Mens selvreguleringsfunktioner (forsvarsmekanismerne) udvikles i relation til drifterne og hører til den driftsderiverede og konfliktbetingede jegsfære (på trin ét i skematikken), da udvikles funktioner som perception, tænkning, sprog, hukommelse, refleksivitet, motorik og adaptation hovedsageligt i den konfliktfrie jegsfære (trin to). Pahuus gør dog ikke selv opmærksom på disse paralleller.

Når det drejer sig om det mere omfattende begreb om selvet – som *jeg* et er en del af – så holder Pahuus sig til at beskrive selvdudfoldelsens og selvvirkeliggørelsens fænomenologi. For en psykologvidenskabelig forståelse af selvet, samt forholdet mellem selv og *jeg*, er det nødvendigt at fastlægge en nærmere bestemmelse af det selv, som udfolder og virkeliggør sig. Selvom der afslutningsvist præsenteres et selvbegreb, vil et egentligt integrationsarbejde med Pahuus ikke blive gjort her. Mit mål er et andet og pladsen er sparsom. I nærværende sammenhæng er det væsentlige ved Pahuus's sondring mellem selv og *jeg*, at han fremhæver tre kvalitativt forskellige eksistens- og relateringsmodi og påpeger, at en fuldtonet livsudfoldelse implicerer alle niveauer.

5. Man kunne også tale om et (K0), idet der er tale om det mest basale niveau. Jeg fastholder dog (K4) idet der samtidig er tale om en evne, der kræver rimelig stor grad af eksistentiel modenhed.
6. Begrebet om tilværelsesprojektet er ifølge Bertelsen betegnelsen for: »*den personlige psykiske organisering af tilværelsen, som mennesket til enhver tid foretager sig, hvorved dets tilværelse her og nu får en bestemt udformning, som samtidigt åbner for ubestemte, men mulige udformninger af tilværelsen i fremtiden*« (1994, p.12). Begrebet hviler på den fænomenologisk-eksistentielle antagelse, at mennesket er det væsen, der har sit liv som opgave, og det væsen, der skaber sig tilværelsesprojekter: »*Man kan sige, at tilværelsesprojektet retter sig mod den livsverden, som mennesket bevæger sig i, og at det centrale i denne livsverden er andre mennesker og deres rettedhed mod rettedheden. Kernen i tilværelsesprojektet er rettedheden mod rettedheden - både andres rettedhed og ens egen rettedhed.*« (p.15).
7. Lad mig indskyde, at moralforskeren Lawrence Kohlbergs indsigter vedrørende udviklingen af *retfærdighedsmoral* (med Katzenelsons sondring) vedrører moralens yderside. Modsvarende dette vedrører Carol Gilligans studier af omsorgsmoral den eksistentiel-etiske inderside.

8. Bemærk venligst at jeg skriver medkonstruerer og ikke blot konstruerer. Grunden hertil er min opfattelse, at en kritisk filosofisk realisme må lægges til grund for at forstå læreprocessers konstruktivistiske islæt. At læring uundgåeligt rummer et konstruktivistisk islæt, udelukker ikke, at det er den realt eksisterende verden, som man lærer om. At læring er konstruktivistisk betyder hverken, at man ikke lærer noget om faktisk forekommende forhold, og ej heller at man ikke kan lære af andre, eller ikke kan lære andre noget (Hansen, 1999). Man er derfor heller ikke blot selv ansvarlig for sin egen læring, sådan som det kan blive opfattet i kølvandet på I.A. Bjørgens bog *Ansvar for egen læring* (1995). Der er altid tale om et medansvar, og dermed om en differentieret ansvarlighed mellem lærer og elev.

#### REFERENCER

- BAE, B. (1988). Voksnes definitionsmagt og barns selvoplevelse. *Norsk Pædagogisk tidsskrift*, 72 (4): 212-228.
- BALTZER, K. (1996). Læring, selvbestemmelse og fremmedbestemmelse. I: M. Hedegaard (red.): *Praksisformers forandring – personlig udvikling*. Aarhus Universitetsforlag.
- BATESON, G. (1998). De logiske kategorier for læring og kommunikation. I: M. Hermansen (red.): *Fra Læringens Horisont*. Århus: Forlaget Klim. p.63-91.
- BERTELSEN, P. (1994). *Tilværelsesprojektet*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- BERTELSEN, P. (1997). Den frie vilje: almenpsykologisk, terapeutisk og moralsk set. *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi* (2): 4-46.
- BJØRGEN, I.A. (1995). *Ansvar for egen læring*. Oslo: Tapir.
- CEDERSTRØM, J., Qvortrup, L., Rasmussen, J., (1994). *Læring, samtale, organisation*. København: Unge Pædagoger.
- CHESSICK, R.D. (1980). The problematical self in Kant and Kohut. *Psychoanalytic Quarterly*, 49, 456-473.
- DALE, E.L. (1989). *Pædagogisk profesjonalitet: om pædagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal Norsk Forlag.
- DETRICK, D.W. (1985). Alterego phenomena and the alterego transferences. I: A. Goldberg (ed.): *Progress in Self Psychology, vol. 1*. New York: The Guildford Press
- FROST, S. (1993). Fritidspædagogik: "Den gode dag". *Udkast*, 21 (1): 77-94
- GLEERUP, J. (1997). Om spillet mellem faglighed, pædagogik og kultur. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2): 23-32.
- GOLEMAN, D. (1997). *Følelsernes intelligens*. København: Borgens Forlag.
- HANSEN, J.T. (1996). Intentionalitätsformer, handling og meningsoplevelse. *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi* (1): 34-38.
- HANSEN, J.T. (1997). Lærers møde med eleven. I: Krogh-Jespersen, K. m.fl. (red.). *Lærer i tiden: en antologi*. Århus: Forlaget Klim.
- HANSEN, J.T. (1997a). Egenvilje er ikke fri vilje. *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi* (2): 56-62.
- HANSEN, J.T. (1997b). Identitet og integritet: aspekter ved unges identitetsdannelse i en kulturelt frisat samfundsepoke. *Psykologisk Set*, 14 (27): 4-24.
- HANSEN, J.T. (1998). Selvsykologi som baggrund for forståelsen af pædagogiske samspilsrelationer psykodynamiske dimensioner. I: Erik Axel. m.fl.(red.): *Virksomhed, viden, læring*. Aarhus Universitetsforlag.
- HANSEN, J.T. (1999). Psykologisk »iagttagelse« af Luhmann. Til publicering i *Nordisk Psykologi*.
- HARTMANN, H. (1950). Comments on the psychoanalytic theory of the ego. I: J. Sutherland (Ed.): *Essays on Ego Psychology: Selected Problems in Psychoanalytic Theory*. London: The Hogarth Press, 1964.
- HEDEGAARD, M. (1988). *Skolebørns personlighedsudvikling – set gennem orienteringsfagene*. Aarhus Universitetsforlag.

- HEDEGAARD, M. (1995). *Tænkning, viden, udvikling*. Aarhus Universitetsforlag.
- HERMANSEN, M. (1997) *Læringens univers*. Århus: Forlaget Klim.
- JUUL, J. (1995). *Dit kompetente barn*. Schönberg.
- JØRGENSEN, P. S. (1995). Primary school in the 90's: facing new challenges. *Manuskript præsenteret på den 23. kongres for pædagogisk forskning i Norden (NFPF), marts 1995*.
- JØRGENSEN, P.S. & ERTMANN, B. (1997). Skoletrivsel blandt 11-15 årige børn i Danmark. *Nordisk Psykologi*, 49 (4): 287-308.
- KAMPMANN, J. (1991). Uddannelse, opdragelse og modernitet. *Psyke & Logos*, 12 (2): 460-473.
- KATZENELSON, B. (1985). Moralens inderside. *Psyke & Logos*, 6: 354-377
- KATZENELSON, B. (1996). Handling og adfærd. *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi*, 1(1): 2-27.
- KLAFKI, W. (1983). *Kategorisk Dannelse og Kritisk Frigørende Pædagogik – Udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- KOHUT, H. (1990). *Selvets psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- KOHUT, H. (1984). *How does analysis cure*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- LANG, J.A. (1984). Notes Toward a Psychology of The Feminine Self. I: P.E. Stepansky & A. Goldberg (eds.): *Kohuts Legacy: Contributions to Self Psychology*. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- LUHMANN, N. (1993). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. 1. elektroniske udgave. Munksgaard
- LUHMANN, N. (1994). Barnet som medie for opdragelsen. I: Cederstrøm, J. m.fl. (red). *Læring, samtale, organisation*: 161-190. København: Unge Pædagoger
- LUHMANN, N. (1998). Erkendelse som kontraktion. I: M. Hermansen (red.): *Fra læringens horisont*. Forlaget Klim: p.163-182.
- LØGSTRUP, K.E. (1956). *Den etiske fordring*. Gyldendal
- LØGSTRUP, K.E. (1968). *Opgør med Kierkegaard*. Gyldendal.
- LØVLIE, A.L. (1982). *The Self – Yours, Mine or Ours? A Dialectical View*. Oslo: Universitetsforlaget
- MILLER, A. (1982). *Det selvudslettende Barn*. København: Munksgaard.
- MØRCH, S. (1990). Ungdomsteori og Intervention. *Udkast*, 1: 81-118.
- MØRCH, S. (1996). Handlingsteorien. *Udkast*, 22 (1): 3-47
- PAHUUS, M. (1997). *Holdning og spontanitet: pædagogik, menneskesyn og værdier*. KvaN.
- RASMUSSEN, J. (1996). *Socialisering og læring: i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1984). *Den lille prins*. 2. udg., 10. opl.. Viborg: Jespersen og Pios Forlag
- SCHNACK, K. (1994). Handlekompetence og politisk dannelse – nogle baggrunde og indledende betragtninger. I: B.B. Jensen & K. Schnack (red). *Handlekompetence som didaktisk begreb, bd. II, 2. oplag*. Danmarks Lærerhøjskole
- SHANE, E. (1984). Self psychology: a new conceptualization for the understanding of learningdisabled children. I: P.E. Stepansky & A. Goldberg (eds.): *Kohuts Legacy – Contributions to Self Psychology*. Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- SHAPIRO, D. (1989). *Psychotherapy of neurotic character*. Basic Books.
- SOMMER, D. (1996). *Barndomspsykologi: udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- YALOM, I. (1980) *Existential psychotherapy*. Basic Books.
- ZIEHE, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.
- ZIEHE, T. & STUBENRAUCH, H. (1990). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser – kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politik Revy.