

# Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 3 Nr. 1 2014

---

## Magt, pædagogik og erfaring

Pædagogisk Filosofisk Forening

## Studier i Pædagogisk Filosofi 1, 2014

*Studier i pædagogisk filosofi* er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og læresteder fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

### *Chefredaktør*

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

### *Assisterende chefredaktør*

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark

### *Redaktionssekretær*

Mathias Christensen, Aarhus Universitet,  
Danmark

### *Redaktion for fagfællebedømmelse*

Nanna Duchêne, University College Sjælland,  
Danmark  
Torill Strand, Oslo Universitet, Norge

### *Anmeldelsesredaktion*

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark  
Ingerid S. Straume, Oslo Universitet, Norge

### *Redaktionspanel*

Jan Bengtsson, Göteborg Universitet, Sverige  
Guðmundur Heiðar Frímansson, Akureyri  
Universitet, Island  
Hansjörg Hohr, Oslo Universitet, Norge  
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland  
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet,  
Danmark

Alexander von Oettingen, University College  
Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet,  
Danmark

Torill Strand, Oslo Universitet, Norge

Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

### *Adresse:*

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler  
Aarhus Universitet – DPU  
Tuborgvej 164  
2400 København NV, Danmark  
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf>.

### *Grafisk opsætning og sats:*

WERKs Grafiske Hus a/s, [www.werk.dk](http://www.werk.dk)

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler  
med Copydan.

ISSN-nummer: 22449140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

# Casper Løwenstein

## Erfaring og sprog<sup>1</sup>

### Abstract

The article examines the relation between experience and language. By drawing on the work of Heidegger and others, its objective is to defend the idea that experience is protolinguistic: language begins and works within experience itself. Through a study of different traits in experience – movement, negativity, trying, being marked, changing –, the investigation challenges scientific, metaphysical, and everyday conceptions of experience as well as the idea of language as system and communication, and it suggests a widening of the concept of experience in order to help understanding how experience, thought, language, and use of language are intertwined.

### Nøgleord

Erfaring, sprog, sprogbrug

## 1. Erfaringsbegrebet

### § 1. Nogle almindelige opfattelser af erfaringen

Hvad er erfaring? På hvilken måde adskiller erfaringen sig fra oplevelsen og fra erkendelsen? Erfaring tales der om i forskellige kontekster: i den daglige sprogbrug såvel som i de empiriske videnskaber og i den filosofiske tradition. I disse forskellige kontekster fremstilles erfaringen på forskellige måder.

I daglig tale optræder erfaringen mest som adjektiv eller i pluralis. Når der tales om at være erfaren, betyder det, at nogen i forvejen har opnået en vis erfaring på et eller flere områder. Når der tales om at være uerfaren, betyder det det modsatte. Og når der tales om erfaringer, menes der dels fortidige oplevelser, man har med sig som en bagage, dels noget, det er nødvendigt at gøre for at opnå en vis livsduelighed. I hovedsagen udlægger den daglige tale erfaringen som noget, man har eller ikke har, på det og det område, som nogle bestemte menneskelige *egenskaber*.

I videnskaberne fremstilles erfaringen typisk som *empiri*. Ordet er i overensstemmelse med det græske ἐμπειρία, som det findes hos f.eks. Aristoteles, men brugen af det har ændret sig. Ordet 'empiri' betegner nu erfaringen forstået som enkeltheder, der indsamles

---

1 Artiklen er et bearbejdet uddrag af min konferensafhandling *Den sproglige erfaring. En Heidegger-læsning* (Københavns Universitet 2012). [ ] markerer mine indskud. [...] markerer mine udeladelser. [//] markerer nyt afsnit. Spatierting gengives med kursiv. Oversættelserne er mine egne, medmindre andet er angivet.

Casper Løwenstein, Københavns Universitet, Danmark  
E-mail: cal@teol.ku.dk

og bruges til at understøtte en teori eller danne en ny, og til at opnå en viden inden for den pågældende videnskabs genstandsområde. Også inden for videnskaberne tales der om erfaringen som noget, man har eller ikke har (men skal skaffe og gøre brug af), som en samling af *ting*.

I den filosofiske tradition fremstilles erfaringen typisk som *det empiriske*, og dette defineres som forskelligt fra det principielle, det spekulative og det transcendentale og således som noget, der må overlades til videnskaberens observationer og mere tingsmæssige redegørelser. I filosofien er det reglen, at erfaringen, både når den betragtes som genstand og når den betragtes som del af en metode, er ikke-filosofisk, fordi den indebærer en *kontingens*.

Det er dog langt fra klart, hvad erfaringen er, *imens den står på*. Hvilken bevægelse ligger der i erfaringen selv? Og hvorledes hører den sammen med sproget? Disse spørgsmål danner udgangspunkt for nærværende undersøgelse. Den vil bevæge sig fra erfaringsbegrebet over spørgsmålet om, hvad der sker, når der erfares, for til sidst at forsøge at påvise sammenhængen med sproget som afgørende.

## § 2. Erfaring som overgang

Gadamer beskriver i *Wahrheit und Methode* erfaringsbegrebet som et af de mest uafklarede, og man må give ham ret i, at selve ordet 'erfaringsbegrebet' forekommer paradoksalt.<sup>2</sup> Erfaringens problem ligger netop i forskellen mellem erfaring og begreb. Det er en vanskelighed, der angår *formuleringen* som sådan. Titlen på Heideggers bog *Unterwegs zur Sprache* indrammer dette forhold mellem erfaring og sprog som et tænkearbejde og som et identificeringsforsøg. Tænkningens sproglige arbejde er forsøg på at udligne forskellen mellem det sagte og det omtalte, mellem det tænkte og det betænkte og mellem erfaringen som tilgang og den erfarede genstand. På den måde forsøger tænkningen med sprogbrugen at nærme sig en identitet med selve sproget som det vilkår, der sætter grænser for brugens udfoldelse. Kunne man kalde dette forsøgende for erfaringen selv? I hvert fald synes erfaringen at spille en afgørende rolle i forhold til sprog og tænkning, så afgørende, at det bliver vanskeligt at holde momenterne adskilt. Hvornår er tænkning ikke erfaring, hvornår er sprog ikke erfaring, og hvornår er tænkning ikke sprog?

Foreløbig kan der siges, at sproget som vilkår udgør rammen for måden, hvorpå tænkning, sprogbrug og erfaring præger hinanden. Der er god grund til at mene, at tænkningen foranlediges af erfaringen. Men også det, tænkningen gør, synes at være erfaring; de sproglige produkter, tænkningen som sprogbrug udvirker, er tilsyneladende erfaringer, som tænkningen gør. Alligevel synes der at kunne opridses en vis tidslig forskydning mellem erfaring, tænkning og sprogbrug, for så vidt som tænkningen udspiller sig mellem erfaringen (eller erfaringer) som ansats (f.eks. de indtryk, der dannes under læsningen) og det præciseringsforsøg, der danner begrebet.

2 Cf. Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1990), 352.

En erfaring kan blive til flere begreber, der ikke nødvendigvis er lige træffende. Der ligger et arbejde i dette mellemrum eller mulighedsrum. Der synes på den måde at være en *overgang* på spil i erfaringen, *til* noget andet: til en forståelse, eventuelt en erkendelse, til en formulering, eventuelt et begreb om noget eller en mere omfattende bestemmelse af det. Hvis selve erfaringen, når den foregår, altid er på vej til at blive noget andet, bliver det selvsagt vanskeligt at få øje på den bagefter.

De erfaringer, som vi hver især forholder os til, er tilsyneladende altid erfaringer i en *oversat* form. Når det er andres erfaringer, er det altid erfaringer *som* f.eks. begreb, forklaring eller fortælling. Når det er vores egne, kan vi forholde os til dem på to måder: når *erfaringen foregår*, og når *erfaringer genkaldes*. Erfaringen foregår i *singularis*, men bearbejdes som et materiale i *pluralis*.

Når erfaringen foregår, er den dog endnu ikke forstået som erfaring: Den er en forholden-sig til et eller andet, den opfatter dette *som* det og det, måske udspiller der sig en sammenligning med allerede kendte forhold, allerede gjorte erfaringer. Gennem denne forholden-sig samler erfaringen sig som fortættede momenter eller knuder (erfaringer) i erindringen. Man kan altså tale om *erfaringen* som en bevægelse, der foregår hele tiden for et tænkende væsen, og *erfaringer* som erfaringens 'indhold', et indhold, man gennem erindringen forholder sig til, former og bearbejder. Når vi genkalder os erfaringer, eller når vi på mindre behersket måde bliver mindet om dem, omsætter vi dem til brug i forhold til de udfordringer, vi møder i den øjeblikkelige situation. I erfaringen foregår der således en sortering og bearbejdning til senere brug, en bearbejdning, man almindeligvis først hæfter sig ved, når behovet for en sådan genbrug opstår.

Således oversætter vi også vores egne erfaringer til noget andet. Det er et arbejde med sprog og hukommelse, der ikke er fejlfrit: Man glemmer også, og ved ikke umiddelbart til hvad og hvornår, hvilken erfaring skal bruges. Men der synes med erfaringens mere eller mindre reflekterede, mere eller mindre beherskede indsamling af indtryk at blive *muliggjort* noget. I kraft af erfaringen som proces synes der at være om ikke en hensigtsmæssighed, så en brugs- og genbrugsmulighed til stede. Når noget er erfaret, kan det blive muligt at bruge det igen, men i en form, der må tilpasse sig den nye sammenhæng.

I forhold til oplevelsen synes erfaringen altså mere tænkbar. Erfaringen synes at være mere end sansesekvenser og synes at adskille sig fra oplevelsen først og fremmest i kraft af den viderebearbejdning af indtrykkene, der finder sted. Problemet med at forstå erfaringen er, at den ikke er behersket, men tværtimod præget af noget andet end sig selv og således har en uforudsigelighed ved sig. I denne uforudsigelighed ligger der et vigtigt karakteristikon: *Erfaringen omformer sit indhold, men omformes samtidig selv af det*. Det enkelte indtryk forandres i kraft af erfaringen, omformes, oversættes, men de anfægtelser, som indtrykket vækker, får tilsyneladende også erfaringen som helhed til at ændre sig. Hverken erfaringen som helhed eller de dele af den, der i erindringen bliver mulige genstande for tænkningen, synes at vedblive at være det samme.

Der tegner sig således et problem af også hermeneutisk karakter. Det er kendetegnende for erfaringen at være under forandring, og den hermeneutiske vanskelighed ligger i, hvor-

ledes man skulle karakterisere denne forandring, der, som det synes, holdes i gang af kræfter, der er både inden for og uden for os. Det synes derfor stadigvæk vanskeligere at tale om *erfaringen*, og om *en* erfaring, for hvor træffende kan man redegøre for erfaring *som sådan*, og foregår erfaring ikke altid i klynger, som en dynamisk og flertydig sammenhæng mellem genstand og tilgang, ligesom tænkningen?

### § 3. *Det videnskabelige erfaringsbegreb*

Indkredsningen af erfaringen vanskeliggøres yderligere af den videnskabelige objektiveringsbestræbelse.<sup>3</sup> Det er en bestræbelse, der viser videnskaberens fællesskab med metafysikken. Den er et forsøg på at påvise almene træk ved noget og gøre dette kendskab til noget brugbart, udvikle en praksis og skabe præcedens på baggrund af det erfarede (f.eks. en lære, en institution eller en vare). I objektiveringen ligger der et forsøg på at etablere en sammenlignelighed med senere situationer og begivenheder, i sidste ende for at kunne overskue, forudsige og styre det værende, opnå en anvendelighed og opretholde et beredskab i forhold til det. Disse beherskelsesforsøg er karakteristiske for videnskaberne, men er set i et større perspektiv varianter af metafysikkens bestemmelses- og organiseringsmanøvre i forhold til det værende, en manøvre, der atter udspringer af tænkningens tilegnelsesforsøg.

I videnskaberens objektiveringsbestræbelse er generaliseringen et immanent træk. Det er blevet kaldt induktionsproblemet, men er også et problem i en mere sproglig forstand: Det er en typificering og en skematisering, der finder sted. Man danner et system i en form, der ikke forelå i erfaringen selv.

En forståelse af, hvad erfaring er, synes ikke at kunne opnås i tilstrækkelig grad ved at se på det videnskabelige erfaringsbegreb. Problemet er, at videnskaberne med deres greb og styringsforsøg oversætter erfaringen *fra* dennes mere oprindelige karakter af situeret bevægelse af indtryk, hukommelse og anfægtelser, *til* en ting eller en metode. De empiriske videnskaberens erfaringsbegreb er således dannet af en opfattelse af erfaring som noget indsamlet, sammenstykket og tælleligt, og som noget, der kan danne grundlag for udregninger og prognoser. Det videnskabelige eksperiment reducerer i overensstemmelse hermed erfaringen til noget, der udføres under kontrollerede forhold, f.eks. i vakuum.

Det videnskabelige erfaringsbegreb er en overskueliggørelse af erfaringen, der gør den anvendelig, men også tildækker den som oprindeligt situeret og under forandring. Hvis erfaringen allerede skjules med *systemet*, er der mindre grund til at undersøge videnskaberens snævre erfaringsbegreb, sådan som det indgår i de videnskabelige foreliggende systemer. Snarere er der grund til at undersøge systematiseringen som greb. Systematiseringsbevægelsen kan siges at udgøre det strukturelle led mellem videnskab og tænkning. Dette led er metafysikken.

3 Cf. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 352.

#### § 4. Det metafysiske erfaringsbegreb

I begyndelsen af Aristoteles' *Metafysik* finder man en redegørelse for erfaringen i forhold til videnskaben, kunsten og filosofien. Et kernepunkt er samhørigheden mellem erfaring (*ἐμπειρία*) og erindring (*μνήμη*).<sup>4</sup> Et andet er opfattelsen af erfaringen som en nødvendig primitiv viden. Man kunne sige, at erfaringen ifølge Aristoteles er en tilegnelse af et kendskab til noget; i erfaringen lærer man gennem indsamling af indtryk, at det og det synes at være tilfældet for de og de individuelle forekomster. Erfaring får man efter denne opfattelse, idet man *indprenter sig*, at det og det er tilfældet. Det er en forståelse af erfaringen som en konstaterende, men ikke-konkluderende viden. Således står erfaringen for Aristoteles som et nødvendigt gennemgangsled for, at en almen dom om en bestemt slags genstande kan fældes og dermed også som nødvendig primitiv begyndelse til videnskab og kunst.<sup>5</sup>

Det punkt, hvorpå erfaringen ifølge Aristoteles kommer til kort i forhold til filosofi, videnskab og kunst, er, når *hvorfor*'et (*τὸ διὰ τί*) skal angives.<sup>6</sup> Erfaringen fremstilles som et kendskab til *det at* (*ὄτι*) noget er 'sådan her'.<sup>7</sup> Det er at vide, at det og det er tilfældet, uden nødvendigvis at kunne forklare hvorfor. Erfaringen står således for Aristoteles som en svagere, mere usikker viden end den, f.eks. kunstneren har med sig, når han skaber noget, og som han kan lære fra sig. Imidlertid er også kunstneren begrænset i forhold til at sige hvorfor. Den viden, kunstneren kan lære fra sig, er en særlig viden, ligesom videnskabsmandens viden om sit felts genstande er det. Kunstneren har kendskab til et bestemt håndværk og materiale, videnskabsmanden til en bestemt slags værende, f.eks. det værende som levende (biologi) eller det værende som natur (fysikken). De er altså begge specialister, kunstneren mest praktisk, videnskabsmanden mere teoretisk, og gyldigheden af deres forklaringer er begrænset til deres respektive genstandsfelter. Den mere omfattende angivelse af de første principper og årsager bliver for Aristoteles førstefilosofiens opgave.<sup>8</sup>

Ifølge Aristoteles er erfaringen altså et kendskab til noget, der går forud for en eventuel bestemmelse af det som et eller andet. Bestemmelsen kan ikke foregå, uden at erfaringen på en eller anden måde har været i spil. Noget tilsvarende finder man hos Kant i indledningen til B-udgaven af *Kritik der reinen Vernunft*. Der startes positivt og tilføjes kort efter et vigtigt forbehold:

At al vor erkendelse begynder med erfaringen kan der ikke herske nogen tvivl om. [...] [//]  
Men selv om al erkendelse uden videre begynder *med* erfaringen, så stammer den dog ikke uden videre *fra* erfaringen.<sup>9</sup>

4 Cf. Aristoteles, "Metaphysica," in *Aristotelis opera*: vol. II, ed. Immanuel Bekker (Berlin: Walter de Gruyter, 1970), A 980 b 28-29.

5 Cf. Aristoteles, "Metaphysica," A 981 a 1-3.

6 Cf. Aristoteles, "Metaphysica," A 981 b 12, cf. *ibid.* 981 a 28-30.

7 Cf. Aristoteles, "Metaphysica," A 981 b 13.

8 Cf. Aristoteles, "Metaphysica," A 982 b 9-10.

9 Immanuel Kant, *Kritik af den rene fornuft*, trans. Claus Bratt Østergaard (Frederiksberg: Det Lille Forlag, 2002), 49, min kursiv. "Daß alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel [...]. [//] Wenn

Kant beskriver erfaringen som det, der vækker vores erkendelsesformåen og gør den udøvende, som det, hvorigennem sansningerne bliver sanseindtryk, og det, der i det hele taget sætter vores *Verstandstätigkeit* i bevægelse.<sup>10</sup> Men dertil hører ifølge Kant begrænsningen: Ganske vist begynder erkendelsen med erfaringen, men den udspringer ikke nødvendigvis af den. Kant forestiller sig med andre ord muligheder i tænkningen for at tænke upåvirket af erfaringens vekslende og usikre bistand og skabe aprioriske erkendelser – med erfaringen, men ikke ud fra den alene. For at kunne gennemtænke noget behøver man ikke så at sige at have prøvet det på egen krop. I denne skabelse og denne gennemtænkning ligger ifølge Kant tænkningens 'syntetiske' og erkendelsesudvidende kunnen.<sup>11</sup> Kant udlægger erfaringen som "en syntetisk forbindelse mellem anskuelser", og tænkningen må også forstås som 'syntetisk', men dertil – ifølge Kant – ren og apriorisk.<sup>12</sup> Der skulle altså i tænkningen være en evne til at danne almene domme, en evne, der skulle adskille tænkningen fra erfaringen. For sin del synes erfaringen, da den angivelig kun kan forbinde anskuelserne, at være prisgivet indtrykkenes vekslen. Erfaringen synes ude af stand til *på egen hånd* at tænke videre derfra. Ifølge Kant kan tænkningen altså noget, erfaringen ikke kan, og deri ligger også et forsøg på at påvise forskellen mellem filosofi og videnskab, blandt andet ved at skelne mellem empirisk og transcendentale erkendelse.<sup>13</sup>

Hos såvel Aristoteles som Kant udlægges erfaringen altså som en konstaterende erkendevne og et nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt led i forståelsen af de principper og vilkår, der er filosofiens emne. Aristoteles betoner erfaringens sammenhæng med *erindringen*, og Kant på den ene side et træk, erfaringen deler med tænkningen: *syntesen*, på den anden side erfaringens *kontingens* og mangel på nødvendighed og derfor forskellighed fra tænkningen. Både Aristoteles og Kant placerer erfaringen et sted mellem oplevelsen og tænkningen.

### § 5. Erfaringen forud for begrebet

Spørgsmålet er, om erfaringens begreb udtømmer, hvad det at erfare indebærer. Og hvis traditionens fremstilling af erfaringen er en reduceret fremstilling, hvad er så fejlkilden: overleveringen eller erfaringen selv?

Svaret er, at det er begge dele, men mest det sidste. Overleveringen sker som læsning og fortolkning af de begreber og forklarings- eller beskrivelsessammenhænge, der er dannet af tænkningens (sproglige) brug af erfaringen, en brug, der griber tilbage til erfaringen for at formulere momenter af den og indsætte disse i en sammenhæng. Men overleveringen og begrebsliggørelsen er ikke fuldt ud afgrænselige i forhold til erfaringen. De er snarere nogle

---

aber gleich alle unsere Erkenntnis *mit* der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle *aus* der Erfahrung." (Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft* (Hamburg: Felix Meiner, 1998), B1, kursiv udeladt her, Kants øvrige fremhævelser bibeholdt).

10 Cf. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B1.

11 Cf. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B18.

12 Kant, *Kritik af den rene fornuft*, 54; "eine synthetische Verbindung der Anschauungen" (Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B12, kursiv udeladt her), cf. *ibid.* B3.

13 Cf. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B80-81.



af de i filosofien mest tydelige og standhaftige momenter af den udfoldelse og sprogliggørelse, som erfaringen i forvejen er. *Erfaring er stadig undervejs til en formulering*. Erfaringen synes således at være sprog *før* begrebet og overleveringen, før den nedskrives og udlægges, læses og fortolkes. Den synes at være sprog allerede før den oversættes til et begreb, eller til mere udsprende forklaringsforsøg eller fortællinger. Problemet ligger i, at formuleringen af erfaringen *også* er erfaring.

Vanskeligheden ved erfaringsbegrebet er dermed ikke alene 'selve' erfaringens måde at være på, men også måden, hvorpå erfaringen gøres sproglig. Denne sprogliggørelse er en nødvendig betingelse for, at undersøgelserne af erfaringsfænomenet kan fæstnes hver især, samles, forbindes og sammenlignes med hinanden og videreformidles. Også denne sprogliggørelse er erfaring: sprogbrug. Er det i erfaringens egen bevægelse fra sig selv til sig selv *som begreb*, i begribelsen, det reducerende sker?

Det må forsøges undersøgt, hvad erfaringen som sådan gør, og om det kan præciseres, hvad det vil sige at erfare, hvad man kommer ud for, når man erfarer. Tænkningen kan ikke holdes adskilt herfra, da det er den, der sættes i gang af erfaringen og som danner begreberne. Hvis tildækningen af erfaringens indflydelse allerede finder sted i tænkningen, må denne undersøges dér, hvor den udfolder sig som sprogbrug og bliver begreb. Men det synes snarere at være erfaringen selv, der er problemets 'første' skaber, fejkilden. Hvor umuligt det end synes at være at tænke *selve* erfaringen *som* et oprindeligt vanskeliggørende moment, må dette blive første skridt – med midlertidig parentes om tænkningen, sprogbrugen og begrebet.

## 2. Erfaringen

### § 1. Fare og eksperiment

En indkredsning af erfaringen kunne forsøges ad etymologisk vej. Det virker som en oplagt fremgangsmåde, så længe man er af den opfattelse, at ordenes oprindelige betydninger ikke er vilkårlige, men fortæller noget om det erfarede, noget på en eller anden måde sket eller gjort, som ordene efterfølgende bygger på. Ordet 'erfaring' kan altså opfattes som en kondensering, sammenfatning eller *oversættelse* af forskellige prægninger, noget sket og noget gjort, der dengang endnu ikke havde fået en betegnelse.

Lacoue-Labarthes forsøg i *La poésie comme expérience* på at indkredse betydningen af ordet *expérience* og i samme bevægelse karakterisere fænomenet erfaring – præcisere, hvad erfaring er, og hvad der sker med den, der erfarer, i det hele taget hvilken prægnans, der ligger i erfaringen – ligner til en vis grad Heideggers destruktionsopgave i § 6 i *Sein und Zeit*. Forskellen er, at mens Heidegger undersøger metafysikkens begreber for at se, hvilken begribelse, altså erfaring, de dannedes af, forsøger Lacoue-Labarthe at opspore de oprindelige erfaringer, som *erfaringsbegrebet* dækker over. Helt så direkte er Heideggers destruktionsopgave ikke med hensyn til erfaringsbegrebet, men interesserne er sammenfaldende: Det gælder om at finde ud af, hvad det er at erfare.

Lacoue-Labarthes undersøgelse tager udgangspunkt i en analyse af begrebet *expérience*, der er foretaget af Roger Munier:

*Expérience* kommer af latin *experiri*, at sætte på prøve. Roden er *periri*, som man også finder i *periculum*, risiko, fare. Den indo-europæiske rod er PER, til hvilken der knytter sig ideen om at *gennemgå* og, i anden række, den nævnte *prøve*. På græsk er der talrige afledninger, der betegner gennemgangen, overgangen: *peirô*, at gå over; *pera*, ud over; *peraô*, at gå igennem; *perainô*, at gå til det yderste; *peras*, ende, grænse. På de germanske sprog har man, på oldhøjtysk, *faran*, der har givet os *fahren*, transportere og *führen*, styre. Skulle vi føje netop *Erfahrung*, erfaring, til denne betydning, eller skal ordet snarere forbindes med den anden betydning af PER: prøve, på oldhøjtysk *fara*, fare, der har givet os *Gefahr*, fare, og *gefährden*, udsætte for fare? Grænserne mellem den ene og den anden betydning er uklare. På samme måde på latin *periri*, forsøge og *periculum*, der først og fremmest vil sige prøve, dernæst risiko, fare. Ideen om erfaring som at gå over lader sig på etymologisk og semantisk niveau dårligt adskille fra den nævnte om erfaring som risiko. *Erfaring* er fra begyndelsen, og uden tvivl fundamentalt, at udsætte for fare.<sup>14</sup>

Sammenfatningen er, at erfaring er *at udsætte for fare*, eller om man vil: *ifaresættelse*. Heri ligger der to angivelig samtidigt rådende bevægelser, *udsættelsen* og *faren*. Hvilken fare er der tale om, og hvorledes skulle man kendetegne denne udsættelse?

Nøglen til at forstå erfaringen som erfaring synes at være ordet 'fare', der jo, i det mindste etymologisk, spiller med i erfaringsbegrebet på dansk og på tysk. *At fare*, en færd, betegner en bevægelse igennem eller over noget, en overgang.<sup>15</sup> Det må være denne overgang, man kunne kalde for en udsættelse: man sætter noget på spil, forsøger og risikerer noget. Udsættelsen kan altså foreløbig betragtes som en samlet betegnelse for erfaringens udsathedskarakter og dens bevægelseskarakter.

I det at udsætte noget (eller nogen) for noget ligger der et moment af forsøg, hvis fulde udkomme i sagens natur ikke kendes på forhånd. Heri ligger risikoen eller faren.<sup>16</sup> Erfarin-

14 "Expérience vient du latin *experiri*, éprouver. Le radical est *periri*, que l'on retrouve dans *periculum*, péril, danger. La racine indo-européenne est PER à laquelle se rattachent l'idée de *traversée* et, secondairement, celle d'épreuve. En grec, les dérives sont nombreux qui marquent la traverse, le passage: *peirô*, traverser; *pera*, au-delà; *peraô*, passer à travers; *perainô*, aller jusqu'au bout; *peras*, terme, limite. Pour les langues germaniques on a, en ancien haut allemand *faran*, d'où sont issus *fahren*, transporter et *führen*, conduire. Faut-il y ajouter justement *Erfahrung*, expérience, ou le mot est-il à rapporter au second sens de PER: épreuve, en ancien haut allemand *fara*, danger, qui a donné *Gefahr*, danger et *gefährden*, mettre en danger? Les confins entre un sens et l'autre sont imprécis. De même qu'en latin *periri*, tenter et *periculum*, qui veut d'abord dire épreuve, puis risque, danger. L'idée d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau étymologique et sémantique, de celle de risque. *L'expérience* est au départ, et fondamentalement sans doute, une mise en danger." (Munier i et svar på en rundspørge om erfaringen i *Mise en page*, 1, maj 1972, citeret efter Lacoue-Labarthe, *La poésie comme expérience* (Paris: Christian Bourgois, 2004), 30-31 fodnote).

15 Se også *Wozu Dichter?*, hvor Heidegger overvejer forholdet mellem *Weg*, *Wagen* og *Gefahr* (cf. Martin Heidegger, "Wozu Dichter?," in *Holzwege* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2003), 281).

16 Hvor Derrida med Freud taler om en *udsættelse af* (en udsættelse af den umiddelbare lyst), foretrækker jeg her og fremefter at tale om en *udsættelse for*, da det passer bedre med Heideggers beskrivelser af erfaringen som en udsathed i bevægelse (cf. Jacques Derrida, "La différance," in *Marges – de la philosophie* (Paris: Minuit, 1972), 19-20).

gen er altså også eksperiment – eller bedre: *eksperimenterende* – men på en måde, der overskrider den metodiske ramme, der er kendt som det videnskabelige eksperiment. Det videnskabelige eksperiment er dermed ikke alene en reduktion af erfaringen ved indsættelsen af denne som funktion i et kunstigt påvirkningsforhold, men også en reduktion af eksperimentet.

I *Die Zeit des Weltbildes* udelukker Heidegger, at eksperimentet er en del af erfaringens egentlige virke. I denne tekst betragter Heidegger snarere eksperimentet som et iagttagelses- og registreringsarbejde inden for den nyere tids naturvidenskaber.<sup>17</sup> Men få år senere, i arbejdet med Hegels *Phänomenologie des Geistes*, udlæser Heidegger en række karakteristika ved Hegels erfaringsbegreb, der medvirker til en inkorporering af eksperimentet i Heideggers erfaringsopfattelse. I forstudien til *Hegels Begriff der Erfahrung, Erläuterung der 'Einleitung' zu Hegels 'Phänomenologie des Geistes'*, beskriver Heidegger eksperimentet som en del af 'den transcendentale erfaring' hos Hegel.<sup>18</sup> Selv om Heidegger beskriver Hegels erfaringsopfattelse som metafysisk, er det tydeligt, at han bruger Hegels beskrivelser af erfaringens momenter til at forsøge at indkredse erfaringen som sådan. Det vil jeg forsøge at påvise.

## § 2. *Bevægelse, negativitet og forandring*

Lad os se på, hvordan Heidegger taler om erfaringen. Beskrivelserne er oftest indirekte. Når han taler om *die Erfahrungen des Denkens* er det forsøg på at beskrive, at tænkningen gør erfaringer, og at tænkning og erfaring for så vidt er to sider af samme sag. Men hvad skriver Heidegger om erfaringen selv?

Jeg vil begynde med tre passager, hvor Heidegger ikke udlægger og henviser, hverken i forhold til Hegel eller nogen anden, men mere egent beskriver, hvad erfaring måtte være et forhold til, og hvordan erfaring som sådan måtte foregå. Et vigtigt tekststed er som nævnt § 6 i *Sein und Zeit*, hvor der står:

Denne opgave forstår vi som en destruktion af den antikke ontologis overleverede bestand, der gennemføres med værensspørgsmålet som ledetråd for at trænge ind til *de oprindelige erfaringer*, hvori de første og fremtidigt retningsgivende bestemmelser af væren blev opnået.<sup>19</sup>

17 Cf. Martin Heidegger, "Die Zeit des Weltbildes," in *Holzwege* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2003), 80-81. Cf. Martin Heidegger, *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2003), 159-166.

18 Hegels erfaringsbegreb som beskrivende en transcendental erfaring, cf. Martin Heidegger, *Hegel* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1993), 114-115, 132. Erfaringen som *experimentum*, cf. *ibid.*, 133. Noter hertil, cf. Martin Heidegger, *Seminare Hegel – Schelling* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2011), 409-410, 414-415, 424.

19 Martin Heidegger, *Væren og tid*, trans. Christian Rud Skovgaard (Århus: Klim, 2007), 42, tekstens kursiv udeladt her og min indføjet. "Diese Aufgabe verstehen wir als die am Leitfaden der Seinsfrage sich vollziehende Destruktion des überlieferten Bestandes der antiken Ontologie auf *die ursprünglichen Erfahrungen*, in denen die ersten und fortan leitenden Bestimmungen des Seins gewonnen wurden." (Martin Heidegger, *Sein und Zeit* (Tübingen: Max Niemeyer, 2001), 22, tekstens kursiv udeladt her og min indføjet).

Forud for bestemmelserne af væren går altså 'de oprindelige erfaringer'. Spørgsmålet er, hvilken form for oprindelighed i og med erfaringen, der er tale om. Mere direkte, men på en måde også mere vag, er denne formulering i *Das Wesen der Sprache*:

At erfare vil efter ordets nøjagtige mening sige: eundo assequi: gående, undervejs at opnå noget, nå det ved at vandre på en vej.<sup>20</sup>

Her er erfaringen beskrevet som bevægelse, som noget, der foregår. Det, erfaringen gør, imens den står på, skulle altså være, at den bevæger sig igennem noget og dermed opnår noget. I *Das Wesen der Sprache* står der også:

At gøre en erfaring med noget, en ting, et menneske, en gud, vil sige, at det vederfares os, at det træffer os, kommer over os, kaster os omkuld og forvandler os [...]. [A]t gøre vil her sige: gennemleve, komme ud for, tage imod det, der træffer os, i det omfang, vi følger os efter det.<sup>21</sup>

Denne passage gør klart, at det at erfare for Heidegger er ensbetydende med at blive præget. Med talen om bliven-truffet, bliven-kastet-omkuld og kommen-ud-for (*trifft, umwirft, erleiden*) peges der på en passivitet og en negativitet ved erfaringen, ligesom det med talen om vederfaren og forvandling (*widerfährt, verwandelt*) understreges, at erfaring må forstås som en bevægelse, hvormed man kommer ud for noget, der forandrer én. At erfare er at gennemleve noget (*durchmachen*), og at gennemleve noget implicerer at måtte føje sig efter det, der gennemleves (*sich fügen*).

Erfaring er altså for Heidegger kendetegnet ved, for det første, en bevægelse og en overgang, der går forud for metafysikkens bestemmelser. For det andet en passivitet og en negativitet. Og for det tredje en forandring.

Disse momenter er med til at beskrive en umiddelbarhed i tænkningens proces, en modstand der melder sig og en prægning indefter, alt sammen noget, der går forud for begreb og system, og det er på grund af bevægelsen, negativiteten og forandringen, at erfaringen er et vigtigere tema hos Heidegger end erkendelsen er det. Det samme kunne man sige om Hegel, i hvert fald ud fra Fænomenologien.

### § 3. Heideggers brug af Hegel

Det er velkendt, at førsteudgaven af *Phänomenologie des Geistes*, der skulle være første led i Hegels *System der Wissenschaft*, findes med to forskellige undertitler: *I. Wissenschaft der Phänomenologie des Geistes* og *I. Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseyns*, hvor sidst-

20 Martin Heidegger, "Erfaringer med sproget," trans. Grete Karl Sørensen, in *Temaer i nutidens tænkning*, ed. Peter Kemp (København: Gyldendal, 1975), 108. "Erfahren heißt nach dem genauen Sinn des Wortes: eundo assequi: im Gehen, unterwegs etwas erlangen, es durch den Gang auf einem Weg erreichen." (Martin Heidegger, "Das Wesen der Sprache," in *Unterwegs zur Sprache* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2003), 169).

21 "Mit etwas, sei es ein Ding, ein Mensch, ein Gott, eine Erfahrung machen heißt, daß es uns widerfährt, daß es uns trifft, über uns kommt, uns umwirft und verwandelt. [...] [M]achen heißt hier: durchmachen, erleiden, das uns Treffende empfangen, insofern wir uns ihm fügen." (Heidegger, "Das Wesen der Sprache," 159).

nævnte var den oprindelige. Fjernelsen af det, der var arbejdstitlen helt indtil trykningen var gået i gang, kom til at virke som en anstødssten i Heideggers Hegel-læsning, både i *Hegels Begriff der Erfahrung* og i forstudien *Erläuterung der 'Einleitung' zu Hegels 'Phänomenologie des Geistes'*.

I de to citerede passager fra *Das Wesen der Sprache* beskriver Heidegger erfaringen som en bevægelse, en overgang, en negativitet og en forandring eller prægning indefter. Præcis de samme karakteristika ved erfaringen udlæser Heidegger af Hegels erfaringsbegreb.

Hvad er det særligt i Hegels Fænomenologi, Heidegger har taget til sig? Fra Hegels *Einleitung* oversætter Heidegger erfaringens 'vej' (*der Weg zur Wissenschaft*) til en erfaringens faren eller færd, først ved at jævnføre den med latin *pervagari*, gennemvandre, dernæst med græsk *πεῖρα*, forsøg eller prøve.<sup>22</sup> Heri ligger bevægelsen. Og beskrivelsen af erfaringens bevægelse som gennemvandring og forsøg ligner også beskrivelsen af erfaringens bevægelse hos Lacoue-Labarthe/Munier.

Den overgang, der ligger i erfaringens registrering af, at en genstand forandrer sig, skal ifølge Hegel forstås som også en del af bevidstheden selv, "en omvendning af bevidstheden selv" (*Umkehrung*), og man kunne sige, at forskellen mellem bevidsthed og erfaring består heri.<sup>23</sup> Bevidstheden præges og forandres gennem indtrykket, og denne prægning og forandring er erfaring. Hegels beskrivelse af bevidsthedens *Prüfung* (af sin viden om genstanden og af sig selv som målestok) oversætter Heidegger til erfaring som en antagen (*probare*) og som en menneskets afvejende aktivitet i forhold til sig selv og derigennem til væren.<sup>24</sup> Derfor taler Heidegger om Hegels erfaring som ontologisk erfaring og transcendental erfaring, endda en "transcendental målen og vejen (*librare*)".<sup>25</sup>

Sammen med erfaringens bevægelse, gennemvandring og forsøg skulle der altså høre en prøvelse og en efterprøvelse. *Experiri* og *experimentum* synes at høre nøje sammen.<sup>26</sup>

Hegel taler i fortalen til Fænomenologien om denne aktivitet som et arbejde, og derfor taler Heidegger om Hegels erfaring som "bevidsthedens transcendentale arbejde".<sup>27</sup> Heidegger fokuserer på det negative i dette arbejde, ikke kun fordi Hegel beskriver det negative i arbejdet som den drivende kraft, men især fordi det kan hjælpe til at beskrive tænkningen som ikke-selvberoende og dens frembringelser som ikke-udtømmende.

Fra Hegels beskrivelser af det negative udhæver Heidegger vejens primære negativitet (den naturlige bevidstheds *Weg der Verzweiflung*), åndens nødvendige udholdelse (*Ertragen*) af vejens længde og bevidsthedens liden under (*Erleiden*) den vold det er at være en

22 Cf. Heidegger, *Hegel*, 101-102. Cf. G.W.F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes* (Hamburg: Felix Meiner, 1980), 61.

23 G.W.F. Hegel, *Åndens fænomenologi*, trans. Claus Bratt Østergaard (København: Gyldendal, 2005), 65; "eine Umkehrung des Bewusstseins selbst" (Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 61, fremhævelse udeladt her).

24 Cf. Heidegger, *Hegel*, 102. Cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 60.

25 "transzendente Messen und Wägen (*librare*)" (Heidegger, *Hegel*, 102). Hegels erfaring som ontologisk og transcendental, cf. *ibid.*, 102, 112.

26 Cf. Heidegger, *Hegel*, 133.

27 "die transzendente Arbeit des Bewusstseins" (Heidegger, *Hegel*, 103). Begrebets arbejde, cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 48. Arbejde, cf. også *ibid.*, 18, 24.

mellemting mellem noget begrænset og noget overskridende.<sup>28</sup> I arbejdets negativitet er der for Hegel indbefattet en uro, en begrebets anstrengelse, en alvor, en smerte og et krav om tålmodighed.<sup>29</sup>

Ud fra denne af Hegel beskrevne gennemlevelse af modstand i arbejdet hævder Heidegger, at det er *erfaringen* og ikke begrebet, der væsentligt er arbejde, og at denne arbejds-karakter består i gennemlevelse (*Durchmachen*) og udholdelse (*Ertragen*) af modstanden.<sup>30</sup> Og endda: "Erfaringens rigdom er bestemt af evnen til at lide."<sup>31</sup> Det sidste er ikke bare Hegels ord gengivet af Heidegger. Det er Heidegger selv, der inspireret af Hegels beskrivelser af *die Negativität, die Zerrissenheit* og *das Anderssein* skriver videre.<sup>32</sup> – Med den væsentlige forskel, at han forskyder det, der hos Hegel er en tale om bevidstheden og begrebet, til en tale om erfaringen. Det er på denne baggrund han skriver, at enhver erfaring væsentligt er "en skuffelse", at erfaringen er "bevidsthedens transcendentale smerte", og at smerten er "erfaringens inderste væsen".<sup>33</sup>

'Skuffelsen', 'splittetheden' og altså 'smerten' beskriver afstanden i tilegnelsen: at erfaringen, når den foregår, altid er en mellemting, at den ikke er og ikke bliver ét med det, den er en forholden-sig til. Den har altså en slags iboende utilfredshed, der hele tiden er med i tilegnelsesforsøgene. Dette er motivationen i bevidstheden hos Hegel, det, han senere i Fænomenologien kalder for den ulykkelige bevidsthed.<sup>34</sup> Den er en motivation til at gøre nærværende, så at sige skabe kontakt mellem *Bewusstseins* og *Sein*. Det er derfor, Heidegger i *Hegels Begriff der Erfahrung* skriver:

Denne faren i erfaringen har den oprindelige betydning af at trække. [...] *Erfaringen er den udrækkende-opnående kommen-til. Erfaringen er en modus af nærværet, dvs. af væren.*<sup>35</sup>

Disse tre sætninger indgår i en kommentar til Hegel, men synes at være udtryk for Heideggers egen opfattelse af erfaringen, ud fra en meditation over Hegels beskrivelser af erfaringen. Talen om at række ud, at opnå og at være kommet til noget ligner desuden den ovenfor citerede *eundo-assequi*-passage fra den mere entydigt selvstændige tekst *Das Wesen der Sprache*. Talen i den anden citerede passage fra *Das Wesen der Sprache* om erfa-

28 Cf. Heidegger, *Hegel*, 102. *Weg der Verzweiflung*, cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 56. *Ertragen*, cf. *ibid.*, 25. *Erleiden*, cf. *ibid.*, 57.

29 *Unruhe*, cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 20, 57. *Anstrengung des Begriffs*, cf. *ibid.*, 41. *Ernst, Schmerz, Geduld*, cf. *ibid.*, 18.

30 Erfaringen som arbejde, gennemlevelse og udholdelse, cf. Heidegger, *Hegel*, 134.

31 "Der Reichtum der Erfahrung bestimmt sich aus der Kraft zum Leiden." (Heidegger, *Hegel*, 134).

32 Cf. Heidegger, *Hegel*, 135. Cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 18, 27, 31.

33 "eine Ent-täuschung", "der transzendentale Schmerz des Bewußtseins", "das innerste Wesen der Erfahrung" (Heidegger, *Hegel*, 134, 103, 134).

34 Cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 121.

35 "Das Fahren im Erfahren hat die ursprüngliche Bedeutung des Ziehens. [...] *Das Erfahren ist das auslangend-erlangende Gelangen. Das Erfahren ist eine Weise des Anwesens, d. h. des Seins.*" (Martin Heidegger, "Hegels Begriff der Erfahrung," in *Holzwege* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2003), 185).

ringen som en *Durchmachen*, *Erleiden*, *Empfangen* og *Fügen* ligner i lige så høj grad Hegels tale om bevidsthedens negativitet og passivitet.

En væsentlig forskel mellem Heidegger og Hegel er opfattelsen af *begrebet*. Hvor begrebet for Heidegger er et navn, er det for Hegel mere tænkning i en modus af samlede tanker eller det gennemtænkte.<sup>36</sup> Så omfattende en betydning giver Heidegger ikke begrebet, og det er nok derfor, han forskyder fokus fra bevidsthed og begreb til erfaringen og oversætter negativiteten til en *begivenhedskarakter* og en *udsathed*. Hvor Hegel taler om begrebets arbejde, foretrækker Heidegger at tale om tænkningens erfaring, der først efterhånden kan tage form som ord.

Erfaringens negativitet hos Hegel tager Heidegger til sig, men i et sprog, hvormed det indtræffende forsøges bibeholdt. Det, Heidegger blandt andet kaldte for en transcendent smerte hos Hegel, bruger han igen som sit eget i andre sammenhænge. I en *Zusatz* til Parmenides-forelæsningerne går han så vidt som til at identificere erfaringen og smerten med hinanden:

Men erfaringen er i sit væsen smerten, i hvilken det værendes væsentlige anderledeshed afslører sig over for det vante.<sup>37</sup>

Det ved erfaringen, hvormed der opstår en kontakt med det anderledes og et brud med det bekendte, kalder Heidegger altså her for smerten. Denne tale om en afsløren-sig (*sich enthüllen*) synes at være en variation over talen om tildragelsen i mange andre af senværkets tekster. I *Das Ereignis* står der om erfaringen og smerten: "[...] *er-faring* er oprindelig smerten – grundstemningen er erfarelse [*Erfahrnis*]."<sup>38</sup>

Endelsen *-nis* indikerer en erfaringens forbindelse til oplevelsen, hændelsen og tildragelsen (*Erlebnis*, *Geschehnis*, *Ereignis*). Med ordet *Erfahrnis* karakteriserer Heidegger således erfaringen som en opstående kontakt med noget udefrakommende, ligesom han på dette sted ved at identificere den med smerten får skabt afstand til opfattelsen af erfaringen som en række egenskaber eller en samling af ting. Allerede endelsen *-ung* i ordet *Erfahrung* angiver en bevægelse, der imidlertid ikke altid, som vi har set, er bevaret i metafysikkens og videnskabernes brug af dette ord. Derfor oversættes erfaringen på dette sted til det kunstige, men mindre belastede ord *Erfahrnis*, og til det blandt alle mennesker kendte og mere kropslige fænomen smerte. Med talen om smerten synes det at være hensigten at tydeliggøre, at tænkningen kun kan fremstå som erfaringsuafhængig, 'ren', i kraft af en abstraktion *fra* en fortfarende, mindre kontrolleret kontakt og omgang med det værende.

36 Cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 28.

37 "Die Erfahrung aber ist in ihrem Wesen der Schmerz, in dem das wesenhafte Anderssein des Seienden gegenüber dem Gewohnten sich enthüllt." (Martin Heidegger, *Parmenides* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1982), 249).

38 "[...] *Er-fahrung* ist ursprünglich der Schmerz – die Grundstimmung ist *Erfahrnis*." (Martin Heidegger, *Das Ereignis* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2009), 288).

Talen om smerten indikerer desuden, at erfaringen ikke alene skal ses som mere tænk-som end oplevelsen, men også farligere. Erfaringen må forstås som en proces af særlig afgø-rende karakter. Oplevelsen må på sin side ses som ubesværet og uprøvet, som en sekvens og et perspektiv af sansninger, situeret, men uden fare. Erfaringen må forstås som en farli-gere proces – noget, man bliver præget af.

#### § 4. Farens mulighed

Det ser ud til, at erfaringen er en nødvendig primitiv forudsætning for tilegnelsen og dermed for erkendelsen. Hvis erfaringen både er kendetegnet ved en kontingens og er en nødvendig primitiv forudsætning for erkendelsen, så er erkendelsens grundlag negativt. Vil-kåret må da være, at erkendelsen ikke er direkte, men eventuel og ude af stand til absolut at afskære kontingensen fra indflydelse, og denne erkendelse må som tilegnelse indebære selv at blive præget i processen. Forandringen af den, der erkender, må ses som et afgørende træk ved tilegnelsen.

Heideggers beskrivelser af negativiteten og forandringen i erfaringen bygger på den hos Aristoteles og Kant beskrevne kontingens, men ved at sammenknytte, næsten identificere erfaring og tænkning med hinanden holder han ikke kontingensen ude, men fastholder den tværtimod som vilkår. Samtidig gør han gældende, at erfaringen, fordi den er i bevæ-gelse og under indflydelse af en kontingens, indebærer en risiko. Han gør gældende, at erfa-ringen som færd indebærer en fare. I en optegnelse i *Das Ereignis* betegner Heidegger *die Grund-erfahrung* som fare (*Fährnis*) og stadigt udsættende for fare (*ständig gefährdend*).<sup>39</sup> Farens mulighed påstås altså hos Heidegger, såvel som hos Lacoue-Labarthe/Munier, at høre til erfaringen selv.

Det hænger sammen med, at erfaringen må være forsøg, må vove, risikere. Der er et igangværende eksperiment i erfaringen. Erfaringen er jo ikke blot forsøg på at iagttage en genstand og forudsige dens virke. At erfare noget indebærer også et forsøg på at forme og præge en genstand, eller oversætte den ved at jævnføre den med noget allerede kendt og på den måde tilegne sig den i en ændret form. Til denne tilgang hører der et udkast og et indgreb, der adskiller sig fra det videnskabelige eksperiment. I erfaringen indgår der et forsøgsmoment, og det, der kommer ud af forsøget, kan overskride forventningen. Farens mulighed ligger i erfaringen som forsøg.

Det, jeg her kalder for farens mulighed, synes at rumme en redundans: en fare er jo en særlig slags mulighed. Men pointen er, at en fare er en mulighed, der opstår og melder sig eftertrykkeligt som virkelig, som en potentialitet, over for hvilken man har særlig grund til at tage sine forholdsregler. Med 'farens mulighed' mener jeg ikke enhver slags mulighed, men en særligt virkelig, risikobetonet mulighed, der hører sammen med erfaringen. Med erfaringen opstår muligheder, hvis udkomme ikke kendes på forhånd. Risikoen hører med til erfaringen, og det er først med erfaringen, muligheden for fare opstår.

39 Cf. Heidegger, *Das Ereignis*, 42.



### § 5. Overgangens momenter

Det må nu være muligt ud fra de studerede kilder at sige noget principielt om erfaringen. På baggrund af passagerne hos Heidegger og overvejelserne i tilknytning til Hegel, Lacoue-Labarthe/Munier, Kant og Aristoteles kan der gives en foreløbig definition af erfaringen og udpeges nogle vigtige implikationer.

Definitionen må blive: *Erfaring er overgang*. Fra noget, igennem noget og til noget. Man kunne måske sige: *fra* et uanfægtet forhold til den pågældende erfaringsgenstand, *igennem* en prøvelse eller et forsøg, *til* en samling af det erfarede som et moment i erindringen.

Nogle af de vigtigste implikationer er, sagt med stikord: *forsøg, modstand, udsættelse og forandring*. Det er vanskeligt at angive en rækkefølge i denne sammenhæng. Men man kan i hvert fald sige, at der til det at erfare hører et tilegnelsesforsøg og gennemlevelsen af en modstand. Det at erfare må forstås som det, der sker, når noget melder sig ved at gå én imod, når noget river én ud af den sammenhæng, man før indgik i og den forståelse, man havde. Erfaringen, når den foregår, laver således om på situationen og opfattelsen af den. Den indebærer at komme ud for en vanskelighed af endnu ubestemt karakter og at skulle stå den igennem. Man kan altså ikke erfare af sig selv og uden videre. Det at erfare er med nødvendighed ikke-selvberørende: det indebærer at blive udsat for noget. Som udsathed er erfaringen en negativ grundtilstand, man møder det værende i og som man forandres i kraft af.

Hvis det er rigtigt, at erfaringen er overgang, og at den indebærer en udsættelse for fare, synes der at komme to slags overgange til syne: en overgang, der gør sig gældende i erfaringen, og en overgang *med* eller i kraft af erfaringen. Erfaringen er som sådan en overgang, men der sker også en overgang i kraft af erfaringens 'yderliggørelse' eller oversættelse af sig selv gennem en formulering, til ordet, eventuelt begrebet, til den form, hvori erfaringen kan overleveres. Denne formulerings konkrete produkt er også erfaring.

Faren må høre med til begge disse overgange. Der er fare i erfaringen, men også i kraft af erfaringen: når erfaringen antager en fastere sproglig form. Denne sidstnævnte fare beror på, at erfaringen som proces kan tildækkes af sin egen instans og dermed glemmes eller forklejnes. Der ligger et vovestykke skjult i den afgjorthed, som et foreliggende begreb eller en foreliggende sætning udgør, og dermed en vanskelighed for tænkningen og en fare i læsningen. Farens mulighed må dermed ikke alene høre til erfaringen, men tillige til sproget. Sagt med Heidegger: Sproget skaber selve muligheden for fare: "[Sproget] er alle farers fare, fordi det allerførst skaber muligheden for en fare".<sup>40</sup>

Det ser således ud til, at faren ikke kan holdes adskilt fra sprogbrugen og tænkningen, at faren opstår med sprogbrugen som sådan, med konstruktionerne af mening, og at faren derfor lige så lidt kan undgås som sprogbrugen kan det.

40 "[Die Sprache] ist die Gefahr aller Gefahren, weil sie allererst die Möglichkeit einer Gefahr schafft." (Martin Heidegger, "Hölderlin und das Wesen der Dichtung," in *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1996), 36).

### § 6. *Vilkåret i erfaringen*

Nøglen til at prøve at forstå sammenhængen mellem erfaringen og sproget, og mellem sproget og farens mulighed, ligger i erfaringens udsættelses- og forandringskarakter. Det må forsøges at afdække udsættelsen, forandringen og farens mulighed ud fra måden, hvorpå de gør sig gældende i sprogbrugen.

En indikation, der kunne hjælpe til om ikke en fuldstændig afdækning, så en præcisering af problemet, findes i den ovenfor citerede destruktionspassage: Det er *i* de oprindelige erfaringer, de hidtil udførte bestemmelser af væren har deres kilde eller udgangspunkt. Med disse bestemmelser er disse erfaringer altså ikke udtømt.

Erfaringen udgør grundlaget for bestemmelsen, men går netop ikke restløst op i den. Sammen med tænkningen og ud fra mødet med genstanden *danner* erfaringen grundlaget for bestemmelsen. Hvis grundlaget synes skrøbeligt eller tager sig ud som afgrund, er det fordi, erfaring er vanskeliggørende og som sådan fordrer et forsøg. Det er derfor, Heidegger taler om *Grund* i sammenknytning med *Anfang*, og om *Grund-erfahrung* som 'tiltrædelse' (*Einstand*), noget, hvormed man stilles i en ny situation, anfægtes og derfor begynder at tænke.<sup>41</sup>

Problemet, og en indikation af løsningen, er altså, at der *i* de oprindelige erfaringer er noget på færde, som ikke alene (negativt) unddrager sig metafysikkens bestemmelser af det værende, men også positivt giver stof til dem. I disse erfaringer er der noget på spil, som har været afgørende for metafysikkens form, dens sprogbrug. Det synes rimeligt at påstå, at dette i de oprindelige erfaringer på afgørende vis er medbestemmende for den mulige form for filosofien som sådan og, i endnu videre forstand, for enhver tænkning, der måtte forsøges formuleret.

Dette i erfaringerne kunne man kalde for momenter af sprogvilkåret, og meget tyder på, at der kun er én vej for dem: at blive til sprog. I erfaringen må der være momenter, der er på vej til at blive sprog – noget, der er på vej til at blive brugt som ytring, men også noget, der venter i éns erindring, noget, som man på uagtet vis er beredt med og som mere eller mindre af sig selv kan blive aktiveret gennem en påmindelse eller provokation. *Erfaring er sprog, der er ved at finde sin form.*

## 3. Den sproglige erfaring

### § 1. *Sproget som sprogbrugens modstand*

Med sin såkaldte *Wegformel* stiller Heidegger den fordring at lade selve sproget komme til orde: "At lade sproget som sproget komme til orde."<sup>42</sup> Det er i sagens natur en vanske-

41 *Grund* og *Anfang*, cf. Martin Heidegger, "Der Ursprung des Kunstwerkes," in *Holzwege* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2003), 63-64; Martin Heidegger, *Grundbegriffe* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1981), 88; Heidegger, *Das Ereignis*, 319. *Grund-erfahrung* og *Einstand*, cf. *ibid.*, 42.

42 "Die Sprache als die Sprache zur Sprache bringen." (Martin Heidegger, "Der Weg zur Sprache," in *Unterwegs zur Sprache* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2003), 242, kursiv udeladt her).

lig opgave at prøve at afdække sprogets væsen uden brug af sproget. Den lille mulighed, Heidegger peger på, er at forsøge at lade sproget selv være 'metasproget', ved snarere end at beskrive eller bestemme sproget at prøve at lægge mærke til, hvad sproget gør: *hvorledes* sproget er. Spørgsmålet om, hvad sproget gør, er for Heidegger et spørgsmål om sprogets væsen: "Hvorledes er sproget væsentligt [*west*] som sprog? Vi svarer: *sproget taler*."<sup>43</sup> Ved dette *west*, det verbale *Wesen* (eller: *wesen*), skal i denne sammenhæng forstås, at sproget gør væsen af sig ved at tale, og at det gennem talen gør sig gældende som sprog. Talen i Heideggers betydning af ordet er altså ikke blot noget, vi gør med stemmen, men snarere det, hele vores sproglighed gør med os.

Hvad betyder det, når Heidegger skriver, at det er sproget, der taler, og ikke i første omgang mennesket? Tilsyneladende drejer det sig om at lære at acceptere noget: Mennesket har *ikke* sproget i sin magt. Spørgsmålet er, hvilken situation dette forhold til sproget sætter mennesket i, hvad det indebærer på den måde at være udsat for sproget, hele tiden at gennemleve en sproglig erfaring.

Den sproglige erfaring er ikke en erfaring af selve sproget, men med sproget. Den er erfaring af en modstand, der hører sammen med sproget. Den er ifølge Heidegger tydeligst, når noget viser sig vanskeligt, måske umuligt at sige noget om:

Hvor kommer da sproget selv til orde som sprog? Sært nok netop der, hvor vi ikke finder det rette ord for noget, der angår os, noget, der drager os, piner os eller opflammer os. Vi lader da det, vi ville sige, være usagt. Uden rigtig at gøre os det klart gennemlever vi da øjeblikke, hvor sproget selv flygtigt, fra det fjerne, strejfer os med sit væsen.<sup>44</sup>

Den sproglige erfaring må dermed karakteriseres som i hovedsagen negativ. Den kan siges at finde sted, når sprogbrugens kurs forandres, eller når den hører op med at være brug i det tilfælde, hvor tænkningen ikke ser sig i stand til at gøre mere i mødet med sit emne. Sprogets væsen må forstås ud fra den modstand, hvormed sproget gør sig gældende, når der i kraft af det, Heidegger ville kalde for sprogets uvæsen, tegner sig en grænse for sprogbrugens udfoldelse og kontrol.

Heidegger forsøger at tænke sproget anderledes end man normalt gør, men bruger det samme ord herfor: 'sproget'. Han fokuserer på den bevægelse, sproget foretager, dets 'tale', men undersøgelsen breder sig hver gang ud. Til trods for, at Heidegger siger, at han vil prøve at tale om sproget som sproget, så synes han at gøre noget andet, nemlig forskyde under-

<sup>43</sup> Martin Heidegger, "Sproget," in *Sproget og Ordet*, trans. Kasper Nefer Olsen (København: Hans Reitzels Forlag, 2000), 9, let modificeret her. "Wie west die Sprache als Sprache? Wir antworten: *Die Sprache spricht*." (Martin Heidegger, "Die Sprache," in *Unterwegs zur Sprache* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2003), 12).

<sup>44</sup> Heidegger, "Erfaringer med sproget," 108. "Wo aber kommt die Sprache selber als Sprache zum Wort? Seltamerweise dort, wo wir für etwas, was uns angeht, uns an sich reißt, bedrängt oder befeuert, das rechte Wort nicht finden. Wir lassen dann, was wir meinen, im Ungesprochenen und machen dabei, ohne es recht zu bedenken, Augenblicke durch, in denen uns die Sprache selber mit ihrem Wesen fernher und flüchtig gestreift hat." (Heidegger, "Das Wesen der Sprache," 161).

søgelsen til f.eks. værens sandhed, tildragelsen eller tænkningen. Sammenfattet drejer Heideggers tale om sproget sig om det samme som hans tale om væren: en bevægelse, en kraft eller et vilkår, der præger mennesket og dets tænkning. Sproget selv synes at være identisk med væren, eller også er sproget selv aldrig 'selv', men altid væren *som* sprog, altid et sprogligt træk ved væren eller en måde, væren er sproglig på. Hvis sproget er så gennemgribende og indflydelsesrigt, må spørgsmålet melde sig: Hvad er sproget så ikke? Foreløbig kan der svares, at sproget ikke er det samme som væren, men et træk ved væren, der binder og anfægter mennesket og er med til at præge og forme tænkningen. Derfor er sproget ikke det samme som sprogbrug, og ikke det samme som kommunikation.

## § 2. Dyret og barnet

Forskellen mellem sprog og kommunikation kan belyses ved hjælp af det erfaringsbegreb, som Agamben i *Infanzia e storia* udarbejder gennem en undersøgelse af forskellen mellem dyr og menneske. En af Agambens hovedpointer er, at det er ved inddelingen af stemmens lyde, menneskets sprogbrug adskiller sig fra dyrenes kommunikation. Mennesket *må* inddele sin stemmes lyde i fonemer og pauser og variere sit tonefald, og *må*, i formuleringen og i forståelsen, forholde sig til denne nødvendighed. Dyret forholder sig derimod ikke til sin stemme som noget, der *må* styres, afbrydes og varieres.<sup>45</sup> Dyret sanser og lever for at opfylde sine behov, men det forholder sig ikke til noget, heller ikke til de lyde, det afgiver. Det signalerer og reagerer på signaler, men forholder sig ikke til signalerne, ligesom det ikke forholder sig til andre individer eller til sine omgivelser. Det er blot blandt andre individer og i de og de omgivelser. Dyret er, som Heidegger har udtrykt det, *weltarm*, hvor mennesket er *weltbildend*.<sup>46</sup> Tilsvarende skriver Heidegger i forelæsningerne over Hölderlins *Der Ister*, at dyret ikke ser det åbne og dermed er "ἄλογον – uden ordet", hvorimod mennesket ser det åbne og derved står i det.<sup>47</sup> Noget lignende står der i Heideggers forelæsninger over Hölderlins *Germanien*:

Hverken væren eller ikkeværen og intet og tomheden er tilgængelig for det [sc. dyret]. Hvorfor er væren lukket for dyret? Fordi det ikke er i sproget. Dyret taler således ikke, fordi det ikke er i sproget.<sup>48</sup>

45 Cf. Giorgio Agamben, *Infanzia e storia: Distruzione dell'esperienza e origine della storia* (Torino: Giulio Einaudi, 2001), 50.

46 Cf. Martin Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt – Endlichkeit – Einsamkeit* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1983), 263 ff.

47 "ἄλογον – ohne das Wort" (Martin Heidegger, *Hölderlins Hymne "Der Ister"* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1984), 113); cf. *ibid.*, 114.

48 "Weder das Sein noch das Nichtsein und das Nichts und die Leere sind ihm [sc. dyret] zugänglich. Warum ist dem Tier das Sein verschlossen? Weil es nicht in der Sprache ist. Also das Tier spricht nicht, weil es nicht in der Sprache ist." (Martin Heidegger, *Hölderlins Hymnen "Germanien" und "Der Rhein"* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1980), 75). I *Wozu Dichter?* undersøger Heidegger tilsvarende dyrets og menneskets forhold til verden, men ud fra Rilke. Ifølge Rilke er det dyret, der er 'i' verden, og mennesket, der derimod står 'foran' verden og derfor kan, det er Heideggers pointe, forholde sig mere eller mindre teknisk til verden (cf. Heidegger, "Wozu Dichter?," 285-286, 288, 293, 313).

Man kunne sige, at det er med menneskets inddeling af stemmens lyde, sproget som system begynder, sprogbrugen som organisering og systematisering, *fæstning* af oplevelser og af de måder at forholde sig på, som det menneskelige liv implicerer: *indstiftelse* af forbindelser til senere brug.

Tilsvarende er mennesket det eneste blandt de levende væsener, der *altid endnu ikke* er vidende om, hvad det skal sige, og det eneste blandt disse, der kan *tie*. Dyret forholder sig ikke til noget, griber ikke ind i sin natur og vil ikke noget, netop fordi det ikke *kan* ville. Nøglen til at forstå denne forskel findes ifølge Agamben ikke i, at mennesket ved og dyret ikke, at mennesket kan tænke og dyret ikke, men i, at det menneskelige individ, som liv og i sin individuelle fakticitet, udvikler sig fra et nødvendigt udgangspunkt af ikke-viden: barndommen, eller infantiliteten.<sup>49</sup>

Mennesket er karakteriseret ved igennem barndommen efterhånden at kunne forholde sig til noget, og gradvist til mere. Spædbarnets behovsyttring bliver med barnets udvikling til en bevidst viljeshandling. Med forstandens udvikling kan fænomenerne efterhånden kategoriseres som lignende eller mindende om noget andet og allerede fortroligt. Evnen til at lære af sine sansninger, den gradvist fremskridende evne til at reflektere over sine oplevelser, og artikulationen, evnen til at inddele lydene og forme ord, udgør det, hvormed barnet mere og mere adskiller sig fra sit tidligere, mere dyriske stadium. Dette er en regel for børns udvikling og en oplagt model for en karakteristik af sprogbrugen som proces.

Men det, der sker i denne proces, har jo alligevel altid et moment af absolut individuation ved sig: Det er altid på en eller anden måde nyt, fordi situationen er ny, fordi fakticitet og forandring hører sammen. Derfor må sprogbrug nødvendigvis altid være tilpasning. Det er således lige så karakteristisk for mennesket, at dette 'efterhånden' ikke opløses til fordel for en totalitet, afløses af et fuldt udsyn og en fuld beherskelse. Det er dette 'efterhånden' eller 'undervejs', Agamben kalder for erfaringen, og det er på grund af denne essentielle uafsluttedhedskarakter, at Agamben identificerer erfaringen med barndommen.<sup>50</sup> Overgangen mellem barn og voksen, mellem uerfaren og erfaren, skal altså ifølge Agamben ikke forstås som en tilstands afløsning af en anden. Indtrædelse i nye situationer er ganske vist en forudsætning for tilegnelse af nye kundskaber og færdigheder, men uvidenheden overvindes jo ikke: dens horisont forandres bare. Der åbnes for nyt ikke-vidst, noget muligvis bekendt, men aldrig på forhånd fattet. Ligesom uvidenhed ikke afløses af sandheden, men blot nødtørftigt kan afhjælpes, må sprogbrugen forstås som nødvendigt, men nødvendigvis utilstrækkeligt middel.

Det menneskelige sprog synes dermed snarere end system at være en sproglig erfaring. Men det synes også at være en erfaring, der overskrider den blotte akkumulering af færdigheder. Erfaringen fortsætter, så længe sprogbrugen foregår, og er med til at præge tænkningen, så længe der tænkes.

49 Cf. Agamben, *Infanzia e storia*, 49.

50 Cf. Agamben, *Infanzia e storia*, 49.

### § 3. Barnet og historien

Ligesom Lacoue-Labarthe og Munier bruger Agamben etymologien til at nærme sig en forståelse af erfaringen. Via "ex-per-ientia" forstår han erfaringen som en kommen-fra og en bevægen-sig-igennem (*provenire-da, andare-attraverso*).<sup>51</sup> Heideggers beskrivelse (ud fra Hegel-læsningen) af *experiri* og *experimentum*, hans udlægning af erfaringens *Fahren* og hans beskrivelse af dens *eundo assequi*-bevægelse er ikke afgørende anderledes i deres resultat. Agambens sammenknytning af erfaringen med oprindelsen og overgangen må således ses som en bekræftelse af de etymologiske overvejelser hos Lacoue-Labarthe/Munier og Heidegger.

Der er imidlertid to punkter, hvorpå Agambens undersøgelse adskiller sig fra de andre. For det første bruger Agamben forskellen mellem dyr og menneske som model med henblik på en forståelse af erfaringen, for det andet forbinder han mere direkte erfaringen med sprogbrugens karakter af *udvikling og læring*, naturligt, faktisk og individuelt. Det er ved en slags undtagelsens eller grænsefænomenets metode, en undersøgelse af det ikke-erfarende levævæsen (dyret), men også ved undersøgelse af overgangsfænomenet, det endnu ikke erfarne og begyndelsesvist erfarende levævæsen (barnet), at Agamben bidrager til en forståelse af erfaringen. Dyret, i dets forskel fra og ikke-kunnen i forhold til mennesket, og barnet, mennesket som overgang og endnu ikke vidende, bliver modeller i Agambens forsøg på at 'destruere erfaringen' (som angivet i bogens undertitel, *Distruzione dell'esperienza e origine della storia*) og genindsætte den i dens, efter hans opfattelse, oprindelige forbindelse med sproget – og med *historien*.

Erfaringen beskrives af Agamben som "noget, man kun kan gennemleve, men aldrig have" og "aldrig tilgængelig som totalitet".<sup>52</sup> Den samme uafsluttedhed som erfaringens gælder ifølge Agamben for sandheden og sproget i kraft af et fælles oprindeligt og historisk-transcendentalt forhold.<sup>53</sup> Erfaringen, sproget og sandheden er således ifølge denne opfattelse alle kendetegnet ved at være umulige at fremstille som totaliteter. Agambens samlebetegnelse for disse kendetegn og model for en nøjere karakteristik er infantiliteten. Der er en infantilitet på færde i den menneskelige sprogbrug, for så vidt som den altid er på vej til noget, altid er i et forhold til noget og altid endnu ikke er afsluttet. Korrekthed og sandhedsværdi må betragtes som sekundære i forhold til sprogbrugen som forholden-sig og stadig afsøgning. Man kunne sige, at erfaringen forstået som infantilitet udgør Agambens oversættelse af sprogbrugens forhold til sproget selv. Agamben kalder erfaringen for forholdet mellem det menneskelige og det sproglige:

51 Agamben, *Infanzia e storia*, 29.

52 "qualcosa che si può solo fare e mai avere", "mai data come totalità" (Agamben, *Infanzia e storia*, 29).

53 Cf. Agamben, *Infanzia e storia*, 50.

Som menneskets infantilitet er erfaringen den simple forskel mellem det menneskelige og det sproglige. At mennesket ikke altid allerede taler, at det var og stadig er in-fantil, dette er erfaring.<sup>54</sup>

Pointen er, at det er i kraft af erfaringen, at tænkning og sprogbrug er mulig. Denne mulighed ud fra erfaringen er ifølge Agamben også *historiens* mulighed: "Det er infantiliteten, det er den transcendentale erfaring af forskellen mellem sprog og tale, der først åbner historiens rum".<sup>55</sup>

Denne passage peger på, at det er i kraft af erfaringen, at tænkning, sprog og historie begynder og *kan* begynde, indstiftes og udfolder sig begyndende og efterhånden. Fænomenet infantilitet demonstrerer hos Agamben den sproglige erfaring som et muliggørende og grænsesættende moment: Den *må* udfolde sig, men kan ikke være sandheden eller konstruere den. Som Heidegger forskyder og udvider han altså det væsentlige ved sproget fra blot at være meddelelse, korrekthed eller forklaring, til det fænomen, hvormed sprogbrug *begynder* (barndom) og er *igangværende* (erfaring):

For selve det faktum at der er en sådan infantilitet, at der altså er erfaring som sprogets transcendentale grænse, udelukker at sproget kan præsentere sig som totalitet og sandhed.<sup>56</sup>

Agamben kalder også infantiliteten for urgrænsen i sproget, eller oprindelsen til sprogets grænser i sproget (*archilimite*), ligesom han udpeger sproget som det sted, hvor erfaringen *må* blive sandhed (men altså ikke kan blive det fuldt og helt).<sup>57</sup> Der bliver her indkredset et fælles moment ved erfaring, tænkning, sprog og historie: det begyndende, igangværende og uafsluttede (eller ikke-afsluttende). Det er et vilkår, der kan karakteriseres som forandring eller simpelthen bevægelse, som det er kendt fra studiet af naturen og fra filosofiens φύσις-begreb, men som i en mere oprindelig forstand må ses som det *forhold*, hvori mennesket som tænkende til stadighed må befinde sig, og som det må søge at beherske. Spædbarnet er en model for, at det for ethvert menneske gælder, at det altid endnu ikke har sin historie og altid endnu ikke taler sit sprog, men også altid er på vej til det.

#### § 4. Receptiviteten

Hvorfor der er forskel mellem sprog og kommunikation er også et spørgsmål om forbindelsen mellem væren og sproget. Heidegger skriver i Humanismebrevet:

54 "Come infanzia dell'uomo, l'esperienza è la semplice differenza fra umano e linguistico. Che l'uomo non sia sempre già parlante, che egli sia stato e sia tuttora in-fante, questo è l'esperienza." (Agamben, *Infanzia e storia*, 49, kursiv udeladt her).

55 "È l'infanzia, è l'esperienza transcendentale della differenza fra lingua e parola, che apre per la prima volta alla storia il suo spazio." (Agamben, *Infanzia e storia*, 51).

56 "Poiché proprio il fatto che vi sia una tale infanzia, che vi sia, cioè, l'esperienza in quanto limite transcendentale del linguaggio, esclude che il linguaggio possa presentarsi esso stesso come totalità e verità." (Agamben, *Infanzia e storia*, 49).

57 Cf. Agamben, *Infanzia e storia*, 49.

Sproget er i sit væsen ikke en organismes ytring, heller ikke et biologisk væsens udtryk. Derfor kan sproget heller aldrig tænkes ud fra tegnkarakteren, måske ikke engang ud fra betydningskarakteren, hvis dets væsen skal ske fyldest. Sproget er værens egen lysnende-tilslørende ankomst.<sup>58</sup>

Et mere afgørende forhold end forskellen mellem dyr og menneske tegnes her som forbindelsen mellem væren og menneske. Heidegger beskriver forbindelsen som værens bevægelse *til* mennesket, og 'ankomsten' som sproget. Dertil understreges sandhedsmomentet som uadskilleligt fra sproget: også sproget er 'lysnende-tilslørende' (*lichtend-verbergende*). Disse to *praesens participia* skal markere den dobbelte bevægelse, der i sproget skaber flertydigheden. De skal markere sprogets karakter af på en gang frembringelse og modstand, på en gang mulighed og grænse, med ét ord: tildragelsen. Den (værens) bevægelse, der (blandt andet) muliggør, at noget kan vise sig som sandt.

Når sproget går ind i tænkningen og brugen af det begynder, så har en erfaring fundet sted, eller rettere: den har indfundet sig og påbegynder sin udfoldelse *som* sprogbrug, *i og med* sproget. *Sproget kan kun bruges sammen med erfaringen.*

I *Das Wesen der Sprache* formulerer Heidegger det som en opgave at opsøge muligheden for at 'gøre en erfaring med sproget'.<sup>59</sup> Det ser ud, som om han mener, at erfaringen med sproget er sjælden. Men betydningen er, at det er tænkningen og formuleringen af, hvad den sproglige erfaring implicerer, der er sjælden. Erfaringen med sproget må opfattes som en permanent opgave, fordi den som vanskelighed hører med til enhver formulering som sådan, og dermed må melde sig som problem i enhver menneskelig kontekst.

Erfaringen med sproget er altså ikke så meget et mål som den er et vilkår. Sprogets måde at være på præger os, og vores brug af sproget kan derfor kun afspejle dette. Vi er dermed tilbage ved temaet 'sprogets tale'.

Talen om sproget som det, der *egentlig* taler, findes i "...*dichterisch wohnet der Mensch...*":

For det som egentlig taler er sproget. Mennesket taler først når det – og kun for så vidt det – modsvarer sproget, idet det lytter til dets tiltale. Af alt hvad der kan bringe os mennesker til at tale, er sprogets egen tiltale det højeste og i enhver henseende første. Sproget er det der først og sidst tilvinker os en tings væsen.<sup>60</sup>

58 Martin Heidegger, Et brev om 'humanismen', trans. Søren Gosvig Olesen & Karin Wolgast (København: Gyldendals Bogklubber, 2004), 44, let modificeret her. "Die Sprache ist in ihrem Wesen nicht Äußerung eines Organismus, auch nicht Ausdruck eines Lebewesens. Sie läßt sich daher auch nie vom Zeichencharakter her, vielleicht nicht einmal aus dem Bedeutungscharakter wesensgerecht denken. Sprache ist lichtend-verbergende Ankunft des Seins selbst." (Martin Heidegger, "Ein Brief über den 'Humanismus,'" in *Wegmarken* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2004), 326).

59 Cf. Heidegger, "Das Wesen der Sprache," 159.

60 Martin Heidegger, "... digterisk bor mennesket ..." in *Sproget og Ordet*, trans. Kasper Nefer Olsen (København: Hans Reitzels Forlag, 2000), 58, let modificeret her. "Denn eigentlich spricht der Sprache. Der Mensch spricht erst und nur, insofern er der Sprache entspricht, indem er auf ihren Zuspruch hört. Unter allen Zusprüchen, die wir Menschen von uns her mit zum Sprechen bringen dürfen, ist die Sprache der höchste und der überall erste. Die Sprache winkt uns zuerst und dann wieder zuletzt das Wesen einer Sache zu." (Martin Heidegger, "...dichterisch



Passagen her fremstiller en bevægelse mellem sproget og sprogbrugen, *Zuspruch–Entsprechen*, og denne bevægelse kan betegnes som en kvasi-transcendental, nødvendig betingelse for tilgangen til det værende. Sproget forstås i denne sammenhæng ikke alene som den empiriske form, undersøgelsen af noget (sidst) kunne munde ud i, men tillige som (først) adgangsgivende og igangsættende for undersøgelsen af det værende. Det er med sprogets strukturerende bevægelse, dets rammer, grænser og muligheder, vi går til det værende, og det er sproget, der former ikke blot bestemmelsen af noget, men allerede indtrykket af det. Sproget strukturerer tænkningen.

Den traditionelle distinktion mellem empiri og transcendens viser sig i kraft af denne omstændighed som sekundær. Erfaringen må tænkes anderledes, nemlig som altid *præget* af transcendensen, en transcendens, der er lige så meget udefrakommende som den er et moment i erfaringen selv. Som Heidegger udtrykker det i *Vom Wesen des Grundes*: Det muliggørende, Kant benævner som 'det transcendentale', er selv erfaring.<sup>61</sup>

At hævde, at sproget går forud i en prægende bevægelse, må indbefatte en antagelse om, at måden, hvorpå vi overhovedet opfatter noget, er sproglig. I vores tilgang til det værende er sproget den grænse, vi møder, når f.eks. bestemmelsen af noget kommer til kort eller når kommunikationen mislykkes. Sproget er altså ikke alene vores middel til at præge virkeligheden; det er allerede med i måden, hvorpå vi tager virkeligheden ind. Den citerede passage i "...*dichterisch wohnet der Mensch...*" angiver med talen om lytten og tilvinken (*hört, winkt zu*) et receptivt moment. Dette moment behøver man ikke forstå som en mystisk lytten til værens tale. Pointen er mere jævn: Sprogbrugens receptive moment, eller slet og ret forståelsen – at lytte, at iagttage, at læse – er mere afgørende end dens udtryksformer.

Der er en afgørende forskel mellem sprogbrugens udtryk og dens receptivitet: Udtrykket kan tildække fænomenerne og deres bevægelse, hvorimod receptiviteten er en mere primær åbenhed, med Heideggers ord en *Seinlassen*.<sup>62</sup> Det er stadig en tilgang, men det er en måde at forholde sig på, der ikke er udlæggende. Det er en måde at forholde sig på, der endnu rummer muligheden for at tage fejl. Heidegger kalder det for en laden-ske eller accept (*gewähren*) og en *er-achten das Sein als Seyn*.<sup>63</sup>

*Seinlassen* er et ord, hvormed det forsøges at bringe sandhedsbegrebet nærmere sansningen og især iagttagelsen. Der skulle altså være en sammenhæng mellem *Wahrheit*, *wahren* og *wahrnehmen*. Begrebet om sandheden må ifølge Heidegger stamme fra det at være i et forhold til et eller andet; allerede da skulle man sande noget. Hvad man dernæst hæfter sig ved og tillægger det af betydning er også vigtigt, på mange måder afgørende,

---

wohnet der Mensch...," in *Vorträge und Aufsätze* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2004), 184). Sprogets tale, cf. også Heidegger, "Die Sprache", 12, 32 samt Martin Heidegger, *Der Satz vom Grund* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2004), 161.

61 Cf. Martin Heidegger, "Vom Wesen des Grundes," in *Wegmarken* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2004), 139-140.

62 Cf. Martin Heidegger, "Vom Wesen der Wahrheit," in *Wegmarken* (Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 2004), 188-200

63 Cf. Heidegger, "Vom Wesen der Wahrheit," 188 randnote a.

men stadig sekundært. At det på den og den måde sandede senere skulle forandre sig eller vise sig at have andre implikationer end de først antagne viser bare, at sandheden for mennesket nok tjener til forståelse og overskueliggørelse, men stadig blot er virkelighedens bevægelser i et menneskeligt perspektiv og begrænset til, hvad mennesket på det og det tidspunkt og på det og det sted formår.

I bedste fald åbner receptiviteten muligheden for en tænkning af forskellen mellem væren og menneske og mellem sprog og sprogbrug som et forhold. Man kunne også, med henvisning til det hidtil anførte om erfaringen, kalde dette forhold for en overgang, en åbning eller en passage, der også selv kan vise sig som muligt emne for tænkningen, når sprogbrugens udtryk for eller forståelse af en genstand svigter. Denne visen-sig-mulig er et positivt moment af det, Heidegger kalder for *das Ereignis*, tildragelsen.

Man kunne sige, at tildragelsens positive træk er konstitutionens, muliggørelsens bevægelse ind i erfaringen. Dette 'ind i' må anses for et sprogligt moment af konstitutionens bevægelse, en bevægelse, der for at kunne blive gældende, blive menneskelig, eller i hvert fald vise sig for mennesket *som* et eller andet, behøver en udsathed og en receptivitet i erfaringen. Uden denne primære erfaringsmæssige åbenhed, intet indtryk, og uden dette, ingen sprogbrug.

Sproget går ind i erfaringen og præger vores måde at tænke på. 'Sproget' kan således forstås som måden, hvorpå tildragelsen som transcendentens bevægelse præger tænkningen, og 'sprogbrugen' som formet af denne prægning, som en erfaring, der bærer videre på den. Figuren *Zuspruch-Entsprechen*, der af Heidegger fremstilles som sammenhængen mellem sprogets 'tiltale' og menneskets 'lytten og modsvar', kunne man derfor oversætte til *sproglig anfægtelse*.

Heideggers opfattelse af sproget kan dermed ses som ikke alene et forsøg på en udvidelse af sprogbegrebet, men også af erfaringsbegrebet. Heidegger forsøger at bringe erfaringen nærmere tænkningen, end Kant mente, man kan (og skal). Der fremstilles en nødvendig sammenhæng mellem det at tænke og det at gøre erfaringer. Desuden understreges det, at konsekvensen af dette arbejde er en sproglig produktion. Heideggers forsøg på at udvide erfaringsbegrebet indbefatter således tre temaer: erfaring, tænkning og sprog. Erfaringen må forstås som en receptivitet ved tænkningen og en protosproglig uro, der giver stof til tænkningen.

### § 5. Erfaring som sprogbrug

Den sproglige erfaring er som proces både igangsættende og tildækkende i bevægelsen fra erfaring til begreb. Reduktionen i bevægelsen mellem erfaring og begreb synes dermed at ligge i den sproglige erfaring. Reduktionen synes at ske i kraft af erfaringen, når den bliver sprog. Det er et negativt hovedtræk, men ikke det eneste træk. Bevægelsen, overgangen eller oversættelsen fra erfaring til begreb rummer både negative og positive træk.

Negativt er vejen fra erfaring til begreb en reduktion, for så vidt som begrebet forstås som fulgyldig repræsentation eller erstatning. Men positivt bliver der noget ved erfaringen tilbage udover begrebet, et overskud, der udgør et muligt stof for den fortsatte tænkning

og den fortsatte sprogbrug. Man kunne derfor sige, at erfaringen både er *inden for* og *uden for* begrebet. Den er inden for begrebet, for så vidt som begrebet er en fæstnet og indstiftet variant af erfaringen, og den er uden for begrebet, for så vidt som der er grænser for, hvor indbefattende og nuancerede begreber kan være. Sprogbrugens grænse er også begrebsliggørelsens grænse, og den begribelse, som erfaringen udfolder sig som, er en anstrengelse i forhold til denne grænse.

I *Hegels Begriff der Erfahrung* præsenteres dette problem som problemet angående forholdet mellem erfaring og fremstilling (*Darstellung*). Heidegger udhæver, at Hegels *Darstellung* hører sammen med erfaringen som det, denne foregår med henblik på.<sup>64</sup> Dertil understreges, at erfaringen ikke alene former noget, men herigennem også selv formes. Den bevægelse, erfaringen gør med de genstande, den møder, implicerer, at der sker en forandring med erfaringen, og at der i kraft af mødet føjes noget til den. Til erfaring hører *Umkehrung* og *Zutat*, dvs. forandring og supplement.<sup>65</sup> Hvad der hos Kant blev kaldt for en syntetisk erkendelse og udvidelse af erkendelsen, kaldes altså hos Hegel for en omvendning og en tilføjelse i erfaringen. I sin læsning af Hegel udhæver Heidegger disse træk, fordi de viser en sammenhæng mellem erfaringen og tænkningen. Det synes oplagt at bruge denne læsning til en smidiggørelse af begrebet om syntesen. En syntese implicerer jo en sproglighed, en bevægelse og en produktion. Derfor synes ordet *syntetisering* bedre at betegne bevægelsen i og fællestrækkene mellem tænkningen, erfaringen og sprogbrugen, ligesom f.eks. begrebet om identiteten må forstås ud fra tænkningens og sprogbrugens identificeringsforsøg og en anerkendelse af, at disse forsøg er produktion.

Undersøgelsen af forholdet mellem sprog og sprogbrug og karakteristikken af dette forhold som en sproglig erfaring gør klart, at sprogbrugens (aktive) frembringelsesmoment nok er det mest markante – fordi det efterlader sig spor: tekst, tale, lyd- og billedoptagelser, etc. Men lige så klart er det, at disse spor ville være utilgængelige og virkningsløse uden sprogbrugens receptive moment. Erfaringens og tænkningens ytre sprogbrugsmomenter må forstås som sekundære i forhold til den receptivitet, hvormed man anfægtes, hæfter sig ved noget, sammenligner og tænker videre. At denne receptivitet også er et træk ved *tænkningen*, viser sig, som vi har set, i menneskets evne til at lytte, iagttage og læse (der overskrider de lige så menneskelige, men også dyriske egenskaber, at høre og at se). Det betyder, at det også er sprog at tage sprog ind. Men det betyder også, at sprogbrugens receptivitet som begyndende tænkning rummer et moment af selvanfægtelse. Muligheden for at vælge i stoffet, f.eks. under læsningen, indebærer, at sprogbrugen ikke blot er udsat for stoffets prægning, men er med til at præge sig selv.

Sprogbrugen udsætter altså også sig selv for noget. Også i den forstand er der i sprogbrugen en nødvendig fortsættelse af sprogets bevægelse. Det at sammensætte indtryk, jævnføre dem med det hidtil kendte og formulere dette arbejde implicerer, at man sætter sin erfaring på spil. Det er også i denne forstand, den sproglige erfaring er udsættelse. Ikke

64 Cf. Heidegger, "Hegels Begriff der Erfahrung," 191.

65 Cf. Heidegger, "Hegels Begriff der Erfahrung," 188-191. Cf. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 61.

kun er erfaringen på vej til en formulering og på den måde udsat for sproget: som sprogbrug udsætter den også. Det er altså som erfaring, sprogbrugen fortsætter sprogets bevægelse. Man tager i erfaringen noget ind, betænker det mere eller mindre og sætter det i kraft af sprogbrugen ud, bringer det tilbage i spil i en anden form. Udsættelsen er på den måde fortsættelse, en sproglig fortsættelse gennem erfaringen, en stadig bevægelse mellem 'det indre' og 'det ydre'. Som udsættelse er erfaringen dermed ikke alene en negativ og forandrende grundtilstand: den er sprogligt en udsættelse af arbejdets afslutning. Dette er en erfaring, hvis bevægelse må følge det vilkår, der konstituerer flertydigheden, forskellenes fortsatte spil i sproget, og samtidig destituerer betydningen, kommunikationen, sandheden, etc.

Sproget er således nødvendigvis farligt i den forstand, at det fastholder sin forskellighed i forhold til sprogbrugen og i kraft heraf vanskeliggør denne. Derfor er betydningen ikke givet, men må *forsøges formuleret*. Der hører til sprogbrugens frembringelsesmoment en risiko for afdrift i forhold til, hvad der forsøges omtalt. Der er altid en mulighed for uhenigtsmæssighed, ekskurs og biproduktion. Det er derfor, sprogbrug nødvendigvis må være forsøg. Dette forsøg hører med til dens arbejde og produkt og gælder ikke med mindre nødvendighed for den, der måtte ønske sig en mere positiv eller pragmatisk sprogbrug. Udsættelsen og faren må ses som to samtidigt rådende *sproglige* bevægelser i erfaringen.

De oprindelige erfaringer i erfaringens begreb, der af Lacoue-Labarthe/Munier blev kaldt for *une mise en danger* er altså en nødvendighed og negativitet, hvormed erfaringen *må* være forsøg og *ikke kan* undgå muligheden for, at dens sproglige konstruktioner tildækker for eller afleder opmærksomheden fra det, der med disse instanser forsøgtes tilegnet.

# Knut Ove Æsøy

## Om Fortuna – metafysikk i pedagogikken?

### Abstract

*This essay is an attempt to participate in a discussion about metaphysics today. I claim that metaphysics now seems silenced or taken for granted. Machiavelli's idea of fortuna or fate (Norwegian: lagnad) represents question and perception that cannot be recognized empirically. My aim is to place Machiavelli into an ongoing discussion about the distinction between nature and culture and perception of reality (Norwegian: røyndom) as organic or harmonic. As part of this, I will discuss fortuna's place in modern research based teacher education, which places our fate in the hand of science, the institutionalization of learning and the lack of virtue (Norwegian: dygd). In conclusion, I wish to express some critical remarks on this development, not taking into account the metaphysical speculation.*

### Nøkkelord

*Lagnad, dygd, klokskap, metafysikk, anamnetisk tenking, vitenskap, forskningsbasert lærerutdanning, institusjonalisering av lærdom, historisk medvit, natur og kultur, røyndomen som organisme, harmoni*

### Innleiing

Har fortuna ein plass i lærerutdanninga? Motstanden mot metafysisk tenking har vore stor i det moderne samfunnet. Både positivistar og filosofiske retningar som tek avstand frå det moderne, rasjonelle prosjektet har stått på barrikadane. Positivismen byrja som ein rettmessig kamp mot metafysiske påstandar og forklaringar som vart nytta som grunngeving for politiske og profesjonelle illgjerningar. Demarkasjonskriteriet mellom påstandar som kan etterprøvast og påstandar som ikkje kan etterprøvast, er framleis eit viktig skilje for vitenskapleg aktivitet. Kritikarane av det moderne, rasjonelle prosjektet kritiserer sjølve rasjonalismen for å romme metafysiske føresetnader og hevdar at rasjonalismen òg gjev vekst for illgjerningar. Dei aller fleste vitenskaplege retningar i dag tek avstand frå metafysisk tenking, og få vedkjenner eige metafysisk grunnlag. Problemet med desse antimetafysiske retningane er at dei har ein tendens til å generalisere all metafysikk som negativ.

Eg vil hevde at enkelte metafysiske spørsmål både har og må ha sin plass hos menneska. Hovudgrunnen er at dess meir vesentleg eit spørsmål er for menneska, dess vanskelegare er det å finne løysinga. Dei vesentlege spørsmåla fører oss inn i metafysisk spekulasjon og anamnetisk tenking. Vektlegginga av empiriske prov gjer at dei mest vesentlege spørsmåla ikkje kan bli stilt. Når den tidlege Wittgenstein sa at dei spørsmål som ikkje kan svarast på heller ikkje skal stillast, er det nettopp for å avgrense verda til det logisk rasjonelle.<sup>1</sup> Han

---

<sup>1</sup> Wittgenstein, Ludvig. *Tractatus logico-philosophicus* Oslo: Gyldendal 1999, §4.003

*Knut Ove Æsøy, Høgskolen i Østfold, Norge.  
E-mail: knut.o.asoy@hiof.no*

seier vidare at det å stille filosofiske spørsmål som ikkje kan forklarast, er å lage problem av noko som ikkje er eit problem. I motsetning, vil eg hevde at det å drøfte formålet med skulen krev at vi nyttar tenking som går utover empirisk vit.

Lærarutdanninga er, frå politisk hald gjort forskingsbasert. Forsking vert skildra som empirisk arbeid. Dette kjem tydeleg fram i lærarstudentane si lærebok i vitskapsteori og metode.<sup>2</sup> Her vert systematisk observasjon, intervju og spørjeskjema forfekta som forskning. Denne utviklinga rommar ikkje metafysisk spekulasjon. Spørsmåla omkring skuleverket må alle kunne bli undersøkt empirisk. Spørsmål og undring som ikkje fell innafør dette kriteriet, vert dermed ikkje vurdert. Spørsmålet over ymtar frampå om at pedagogikken skulle ha interesse av å spekulere i metafysikk. Målet er å fremje ein positiv metafysikk, ein spekulasjon som tek føre seg vesentlege spørsmål ved skuleverket. Dette er spørsmål det kanskje ikkje er mogleg å svare på, men som det ved rasjonell tenking er mogleg å vurdere. Det kan vere fleire årsakar til å stille slike spørsmål enn å finne ei endeleg forståing. For det første er det viktig å ha dette medvitte, og for det andre, sjølv om vi ikkje kan prove svara, kan vi i enkelte tilfelle forkaste enkelte forståingar som usanne. Dette har Gunnar Skirbekk kalla *via negativa*.<sup>3</sup> For det tredje kan drøftinga av ulik tenking og spørsmålsstilling vere med å auke medvitte om kva slike spørsmål faktisk er. Med utgangspunkt i dette, ønskjer eg å drøfte Machiavelli sitt omgrep fortuna og vurdere om hans utgreingar kan ha interesse for pedagogikken.

### **Fortuna sin song**

Fortuna synger sine songar  
ei hand stenger ein port  
Kva har eg gjort?  
Av og til det kjennes,  
når lagnaden snur seg bort

Eg griper til eiga handling  
eg vil kjempe mot portens lås  
klatre ås etter ås  
I jubelrus eg tenkjer,  
det er eg som lager min bås

Då ler ho av mitt ansvar  
Kviskrar at Sartre tek feil  
"Sjå i ditt speil,  
du er ikkje alltid herren  
det er Pan som gjer deg heil."

2 Postholm, May Britt & Jakobsen, Dag Ingvar. *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2011

3 Skirbekk, Gunnar. *Rasjonalitet og modernitet: essays i filosofisk pragmatisme* Oslo:Samlaget, 2009

## Fortuna er lagnaden

Machiavelli talar om to krefter som kjempar i mot kvarandre. Han talar om virtue og fortuna. Virtue kan omsettast til dygd. Dygda er menneska sin dugleik. Fortuna kan best omsettast til lagnad.<sup>4</sup> Dette er den uregjerlege og likesæle lagnaden, gjerne forstått som stjernehimmlen og naturens innverknad på røyndomen.<sup>5</sup> Fortuna er, av gammalt, gudinna for lykke og lagnad. I Machiavelli sine skrifter er dette mytiske biletet nytta på alt det tilfeldige og utilsikta som hender menneska. Fortuna er den evige røyrsla som menneske til ein kvar tid står ovanfor og omgjevnaden eller materialitetane som verkar inn på menneska. Det er òg snakk om den lagnaden som er i menneska. Menneska sin fridom ligg i dygdas evne til å kjempe mot lagnaden. Dei kjempar i stor grad mot kvarandre som to blinde. Berre i liten grad kjenner dei sin motstandar og veit når dei har høve for å sette inn ein støyt. Lagnaden har både ei god og ei dårleg side, han kan gje hell og lykke eller skade og ulykke. Dette viser at Machiavelli si forståing av fortuna er annleis enn den mytiske ideen om Fortuna som gudinne for lykka. Lagnaden er lunefull, i ordets rette forstand. Når vi trur lagnaden er med oss, kan han plutsleg endre karakter, difor kan vi aldri stolen på han.

## Natur og kultur

Machiavelli sine tankar om kampen mellom lagnaden og dygda, opnar opp drøftinga om natur og kultur. Han oppfattar naturen som vond og uransakeleg, medan kulturen er det gode. Kulturen er det menneskeskapte som frigjer oss frå naturen. Denne tanken rår lenge før det kafkiske medvitet slår inn over oss. Eit medvit som snur tanken på hovudet og gjer naturen god og kulturen vond. Denne snuoperasjonen byrja på sett og vis med Jean-Jacques Rousseau sitt essay *Du contract social*, som på norsk har fått tittelen *Om samfunnspakten*.<sup>6</sup> I dette essayet framstiller Rousseau naturen som god og kulturen som vond. Fridommen høyrer til naturen, medan det som determinerer oss er sivilisasjonen. Det er ikkje berre maktovergrep som set menneska i lenker, òg samfunnet si framandgjerling av alt naturleg er med på å skape ufridom. Machiavelli går ikkje med på denne forståinga. For han er det dygda som skaper sivilisasjonen eller kulturen. Det vil seie at det er fridommen som skaper kulturen og ikkje den konservative draumen til Rousseau som antyder at dyra er meir frie enn menneska.

Det er først i nyare tid at kritikken mot sivilisasjonsprosjektet for alvor har fått fotfeste i tenkinga. I dag er det ikkje uvanleg å omfamne det naturlege som det gode, medan det menneskeskapte er det vonde. Norske matvarer reklamerer gjerne med «berre naturlege ingrediensar», og musikk skal gjerne ha ein naturleg sound. Enda meir skeptisk er vi til mat

4 Jon Bingen si bokmålsomsetjing av Fortuna er forsynet. Eg nyttar det nynorske omgrepet lagnad som kjem av det norrøne *laginn*. Og som vi i kjenner att i omgrepet å legge. Det som er lagt, er det som vi ikkje kan rå med.

5 Machiavelli. *Fyrsten*, Oslo: Grøndahl Dreyer, 1998 s.XX

6 Rousseau, Jean-Jacques. *Om samfunnspakten* Oslo: De norske bokklubbene, 2001

som er modifisert av menneska, eller kjemisk framstilt medisin. Dette er dømer på tankar som har i seg metafysisk spekulasjon.

## Om å vere i verda

Machiavelli seier vi stor sett er underlagt lagnaden, men av og til oppstår det situasjonar *l'occasione* der dygda møter lagnaden til kamp. Det vil seie at enkeltmennesket er i ein situasjon som opnar for å kjempe mot lagnaden. Dette er, i følge Machiavelli, ikkje alle forunn. Desse enkeltmenneska omtalar han som heltar. Heltar som organiserer omgjevnadane slik at menneska kan stå opp i mot lagnaden. Døma Machiavelli kjem med er statsmenn sine sivilisasjonsprogram. Innføring av statsmakta, ulike yrkesgrupper, rettssystemet, forsvar og anna samfunnsorganisering er teikn på menneska sin dugleik. Vi kan i dag legge til skuleverket òg.

Dette står i sterk kontrast til ein del eksistensialistisk filosofi. Nel Noddings siterer Jean Paul Sartre, når ho hevdar at mennesket ikkje er noko anna enn det det sjølv gjer seg til.<sup>7</sup> Det betyr at eit kvart menneske er utstyrt med fri vilje som gjev dei det fulle ansvaret for sitt eige liv. Dermed framstår tanken om lagnaden som vekke, og igjen står subjekta. Denne typen subjektivisering samsvarar med ideen om at det er menneska som konstruerer røyndomen og forkastar trua på ein natur eller essens. Denne ekstreme subjektiviseringa opnar for eit anna metafysisk spørsmål. Er menneska i verda eller er verda i mennesket? Begge påstandane er metafysiske. Machiavelli oppfattar verda eller lagnaden som ein del av menneska og menneska som ein del av røyndomen. Noddings plasserer, med sitatet over, menneska uavhengig av verda. Menneska er allereie frie i sitt møte med røyndomen. Konsekvensen vil kunne vere at mennesket endar i ei motsetning til naturen og det naturlege.

Skiljet mellom desse to filosofiske tankane kan verte forklart utifrå avstanden i tid og rom. Om ein prøver å sjå vekk i frå ei slik historisering og sosiologisering av tanken, er det ein del interessante fellesnemningar mellom Machiavelli og Sartre. I *Væren og Intet* drøftar Sartre skiljet mellom fridom og determinisme. Dette svarar til Machiavelli sitt skilje mellom dygd og lagnad. Døma Sartre kjem med har mykje likskap med Machiavelli si tenking. Sartre drøftar keisar Konstantin si grunnlegging av Konstantinopel på same måte som Machiavelli seier at det er store statsmenn som opplever situasjonar der dei kan nytte dygda. Når Sartre skildrar vanlege arbeidarar, legg han vekt på korleis dei oppfattar lidinga som ein del av røyndomen. Dei har akseptert sin lagnad i staden for å ta greipa i eiga hand. Når han snakkar om arbeidaropprør fortel han korleis sigeren gjer arbeidarane desorienterte, og det endar med at dei dreg heim.<sup>8</sup> Ut frå desse døma er ikkje tankane så ulike. Dei nyttar ulike omgrep, men døma handlar om det same. Sjølv om menneska har sin fridom før møtet med verda, er det noko i verda som gjer at alle ikkje klarar å handle etter fridommen, men aksepterer røyndomen som han er. Når eg talar om fortuna er det ein type determinisme

7 Noddings, Nel. *Pædagogisk filosofi* Oslo: Ad notam Gyldendal, 1997, s.84

8 Sartre, Jean-Paul. *Væren og Intet: i utvalg* Oslo: Pax, 1966, s.136-138



eg ønskjer å forfekte. Det er først og fremst eit ønskje om å sameine mennesket med verda, og akseptere at lagnaden er der. Men det er ikkje eit fatalistisk ønskje om å gjere oss villig til å akseptere vår lagnad utan tvil.

## Frå lagnad til slump

Det er ikkje mykje ein høyrer om lagnaden i dag. Frå ein empirisk vitskapleg synsstad er det uråd å forfekte eit slikt metafysisk omgrep. Filosofen Jon Hellesnes talar om slump i staden for lagnad. Om lagnadstrua skriv han: «Både den religiøse og den sekulariserte metafysikken (inkludert den materialistiske historie-metafysikken) prøver å ettervise eit skjult nødvendige og ei høgare meining med tilværet.» Metafysikken si evne til å snakke om bakanforliggende formål med røyndomen har skapte mykje vondskap. Både politiske ideologiar og dogmatisk teologi er døme på dette. Mot dette set Hellesnes slumpen. «Kontingensfilosofien (kombinert med moderat rasjonalisme), altså læra om slump, representerer eit avvik frå hovudstraumen, men har likevel ei lang historie frå Pyrrhon frå Elis via William av Ockham (1285-1347) og fram til i dag.»<sup>9</sup> Slump er for Hellesnes alt det som skjer i verda som mennesket sjølv ikkje er herre over. I tillegg er det den tilfeldige bagasje alle er utstyrt med. «[...] det er slik som temperament, karakterdrag, spesielle talent, fantasi, teft, intelligens, helse, livskraft og utsjånad.»<sup>10</sup> På denne måten introduserer Hellesnes noko som er utanfor menneska sin kontroll, samstundes som han har som mål å halde seg unna metafysisk spekulasjon.

Machiavelli si forståing av lagnaden er formålslaus og vert i første omgang ikkje råka av den kritikken Hellesnes gjev av metafysisk tenking. Forholdet mellom lagnaden og dygda er kjensla av ein balanse mellom menneska og naturen. Det ligg nærare til det gamle, greske prinsippet om harmoni. Det må vere balanse i den blinde tvikampen for å oppretthalde ein form for kosmisk orden. Verda har altså ikkje eit formål, men er ein orden som menneska inngår i. Fortuna er ikkje ei intelligibel kraft som kan verte forstått. Ho er uviss og lunefull, og likefullt menneska sitt lodd.

Det finst moderne filosofar som vågar tale om ein slik orden. George Henrik von Wright skriv i Å forstå si samtid om Oswald Spengler og Arnold J. Toynbee. Han på alvor dei profetiske tankane om sivilisasjonen som ein organisme. På same måte som ein organisme har sivilisasjonane ei byrjing, bløming og forfall fram til ein undergang. Von Wright er opp-tatt av korleis historia er døme på sivilisasjonar eller kulturar som veks fram og som går under. For å vise dette vert det nytta sinnbileter frå botanikk, zoologi og årets kretsløp. Vidare vert det vist korleis både Spengler og Toynbee prøver å forstå lagnadskurva. Dei skildrar framveksten, bløminga og forfallet ut frå store, generelle omgrep som skaparkraft, vilje til å temme naturen og tilstiving. Den viktigaste forklaringa på forfallet er: «Degenerering inneber å bruke kreftene sine i krampaktige forsøk på å finne det riktige svaret på

9 Hellesnes, Jon. *Om livstalking* Oslo: Samlaget, 2007, s.59

10 Ibid. s.85

dei utfordringane lagnaden har kome med.»<sup>11</sup> Det er altså forsøket på å forklare fortuna som er sjølv forståinga for kvifor kulturen går under. Trua på menneska si intelligible evne som verifiserbar er ein hybris som har i seg kimen til forfallet. Spørsmålet er om ikkje desse tankane sjølv er eit uttrykk for ein slik hybris. Prøver ikkje Toynbee og Spengler, i sine bøker, å forklare lagnaden? Til dels vil eg vere samd i dette, men deira forsøk på å erkjenne lagnadskurva er å forstå fortuna, eller å erkjenne lagnaden utan å skulle forklare han for å kunne handtere han. Von Wright fekk mykje kritikk for denne handsaminga av vår eiga samtid. Mest av alt vart han skulda for å vere pessimist. Von Wright sitt svar var i stor grad å hevde at hans pessimisme var rettmessig. Å nekte for denne innsikta har òg konsekvensar for våre handlingar.

## Fortuna – Den nødvendige pessimismen

Det neste spørsmålet er om det kjem noko godt ut av å kjenne til lagnaden? Machiavelli presenterer ein av idéhistoria sin mest kjende metafor for å syne kampen mellom lagnaden og dygda.

2. Likevel vil jeg til den frie viljes forsvar hevde at forsynet [lagnaden] bare er herre over halvparten av våre handlinger, mens den øvrige halvpart er overlatt til oss selv. Forsynet kan sammenliknes med de fossende elver som når de går over sine bredder legger slettene under vann, river ned trær og bygninger og flytter jordmasser snart hit, snart dit, mens alle flykter unna, eller gir efter for deres voldsomme kraft uten på noen måte å stå i mot. Til tross for at det forholder seg slik, er det likevel mulig for menneskene i rolige tider å treffe visse forberedelser, anlegge diker og skape leie, slik at når elvene vokser senere hen, må de følge disse, eller de kan i det minste ikke herje så fritt og ikke skade så meget.<sup>12</sup>

Machiavelli seier at menneska må vite om desse kreftene som kan rokke vår tryggleik. Det er nettopp når tryggleiken rår, når tidene er rolege vi må sko oss mot lagnaden. Ikkje for å slette den frå røyndomen, men for å jobbe i lag med lagnaden. Han skriv tidlegare: «Oppdages vanskene i deres fødsel, er det enkelt å bøte på dem. Men venter du til de har vokst seg store, vil kuren komme for sent og sykdommen vise seg uhelbredelig.»<sup>13</sup>

Denne analogien kan overførast til elva. Menneska kan ikkje berre bygge demningar etterkvart som elva vert større. Det vil vere å jobbe i mot lagnaden. Å utsette problemet og elva sine herjingar vil få enorme konsekvensar den dagen demninga brest. I staden, må vi vere kloke og ta tak i problemet når det er lite og handterleg. I dag talar vi gjerne om å arbeide førebyggjande. Dette omgrepet passar godt inn i Machiavelli sin tenking. Han skriver vidare: «[...]; ser man tidlig hvilke problemer som kan oppstå (hvilket bare er gitt en klok mann) lar disse seg løse med letthet.»<sup>14</sup> Men å tru at vi kan førebygge alt og utslette

11 Von Wright, George Henrik. *Å forstå si samtid* Oslo: Samlaget, 1996, s.147

12 Machiavelli. *Fyrsten* s.126

13 Ibid. s.14

14 Ibid. s.14

lagnaden vil vere ein utopi, som i seg sjølv er farleg. Det vil vere å ikkje ta sin motstandar på alvor og ha for stor tru på egne krefter.

Det betyr at vi må forstå kva ein klok mann er, for å forstå kva som skal til for å klare å handtere lagnaden på ein god måte og ikkje arbeide i mot han.

«Menneskene følger alltid i andres fotspor, og da vi i våre efterligninger av de store menns handlinger, aldri kan regne med helt og holdent å kunne gjøre som dem, enn si få del i deres dygd, bør den kloke alltid slå inn på veien de store har trukket opp og efterligne dem som har utført store og enestående handlinger.»<sup>15</sup>

Det er altså historia og tidlegare erfaringar vi skal lære av for å kunne handtere lagnaden. I eit samfunn der vi i størst mogleg grad søker fornying og originalitet, kan det fort verte slik at erfaringa og historia vert ignorert. Eit anna poeng er vårt ønskje om å tenke positivt. Vi seier i dag at vi skal sjå høvene framfor problema. Spørsmålet er om ikkje ein slik optimistisk tanke i seg sjølv er med på å fjerne vår erkjenning av røyndomen.

Von Wright skriv om dette i si bok *Vitenskapen og fornuften*. Her omtalar han den moderne, empiriske vitskapen som ei produksjonskraft. «Fra å ha blitt oppfattet som nesten elitistisk luksus, er forskerens virksomhet blitt uunnværlig og nødvendig for fremskrittet og utvikling.»<sup>16</sup> Trua på menneska sitt intellekt er enorm i dagens samfunn. Bandet mellom vitskapen og politiske vedtekter er sterke, og samfunnsinteressene ønskjer at avgjerslene skal vere basert på evidensbasert forskning. Vitskapen står i dag i samfunnet si teneste, skriv von Wright, og ikkje i røyndomen eller sanninga si teneste.

Von Wright skil mellom langsiktig og kortsiktig tenking<sup>17</sup>. Når søken etter sanning vert underlagt demokratiske og økonomiske vedtak, ender ein fort med å forfekte kortsiktige formål framfor langsiktige. Denne tanken går godt i hop med Machiavelli når han seier at vi må jobbe førebyggande med dikebygging, altså med lagnaden, snarare enn å demme opp etter kvart som elva fløymer og dermed jobbe i mot lagnaden. Dikearbeidet prøver ikkje å fjerne lagnaden, men erkjenner han og prøver å godta han. For å klare dette, må menneska bruke kløkt og stadig tenke langsiktig i forhold til livets realiteter. Kløkt er ein del av dygda.

## Dygda – den gløymde optimismen

Over har eg skrive kvifor det skulle vere viktig å erkjenne lagnaden, til forskjell frå å forklare han. Eg har òg antyda at den moderne empiriske vitskapen ikkje klarar å hamle opp med lagnaden. Empirisk vitskapleg arbeid vil òg avvise lagnaden som noko reelt, då det er eit metafysisk omgrep og ikkje basert på empiriske røynsler. Harald Grimen og Lars Inge Terum hevdar at det ikkje er mogleg å ta avgjersler berre basert på evidensbasert kunnskap.

15 Ibid. s.28

16 Von Wright, George Henrik *Vitenskapen og fornuften: forsøk på en orientering* Oslo: De norske bokklubbene, 2009 s.105

17 Von Wright *Å forstå si samtid* s.205

Ein kvar handling har sin situasjon og krev eit godt skjønn i tillegg til vitskapen.<sup>18</sup> Machiavelli sin kloke helt er ikkje utstyrt med ei moderne vitskapleg produksjonskraft. I staden for er han utstyrt med dygd. Nedanfor vil eg nemne nokre viktige eigenskapar som kjenneteiknar dygda.

Ordet virtue som Machiavelli nyttar er den latinske omsettinga av det greske ordet *areté*. Grekarane var særskilt opptatt av fire dygder som vesentlege for menneska. Dette er å vere modig, visdomselskande, måtehalden og rettvis. Machiavelli skil seg ikkje mykje frå denne tenkinga. For å drøfte dygda set han opp motsetninga av god dygd. Når han talar om rettvisa skil han mellom det å vere brutal og det å vere barmhjertig, om motet skriv han om å vere forakta og akta, om måtehaldet talar han om å vere sparsam og gåvmild, medan den visdomselskande er skilje mellom løgnaktig og ærleg. Den sokratiske tenkinga vektlegg det å kjenne seg sjølv, medan Machiavelli er meir intersubjektiv og vektlegg meir korleis andre kjenner eller oppfattar andre.

Målet for menneska er å ha dygd for å handtere lagnaden. Det er situasjonen og posisjonen til mennesket som avgjer kva for eigenskapar som er mest dugande for kvar enkelt. Igjen er det erfaring og modellære som gjer menneska i stand til å erkjenne dygda, saman med det å lære om dei ulike eigenskapane. Til sist handlar det om å vinne ry og unngå smiger seier Machiavelli. Han går langt og seier at den dugande kan ha lagnaden med seg og får situasjonane i gåve. Dette er situasjonar han veit å utnytte til eigen fordel.<sup>19</sup>

Å tale om dygd er i stor grad fråverande i norsk daglegtale. Allan Bloom skriv om den same mangelen i boka *The closing of the American mind*. Her har han som mål å innføre omgrepet «virtue» i den amerikanske folkesjela.<sup>20</sup> Det er vanleg i dag å snakke om at menneska må ha dei rette haldningane og verdiane. Vi snakkar gjerne om respekt og toleranse, men sjeldan talar vi om at menneska skal søke visdom, ha mot, vere rettvis eller fremje måtehald. Satt på spissen kan vi i dag seie at søken etter visdom har vorte endra til informasjonsinnhenting, motet er omgjort til det å vere «kul», det rettvis er å vere tolerant medan måtehaldet er forkasta og ein kvar ønskjer å følge lysta.

## Fortuna i pedagogikken

Med bakgrunn i det eg har skrive over, vil eg under drøfte det å tale om fortuna eller lagnaden i pedagogisk samanheng. For det første, kan erkjenninga av lagnaden roe vår tru på menneska si intelligible kraft, og opne høvet for metafysisk spekulasjon. Det vil vere med å plassere mennesket i verda og ikkje hin vegen. Det kan opne for nye perspektiv på skiljet mellom natur og kultur. Det vil kunne føre til vektlegging av førebyggjande arbeid og eit krav om å tenke langsiktig. Det kan òg vere med på å redusere kravet til å tenke positivt, og

18 Grimen, Harald & Terum, Lars Inge (red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse* Oslo: Abstrakt, 2009, s.13

19 Machiavelli *Fyrsten* s.29

20 Bloom, Allan. *The closing of American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students* New York: Simon & Schuster, 1988

vere med på å oppfatte verda som ein organisme. Det vil igjen vektlegge erfaring og historie som grunnlag for lærdom, noko som òg er ein føresetnad for å snakke om dygd. Til sist kan erkjenninga av enkeltsituasjonar som skjebnesvangre, vere med å vekke oss frå vår daglege slumring.

## Den intelligible krafta

I skuleverket skal det meste vere planlagt og underlagt menneska si intelligible evne. Ingenting skal overlatast til lagnaden eller det tilfeldige. Kvart mål skal vere spikra, og kvar handling skal vere basert på verbalkunnskap. Lærebøkene<sup>21</sup> er fulle av verktøy for effektivt læringsutbytte og framviser ei enorm tru på empirisk forskning, vitskap og formålsretta praksis. Den moderne vitskapen, forstått som ei produksjonsverksemd, synast akseptert i pedagogikken. Den vert omfamna som redninga for framtidens skule. Det er lite kritisk vurdering eller erkjenning av grensene for denne verksemda. Å erkjenne lagnaden kunne vere med på å roe denne ukritiske omfamninga. Som Gunnar Skirbekk seier det: «Kva meir kan vi jordiske vone på, kasta ut, som vi er, i våre ufullkomne liv; men med den felles vitenskaplege fornuftsbruk som vår feilbarlege og ufråkommelege lagnad?»<sup>22</sup> Dette handlar om å erkjenne når ein handlar med lagnaden og når menneska sitt forsøk på å forstå alt går i mot lagnaden.

Læring er i dag institusjonalisert. Det vil seie at vi oppfattar at læring skjer i skulen. Forsking seier at læraren er den som har størst innverknad på elevane si læring.<sup>23</sup> Dette betyr at læraren kan styre eller kontrollere læringa. Med utgangspunkt i Machiavelli si tenking kan vi oppfatte det meste av lærdomen som tilfeldig og utilsikta. Mennesket er underlagt lagnaden. Det vil seie at mennesket i seg sjølv alltid er i endring. Endringa inneber nye former for lærdom. Dette kan vere tilfeldige fornemningar, kjensler, haldningsendringar, viljeakter, kroppskunnskap, klokskap og ny verbalkunnskap. Mennesket kan ikkje fri seg frå det å lære. Læringa er over oss utan at vi kan kontrollere ho. Den institusjonelle skulen sitt forsøk på å kontrollere lærdom og kunnskap, førar til at vi ender med ei svært snever forståing av lærdom og kunnskap forstått som informasjon.

## Metafysisk spekulasjon

Å drøfte lagnaden er berre ein av mange måtar å arbeide med anamnetisk tenking. Metafysisk spekulasjon handlar om å drøfte dei vesentlege spørsmåla omkring menneska sin eksistens. Desse drøftingane er i stor grad anten fjerna, nytta utan ettertanke eller forstått

21 Forlaga som er representerte med lærebøker i grunnleggande pedagogikk er Cappelen Damm – Høyskoleforlaget (før 2012 Høyskoleforlaget), Gyldendal Akademiske, Fagbokforlaget, Universitetsforlaget og Abstrakt forlag.

22 Skirbekk, Gunnar. *Vit og vitskap: postmodernistisk ord-bok om modernitetens babaleske forvirring* Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget, 1998 s.45

23 Ein av dei mest nytta referansane til denne erkjenninga er: Hattie, John *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* London: Routledge, 2009

som eit teologisk spørsmål. Metafysisk spekulasjon er særskilt viktig for å auke tankekrafta. Å berre halde seg til empirisk kunnskap skruppar inn tanken. Det er viktig å vere medviten om at metafysisk spekulasjon kan ha negative konsekvensar. Det gjeld særskilt når slike tankar vert styrande for menneska og nytta som forklaring og prosedyre for handling. Ei erkjenning av lagnaden betyr ikkje å følgje han, men å handle i forhold til han, i samsvar med si eiga dygd. Pedagogikken drøftar ikkje lenger det eksistensielle spørsmålet om skulen, men forklarar formålet med skulen ved å referere til politiske vedtekter. Anamnetisk tenking er lite vektlagt i skulen, då det er liten forståing av å stille spørsmål som ikkje har svar.

## Verda i mennesket

Pedagogisk tenking synes å fristille menneska frå verda. Kant si kopernikanske vending skilde mennesket frå røyndomen og påla oss samstundes eit ansvar for eige liv. Subjektiviseringa og trua på individet sitt ansvar gjennom fridom er sterke tankar i pedagogikken. Det same er den konstruktivistiske tanken som gjer menneska til ansvarlege skaparar av kunnskap. Det er individa, omtala som elevar og lærarar, som utgjer skuleverket. Det er dei som er grunnane til problema i skulen, og det er dei som sit med løysinga til problema. Den forskingsbaserte lærarutdanninga har som mål å studere klasserommet. Det er ikkje høve for å drøfte lagnaden i samanheng med utviklinga av skuleverket. Det som vi ikkje kan gjere noko med, vert i liten grad vurdert. Ved å drøfte lagnaden og menneska sitt forhold til røyndomen, vil pedagogikken måtte vurdere meir enn subjekta. Det vil krevje ei større drøfting av menneska sitt forhold til røyndomen.

## Natur og kultur

Noko av det viktigaste i denne samanhengen er å opplyse menneska om omgrepa natur og kultur. Å referere til noko naturleg har stor gjennomslagskraft i vår tid. Det er viktig å forstå at det menneskeskapte ikkje berre er negativt. Det menneskeskapte som arbeider i mot lagnaden er negativt, men det i menneskekulturen som arbeider med lagnaden er positivt og er med på å skape eit godt samfunn. Å erkjenne teknologipessimisme eller naturoptimisme som styrande for eiga tenking, vil kunne hjelpe oss til å tenke klarare, nettopp for å unngå slike kategoriar.

## Førebygging og langsiktig tenking

I følgje songen er der ein kur for alt.<sup>24</sup> Ønsket om å arbeide meir førebyggande er likevel stor i dagens offentlege ordskifte. Problemet med vårt krav til førebygging er at vi bygger små dike og kanalar for alle større og mindre problem vi kan skimte i framtida. Vi trur vi

24 Dum Dum Boys «Lunch i det grønne»

kan forklare røyndomen og difor veit kva som skal til for å rydde opp i alle problem. Dette har gjort oss blinde for lagnaden. Vi ser ikkje den store elva, dei reelle utfordringane, som vi vil komme til å møte i framtida. Å gjere læraren om til forskar, auka økonomisk styring av skulen og stadig rapportering av ulike problem, er ikkje løysinga på røyndomen sine utfordringar. Å førebygge krev eit anna kløkt enn det empirisk vitskap, økonomiske kalkyler og revisjonsarbeid kan hjelpe oss med. Ein kvar lærar og skulepolitkar kan sjølv vurdere om arbeidet i norsk skule er dikearbeid eller eit spørsmål om stadig å forbetre demninga som held på å breste. For å sjå den store elva, må vi spørjekva som er vesentleg med det å vere menneske. Dette er eit vesentleg spørsmål som grunnlag for pedagogisk verksemd. Vi må akseptere at svara vi kjem med kan føre til fleire problem snarare enn løysingar. Vi må innsjå at empirisk kunnskap ikkje klarar å forklare desse vesentlege sidene ved mennesket sin lagnad.

## Den usikre røyndomen

Draumen om perfeksjon og stadig forbetring gjennom endring er eit veksande problem. I kvardagen er det pedagogikkens oppgåve å fjerne eit kvart ubehag hos elevane. Målet er å kunne skli gjennom livet utan å erkjenne smerte. Den siste spira på treet som skal vekse inn i himmelen er transhumanisme. Målet er å overskride det menneskelege. Dette er det endelege oppgjeret med menneske som eit naturvesen. Den siste rest av lagnadstru vil stilne og tanken om ein usikker og lunefull røyndom vil forsvinne. Tilbake vil det røyndomsfrie mennesket i siste instans òg vere fristilt frå seg sjølv. For å fjerne lagnaden, må mennesket fjerne seg frå seg sjølv og sin eigen eksistens. Alternativet er å erkjenne at røyndomen er lunefull, både den i mennesket og omgjevningane. Vi må igjen omtale eit problem for eit problem og vere villig til å ta innover oss uroa og angsten ved å leve. Målet for menneska kan ikkje vere å overskride seg sjølv, men å lære å handtere røyndomen slik den er.

## Verda som ein syklisk organisme

Dei gamle grekarane oppfatta verda som kosmos. Den kristne tradisjonen innførte ei intelligibel kraft som gjer verda formålsstyrt og lineær. Den moderne naturvitskapen innfører ideen om ei lovmessig og føreseieleg verd. Den kristne guden vert igangsetjaren av dette gigantiske urverket. Den hegelske dialektikken har vidare overført denne lineære tenkinga til å gjelde mennesket. Tanken om at historia har ein ende, og oppfatninga av historia som lineær og lovmessig, er begge med på å plassere menneska uavhengig av verda. Ved å erkjenne denne forståinga av lagnaden vil den lineære og formålsretta historietenkinga forsvinne. Ulike kulturar må bli erkjent som forgjengelege og tilfeldige i eit syklisk verdsbilette. Sjølv om dei menneskeskapte institusjonane (døme: skulen) har formål, har ikkje røyndomen dette.

## Eit historisk medvit

Å lære av historia er mindre og mindre viktig i pedagogikken<sup>25</sup>. Trua på empirisk forskning i klasserommet saman med forskingsbasert undervisning, står i motsetning til meisterlære og historisk erfaringsbasert kunnskap.<sup>26</sup> Vektlegginga av evidensbasert forskning snur opp ned på Dreyfus og Dreyfus sin modell.<sup>27</sup> Dreyfus og Dreyfus sin ekspert er redusert til ein som berre kan ha antakingar om kva god undervisning er, sidan ekspertkunnskap ikkje er pålitelig kunnskap etter evidensrørsla sin målestokk.<sup>28</sup> Systematisk innhenting av kunnskap og lesing av forskingsarbeid er den høgste form for kunnskap i den pedagogiske kvardagen.<sup>29</sup> Dermed har vi lite å lære av eigne og andre sine erfaringar. Å vurdere den pedagogiske verksemda i eit historisk lys er ikkje prioritert i lærebøker i grunnleggande pedagogikk. I staden er det ei progressiv tenking som ser mot framtida. For å erkjenne lagnaden er det viktig med eit historisk medvit, som Machiavelli seier, er det erfaring og meisterlære som gjev dygd.

## Den skjebnesvangre situasjonen

Å erfare lagnaden, vil eg seie, er lett. Det er å erkjenne at ein ikkje er herre over sitt eige liv. Spørsmålet er når vi møter vår lagnad til kamp. Når oppstår dei situasjonane der vi kan vere herre over vårt eige liv? Dag Solstad nyttar gjerne slike situasjonar i sine romanar. I *Genanse og Verdighet* blir hovudpersonen innhenta av lagnaden sin når han ikkje får slått opp paraplyen ein dag det regnar<sup>30</sup>. Situasjonen snur opp ned på livet til hovudpersonen. Han set spørsmålsteikn ved si eiga verksemd og det livet han fører som lærar. Dei fleste av oss opplev kanskje aldri ein slik situasjon. Vi trur oss herre over vårt eige liv når vi kan velje telefonoperatør, utdanning og partnar. Dei vesentlege vala ligg og gneg bak i hjernebarken og kjem aldri til overflata fordi vi er for tilfredse med det livet vi lever. Vi kan sjølvsgt spørje om vi treng å oppleve slike eksistensielle situasjonar. Dei fleste av oss vil leve godt utan eit slikt alvor. Samstundes er det noko i mennesket som stadig piplar til overflata. Ei mental ubalanse som tyder på at mange treng å møte si eiga eksistensielle uro. Ved å utvikle dygd kan vi kanskje klare å verte herre over desse situasjonane og på det viset arbeide med og ikkje i mot lagnaden.

25 Postholm, May Britt. Haug, Peder & Jenssen, Eirik S. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon* Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget, 2012, s.23

26 Postholm & Jacobsen *Læreren med forskerblick*. Skiljet går som ein raud tråd igjennom boka. Sjå blant anna side 58.

27 Dreyfus, Hubert L., Dreyfus, Stuart E. & Athanasiou, Tom. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press, 1986

28 Grimen & Terum *Evidensbasert profesjonsutøvelse* s.213

29 Postholm & Jacobsen *Læreren med forskerblick* s.5

30 Solstad, Dag *Genanse og Verdighet* Oslo: Oktober Forlag, 2005



## Dygd

Lærebøkene i grunnleggande pedagogikk presenterer ei mengde verktøy for læraren. Refleksjonsmanualer, oppskrifter for god kommunikasjon og metodar for å undervise vert gitt til læraren for å forbetre elevane si læring. Læraren syner seg som eit instrument for læringa og ikkje som eit framifrå bilete på eit dygdig menneske. Den dygdige læraren vil få dei gode situasjonane, sjå dei og bruke dei til eigen fordel. I staden for å planlegge røyndomsfjern undervisning og fokusere på metodar for læring, vil han bruke dei situasjonane som skjer i møtet mellom menneske og bruke desse til å lære om røyndomen. Ein slik lærer vil vinne ry og unngå smiger. Målet må vere å utvikle lærarane som dugande menneske for å kunne handtere situasjonane når dei er der, og ikkje gjere klasserommet om til eit testbur som i liten grad vert oppfatta som ekte. Ønskje om å vinne større ry som lærar er ein del av det offentlege ordskifte, men dygd er lite drøfta som forklaring på dette spørsmålet. Å vere eit dygdig førebilete er eit vesentleg krav for å vinne ry. Vi må byrje å tale høgre om det å ha dygd både for lærarar og elevar. Omgrep som rettvis, visdomssøkande, modig og måtehalden må drøftast med større grad av presisjon.

## Avsluttande kommentarar – tanke og handling

Sjølv etter dette er det naudsynt å spørje om vi treng å tale om lagnad? Er det ikkje mogleg å snakke om desse ulike perspektiva og tankesetta utan å innføre eit omgrep som har gått av moten? Svaret mitt er framleis jo, vi treng lagnaden. Vi kan snakke om at verda er i mennesket eller at menneska si intelligible evne ikkje kan styre alle sidene ved røyndomen utan å snakke om lagnaden, men for å handle etter denne innsikta treng vi å forstå, som Machiavelli seier det, at halvparten av våre liv er styrt av lagnaden. Vi må berre passe på så vi ikkje nyttar lagnaden som ei orsaking.

Dag Øystein Nome

## Mobbing – et forsøk på nye teoretiske perspektiv

### Abstract

This article discusses the understanding of bullying and how it first appears as a phenomenon in early childhood. Empirical research on the social life of young children indicates a capacity for empathy that is independent of social learning. Based upon Merleau-Ponty's philosophy of the body and Levinas's existentialist notion of the origin of morality, the article emphasizes empathy and the sense of responsibility as a fundamental event in our initial encounter with one another – not learned competence based on cognitive reflections. Anti-social behavior like bullying is therefore considered to be a narrowing of the initial openness for others entering our life-world, not a result of a natural urge to power and dominance.

### Nøkkelord:

Mobbing, barnehage, aggresjon, toddler-kultur, nærhets-etikk, kroppslighet, fenomenologi.

It is extremely important to know if society in the current sense of the term is the result of a limitation of the principle that men are predators of one another, or if to the contrary it results from the limitation of the principle that men are for one another.<sup>1</sup>

### Innledning

Gjennom flere tiår har mobbing i skolen vært gjenstand for stor oppmerksomhet både fra forskere og praksisutøvere. Ulike psykologiske og sosiologiske forklaringsmodeller har vært presentert og drøftet for å forstå ofrene, overgriperne og tilskuerne. Psykiske konsekvenser for offeret på kort og lang sikt har vært kartlagt og ulike program for forebygging har vært utviklet og tatt i bruk i stort omfang. I Norge har flere kommuner etterhvert begynt å merke presset fra tidligere mobbeoffer som saksøker skolene for manglende evne til å gripe inn med følelsespregede rettsaker og massiv moralsk fordømming fra offentligheten i kjølvannet. Dette ser ut til å intensivere jakten på årsaker og effektive tiltak ytterligere. Nå rettes fokus etterhvert også mot mobbing i barnehagen.

Forskning på mobbing så langt har gitt resultater. Man vet nå at mobbing ikke bare er en reaksjon på egne krenkelser – såkalt *reaktiv aggresjon*. Det er like gjerne tilsynelatende kalkulerte og strategiske valg fra mobbernes side – såkalt *proaktiv aggresjon*. Teoretisk forklares dette forsøksvis med at vi alle har en grunnleggende aggresjonsdrift eller et behov for

---

1 Emmanuel Lévinas, *Ethics and Infinity* (Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press, 1985), 80.

Dag Øystein Nome, *Universitetet i Agder, Norge.*

Mail: [Dag.nome@uia.no](mailto:Dag.nome@uia.no)

makt som får et uhemmet utløp i forbindelse med mobbing. Mottiltakene har derfor vært preget av bestrebelser på å oppdra til empati og moralsk ansvarlighet gjennom å øke den sosiale og emosjonelle kompetansen for å kunne kontrollere og styre slike naturgitte drifter.

Forskning på mobbing både i skolen og i barnehagen fremhever mobbing som sosialpsykologiske fenomen og diskursive praksiser hvor kampen for sosial posisjonering og stabile vennsksrelasjoner er brukt som årsaksforklaringer. Dagens nye barndomsparadigme, det kompetente barnet som aktiv samfunnsdeltager og sosial aktør, åpner opp for å identifisere slike mekanismer blant barn tidligere enn det tradisjonelle utviklingspsykologiske paradigmet tillot. Men det er fortsatt lite forskning på mobbing i barnehagen – spesielt omkring kontekstens, eller læringsmiljøets, betydning for omfanget av adferd som skaper mobbepregede relasjoner i en barnegruppe.

Den senere tids småbarnsforskning legger i stor grad en annen ontologisk forestilling til grunn enn en naturgitt aggresjonsdrift eller maktbehov som drivkraft bak barns handlinger. Gjennom blant annet Emmanuel Levinas' nærhetsetikk og Maurice Merleau-Pontys kroppsfilosofi har en forestilling om små barns kroppslige prerefleksive sosiale orientering åpnet opp for en mye mer positiv betoning av små barns kapasitet for etiske valg og empati. Det er også gjort mer eksperimentelle empiriske studier som demonstrerer små barns tilsynelatende umiddelbare sosiale kapasitet.

Denne artikkelen drøfter utfra disse to ontologiske utgangspunkt, hvorvidt aggresjon ikke bare kan forstås som en destruktiv grunnkraft som oppdragelse til empati og medfølelse skal demme opp for eller kultivere, men også som et brudd med den grunnleggende åpenheten og innlevelsesevnen små barn opplever overfor hverandre i det som blir beskrevet som en felles åpen kroppslig livsverden. Selv om de to perspektivene er ulike på vesentlige punkter og til dels er krevende å operasjonalisere inn i en pedagogisk kontekst, konkluderes det med at de bidrar med viktig ny innsikt – ikke minst for å forstå at sosial læring ikke alltid innebærer å åpne dører mellom barna, men i vel så stor grad bidrar til å lukke dører. Artikkelen avsluttes med en kort drøfting av hvilke implikasjoner dette vil gi for praksisene i møtet mellom voksne og barn i skole og barnehage.

## State of the art – dagens mobbe-diskurs

Forskningen på mobbing har siden begynnelsen på 1970 tallet vært dominert av empiriske data omkring mobbingens art og omfang samt utvikling av ulike program for forebygging og håndtering av mobbing i skolen.<sup>2</sup> Utviklingen av en teoretisk forståelsesramme omkring årsaker og psykososiale prosesser som ligger til grunn for mobbing som fenomen har ikke vært gjenstand for like mye oppmerksomhet. Det som har vært gjort av teoretisk belysning, har utviklet seg fra refleksjoner omkring mobberen og offerets psykologi som mer

<sup>2</sup> Dan Olweus, *Hakkekyllinger Og Skolebøller: Forskning Om Skolemobbing* ([Oslo]: Cappelen, 1974); *Mobbing I Skolen: Hva Vi Vet Og Hva Vi Kan Gjøre* (Oslo: Universitetsforlaget, 1992).

eller mindre statiske personlighetstrekk representert ved Peter-Paul Heinemann og Dan Olweus, til sosiologiske systemteorier hvor konteksten som familie og skole har en sentral rolle.<sup>3</sup>

Dan Olweus som siden tidlig på 70-tallet kartla mobbing i svenske skolegårder, betonte mobbing som *reaktiv aggresjon* hvor følelseskalde eller aggressive hjemmemiljø og det å selv ha bakgrunn som offer, ble ansett som årsak til utvikling av mobber-adferd. Bak aggresjonen ligger det Olweus kaller «...en vag hevnfølelse overfor tilværelsen».<sup>4</sup> Det har siden vært utviklet en mer åpen system-forståelse av mobbing, hvor skolen og dens aktører blir ansett som sentrale faktorer i mobberelasjonen. Medelever som passive tilskuere og forsterkende bekreftelser i gruppen av mobbere, er opprettholdende faktorer. Det samme gjelder mangel på klasseleder og lite systematisk arbeid med læringsmiljø. En slik systemtenkning omkring mobbing er et viktig motiv for dagens sterke fokus på læringsmiljø og klasseledelse innen skoleforskning. *Autoritativ klasseledelse*,<sup>5</sup> høyt læringstrykk, god og variert undervisning og tydelig skoleledelse er ansett som sentrale elementer i forebygging av mobbing i skolen.<sup>6</sup>

I tillegg til en åpen sosiologibasert systemtenkning omkring mobbingens årsaker har forskning på mobber-adferd også i stigende grad tolket mobbing som *proaktiv aggressivitet*. Mobbing forstås da som et uttrykk for et *strategisk ønske om å utøve makt* gjennom å påføre andre isolasjon eller fysiske og psykiske krenkelser uten at det har rot i egne krenkelser, frustrasjon eller sinne, slik reaktiv aggressivitet vil ha.<sup>7</sup>

Teoretiske drøftelser omkring mobbingens natur og årsak er derfor, i tillegg til fokus på systemnivå, i stigende grad opptatt av teorier om *behov for makt* som en grunnleggende menneskelig drivkraft. Eivind Roland knytter seg eksempelvis til behovs-teoretikeren David McClelland som hevder at ønske om å dominere eller ha innflytelse på andre, er en av de viktigste drivkreftene for menneskets motivasjon.<sup>8</sup> Dette kan virke konstruktivt og skapende, som når enkelte av oss motiveres til å bli lærere, ledere eller politikere. McClelland kaller dette konstruktive uttrykket for maktbehov for *socialized power*. Når maktbehovet vendes mot personlig tilfredstillelse gjennom utøvelse av makt for maktens egen skyld, slik mobbing er et pervertert eksempel på, kalles det *pesonalized power*.<sup>9</sup> Denne formen for makt bekrefteas av offerets tegn på ubehag og avmakt, noe som ifølge Roland kan forklare hvorfor mobberen eller mobberne ikke trekker seg når de ser offerets sterke reaksjon av frykt og avmakt, men når det tvert imot ser ut til å fremkalle og enda forsterke aggresjonen i neste runde. Dette representerer en adferdspsykologisk forestilling hvor det å se offerets

3 Erling Roland, *Mobbingens Psykologi* (Oslo: Universitetsforl., 2007).

4 Olweus, *Hakkekyllinger Og Skolebøller: Forskning Om Skolemobbing*, 179.

5 Autoritativ klasseledelse kalles også *warm demanders* – en ledelse som kombinerer tydelighet med varme. Thomas Nordahl, Ole Hansen, and Kirsten Jannike Hemmer, *Klasseledelse* (Oslo: Gyldendal akademisk, 2012).

6 Ibid.

7 Roland, *Mobbingens Psykologi*.

8 Ibid.

9 David C. McClelland and Robert S. Steele, *Human Motivation: A Book of Readings* (Morristown, N.J.: General Learning Press, 1973).

opplevelse av krenkelse og frykt er belønningen som forsterker adferden til aggressoren. Slik kan mobbing som proaktiv aggresjon forstås.

I de senere år har kvalitativ forskning på mobbing fått frem ytterligere nyanseringer av disse årsaksforholdene.<sup>10</sup> Mobbing blir her forklart som komplekse sosiale mekanismer blant annet som en konsekvens av kampen om posisjonering i gruppen av barn, eller som den danske forskeren Dorte Marie Søndergaard uttrykker det – som *sosial eksklusjonsangst*.<sup>11</sup> Mobbing blir derfor knyttet til barns normalitetsdiskurser og vennskapsdiskurser, hvor å definere, identifisere og sanksjonere annerledeshet bli en viktig del i arbeidet med å skape samhold i vennegrupper.<sup>12</sup> Å etablere tette vennskap forutsetter til en viss grad ekskluderingsmekanismer hvor noen defineres som *ikke-venner*.<sup>13</sup> Det innebærer også at lek blir en arena for maktutøvelse og dominans.

I tillegg viser forskning på skolemobbing en sammenheng mellom graden av konkurranse- og sammenligningskultur i skolemiljøet og mobbingens omfang.<sup>14</sup> Dessuten vil det være av betydning hvilke relasjon læreren har til den enkelte elev. Elever som får lite anerkjennelse fra lærere synes å ha dårligere beskyttelse for krenkelser og utestenging fra sine medelever enn andre.<sup>15</sup>

Det er for øvrig en stigende interesse for å forske på holdning til, omfang, art og årsak til mobbing i barnehagen, og en del forskning har blitt gjort.<sup>16</sup> Det har tradisjonelt vært en markant motstand mot å bruke mobbing som begrep på uønsket sosial adferd i barnehagealder. Mobbing forutsetter en planmessig og beregnende sosial adferd som mange har ment ikke var mulig å forvente av barn i førskolealder.

Men dagens toneangivende barndomsparadigme hvor barn anses som kompetente sosiale aktører på godt og ondt, åpner opp for ny forståelse av tidlig sosialt samspill som har betydning også for forskningen på mobbing i barnehagen.<sup>17</sup> Selv ganske små barn kan

---

10 Robin May Schott and Dorte Marie Søndergaard, *School Bullying: New Theories in Context* (Cambridge University Press, 2014).

11 Jette Kofoed and Dorte Marie Søndergaard, *Mobning* (Hans Reitzels Forlag, 2009).

12 Marie Bliding, *Inneslutandets Och Uteslutandets Praktik: En Studie Av Barns Relationsarbete I Skolan*, vol. 214 (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004).

13 Turid Skarre Aasebø and Else Cathrine Melhuus, *Rom for Barn - Rom for Kunnskap : Kropp, Kjønn, Vennskap Og Medier Som Pedagogiske Utfordringer* (Bergen: Fagbokforl., 2005).

14 Robert Thornberg et al., "Victimising of School Bullying: A Grounded Theory," *Research Papers in Education* 28, no. 3 (2013).

15 J.N. Hughes, "Teachers as Managers of Students'peer Context," in *Peer Relationships and Adjustment at School*, ed. Allison M. Ryan and Gary W. Ladd (Charlotte, NC: Information Age Pub., 2012).

16 Reidar J. Pettersen, *Mobbing I Barnehagen* (Oslo: SEBU forl., 1997); Laura Kirves and Nina Sajaniemi, "Bullying in Early Educational Settings," *Early Child Development & Care* 182, no. 3/4 (2012); Maria Vlachou et al., "Bully/Victim Problems among Preschool Children: A Review of Current Research Evidence," *Educational Psychology Review* 23, no. 3 (2011); Hanne Hauge, *Hva Er Mobbing I Barnehagen? : En Studie Av Pedagogers Beskrivelser Av Mobbing I Barnehagen* (Stavanger: H. Hauge, 2012); Mai Brit Helgesen, *Mobbing I Barnehagen - Et Sosialt Fenomen* (Oslo: Universitetsforlaget, 2014); Kaja Bille Johnsrud and Christine Solberg, *Mobbing Blant Jenter I Barnehagen : En Empirisk Studie Av Åtte Jenter I En Barnehage På Østlandet* (Oslo: K.B. Johnsrud, 2009); Sonja Perren and Françoise D. Alsaker, "Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten," *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, no. 1 (2006).

17 Helgesen, *Mobbing I Barnehagen - Et Sosialt Fenomen*.

posisjonere seg gjennom diskurser i lek på en slik måte at enkelte sårbare barn ekskluderes systematisk, og vi vet en del om omfanget av problemet. I en finsk studie fra 2012 konkluderes det med at 12 % av barnehagebarn mellom 3 og 6 jevnlig er involvert i mobberelasjoner på en eller annen måte.<sup>18</sup> Men det er mange huller i vår kunnskap om mobbing i barnehagen.

En forskergruppe ved universitetet i Tessaloniki gjorde i 2011 en metaanalyse av den tilgjengelige forskningen og konkluderte med at det er stort behov for å undersøke sammenhengen mellom barnehagens læringsmiljø sosialt og fysisk, og mobbing. Det er med andre ord manglende kunnskap om i hvilke kontekst mobbingen oppstår i barnehagen.<sup>19</sup> Metaanalysen viser også til at en ikke godt nok har redegjort for sammenhengen mellom sosial kompetanse og mobbing. Mange tiltak nærmer seg problemet med metoder som skal styrke den sosiale kompetansen samtidig som initiativtagere til mobbing i mange tilfeller er sosiale vinnere og på mange måter har høy grad av sosial kompetanse.

## Små barns sosiale liv

Det kan hende dette lar seg belyse ved å nærme oss fenomenet fra et noe annet teoretisk ståsted. Småbarnsforskning har de siste årene, i en fenomenologisk metodologi- og teoriforståelse, gitt oss ny innsikt i de minste barnas dype sosiale interaksjon.<sup>20</sup> Ikke minst har forskning på toddler-kultur vist at sosiale kjernefunksjoner som å vente på tur, dele og inkludere i lek, ser ut til å være adferd som er naturlig tilstede fra spedbarnsalderen uavhengig av sosial læring.<sup>21</sup> Dette kan en også finne i Michael Tomasellos mer eksperimentelle forskning. Tomasello demonstrerer hvordan toddlere som observerer andre som ikke får åpnet en dør fordi de har hendene fulle, umiddelbart vil trå hjelpende til. De er til og med villige til å avbryte lystbetone aktiviteter for å trå hjelpende til ved behov.<sup>22</sup> Annen småbarnsforskning har, for å forstå små barns sosiale liv rettet oppmerksomheten mot eksistensialistiske moral-filosofier som *Knud Løgstrup* og *Emmanuel Levinas*, samt *Maurice Merleau-Pontys* kroppslighetsfilosofi.<sup>23</sup>

Kjennetegnet ved en slik tilnærming er at den første og mest grunnleggende hendelse i møte mellom mennesker blir forstått som umiddelbar gjensidig ansvarlighet og samholdighet. Dette gir et grunnlag for å forstå evne til empati blant små barn som en *disposisjon*

18 Kirves and Sajaniemi, "Bullying in Early Educational Settings."

19 Vlachou et al., "Bully/Victim Problems among Preschool Children: A Review of Current Research Evidence."

20 Daniel N. Stern, *The First Relationship: Infant and Mother* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002); Gunvor Løkken, *Toddlerkultur: Om Ett- Og Toåringers Sosiale Omgang I Barnehagen* ([Oslo]: Cappelen akademisk forl., 2004); Eva Johansson, *Små Barns Etikk* (Oslo: Pedagogisk forum, 2002); Anne Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen* (Oslo: Pedagogisk forum, 2009).

21 Sosial læring skjer hele tiden fra fødselen av. Så å hevde at en kan empirisk dokumentere adferd uavhengig av sosial læring, krever en grundig validitetsavklaring for forskere som Michael Tomasello.

22 Michael Tomasello, *Why We Cooperate*, A Boston Review Book (Cambridge, Mass: The MIT Press, 2009).

23 Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen*; Løkken, *Toddlerkultur: Om Ett- Og Toåringers Sosiale Omgang I Barnehagen*; Johansson, *Små Barns Etikk*.

nedlagt i deres umiddelbare kroppslige tilstedeværelse i verden – ikke som tillærte måter å forstå sin plass i et sosialt samspill eller et resultat av språklige eller intellektuelle prosesser.<sup>24</sup> Tillærte måter å forstå sin plass i et sosialt samspill kan i denne sammenhengen kalles *sosial læring*, og det innebærer ifølge Tamasello paradoksalt nok en avgrensning av en det han kaller en naturlig *altruisme*. Han konkluderer med at barna fra de er spebarn til de er 2 til 3 år utvikler seg fra en tilstand hvor man naturlig deler med alle til å ville dele med noen utvalgte – fra å inkludere alle i lek, til å velge ut noen eksklusive lekevenner.<sup>25</sup> Denne innsikten vil derfor kunne få betydning for vår oppmerksomhet omkring mobbing i barnehagen. Dersom eksistensialistisk nærhets-etikk og kroppslighetsfilosofi kan forklare små barns umiddelbare kapasitet for empati, vil det være interessant å drøfte hvorvidt disse perspektivene også kan belyse bruddet med det empatiske, som mobbingen forutsetter.

## Nærhets-etikk

Som nevnt er forskning på små barn og etikk ofte knyttet til *Emmanuel Levinas`* moral-filosofi. Levinas er en kompleks og krevende moralfilosof, som ikke er enkel å overføre til pedagogiske kontekster. Det grunnleggende fenomenet i bunn for hans refleksjoner er hvordan etisk ansvarlighet oppstår i vårt umiddelbare møte med det Levinas kaller *den Andres ansikt*. Dette møte som krever alt av meg og gjør meg uforbeholdent ansvarlig for *den Andre* er uavhengig av hvordan vi snakker om og reflekterer over etiske valg eller former kulturelle normsystemer.<sup>26</sup> I lys av postmodernismen hvor historisk, religiøs og kulturell mening og språklig betydning relativiseres og før eller siden faller fra hverandre, vil etikken også kunne forvitre og dø dersom *mening og betydning* oppstår med kulturen og går til grunne med den. Dersom *mening og betydning* oppstår forut for kulturen, vil den også eksistere videre når kulturene forvitrer og dør.<sup>27</sup>

Etikken har dermed et grunnlag i vårt umiddelbare nærvær i verden, en tilstand som deles av alle uansett kulturell eller sosial bakgrunn. Det oppleves som om *det gode* velger meg før jeg velger *det gode*.<sup>28</sup> *Det gode* er altså hverken en sosial konstruksjon som postmodernismen vil uttrykke det, eller en absolutt størrelse i vår menneskelige natur, nedlagt i oss som et guddommelig prinsipp av evige moralske lover. På den måten plasseres etikken hverken i naturalismens eller rasjonalismens forståelsesramme, men i en mellomposisjon som en uunngåelig hendelse i møtet mellom oss.<sup>29</sup> Dette gjelder også menneskets subjektivitet som oppstår eller *kommer til seg selv* i møtet med *den Andre*, som Levinas selv sier: «Å

24 Dag Nome, *Fra Medbevegelse Til Medfølelse* (Kristiansand: D.Ø. Nome, 2011).

25 Tomasello, *Why We Cooperate*.

26 Emmanuel Lévinas and Asbjørn Aarnes, *Den Annens Humanisme* (Oslo: Aschehoug 2004).

27 Ibid.

28 David Michael Levin, *The Embodiment of the Categorical Imperative: Kafka, Foucault, Benjamin, Adorno and Levinas*, vol. 27 (Sage Publications, Ltd., 1985), Article, 17.

29 Ibid.

være seg for jeget, er å være for den *Annen*». <sup>30</sup>At *den Andre* på denne måten oppstår forut for meg gjelder for Levinas også med hensyn til det gudommelige, på den måten at: «*Både "Gud" og "Meg" kommer etter den Annen*». <sup>31</sup> Etisk ansvarlighet er derfor ifølge Levinas ikke opprinnelig en egenskap ved selvet, men selvet er snarere en konsekvens av ansvarligheten for *den Andre*.

Hva så med opphavet til negative sosiale mekanismer som mobbing? Hvis det gode velger meg, før jeg velger det gode, hvorfor velger jeg da *det onde*? Levinas beskriver i den forbindelse at ansvarligheten beror på opplevelsen av den andre som *fremmed*. Det fremmede som jeg møter i den andre vil jeg derimot uvilkårlig gjøre til noe kjent, noe som innebærer at *den Andre* blir endel av min forestillingsverden. Det er derimot bare som *det fremmede* at den andre påkaller min ufravikelige ansvarlighet. Å gjøre *det fremmede* til noe kjent kan forstås som en tilbaketrekning fra det etiske møtet slik at tingliggjøring eller objektivisering av *den Andre* kan oppstå. «*One can go so far in this that the otherness of the other is no longer respected but [...] reduced to a mere means*». <sup>32</sup> Når *den Andre* blir en gjenstand som fyller en eller annen funksjon for meg eller dekker noen av mine behov, overskygges opplevelsen av ansvarlighet som *den Andre* vekker i meg, og relasjonen blir det Roger Burggræve kaller en *økonomisk relasjon*. <sup>33</sup> Overfor den Andres sårbare ubeskyttede ansikt oppleves med andre ord en ambivalens. På den ene siden er ansiktets nakne sårbarhet en invitasjon til å øve vold «...there is, consequently, in the Face of the Other always the death of the Other». <sup>34</sup> På den andre siden er det ansiktet selv som påbyr oss ikke å drepe. <sup>35</sup> Denne ambivalensen kan kalles en samtidig opplevelse av to ulke relasjoner, en etisk- og en økonomisk.

## Et kritisk blikk på Levinas i en pedagogisk kontekst

Det er ikke enkelt å oversette Levinas' abstrakte begrepsverden til en pedagogisk kontekst, noe som vil være nødvendige for å kunne si noe om hva det er i barnets omgivelser som lar den ene eller andre relasjons-muligheten tre frem. Hvorfor erstattes den etiske relasjonen av en økonomisk relasjon? Forskning på samspill blant barn kan gi antydning til svar. Tomasello drøfter eksempelvis hvorvidt sosial læring som innebærer å innsnevre den opprinnelige altruistiske innstillingen til verden, kan ses på som en måte å beskytte seg mot utnyttelse på, <sup>36</sup> og det kan også knyttes til mekanismene mellom barn som fremkaller

30 Emmanuel Lévinas, Asbjørn Aarnes, and Hans Kolstad, "Den Annens Humanisme," 2. utvidede utg. ed. (Oslo: Aschehoug 1996). 204.

31 Ibid., 205.

32 Roger Burggræve, "Violence and the Vulnerable Face of the Other: The Vision of Emmanuel Levinas on Moral Evil and Our Responsibility," *Journal of Social Philosophy* 30, no. 1 (1999): 36.

33 Ibid.

34 Emmanuel Lévinas, *Entre Nous: On Thinking-of-the-Other*, *Entre Nous Essais Sur Le Penser-a-L'autre* (New York: Columbia University Press, 1998), 104.

35 Emmanuel Lévinas, *Ethics and infinity*.

36 Tomasello, *Why We Cooperate*.



det Søndergård kaller *eksklusjonangst*.<sup>37</sup> Det er nemlig ifølge Levinas ingen symmetri i vår relasjon med den Andre. Den Andre innehar betydelig makt i situasjonen, slik Levinas-forskeren Asbjørn Årnes ordlegger seg: « *Du er ansvarlig for meg, uten at jeg er ansvarlig for deg* ». <sup>38</sup> Det er ved å gjøre det fremmede til det kjente at denne asymmetrien kan utlignes.

Tomasellos forskning kan også kaste lys over et annet aspekt ved en økonomisk relasjon – opplevelsen av at den Andre er til for meg i en eller annen form. Et av hans mest interessante funn er hva som skjedde når noen av barna i hans eksperimenter mottok belønning for sin altruistiske adferd, som å åpne døren for en voksen som hadde hendene fulle. Barna som mottok belønning viste en tendens til å bli mer tilbakeholdne med å gjenta adferden, mens barna som ikke mottok belønning oftere gjentok den sosiale adferden.<sup>39</sup> Dette kan forstås slik at refleksjonen som oppstår i en relasjon hvor et barn blir belønnet for en sosial handling, fremmer en mer beregnende og kalkulert adferd hvor tap og vinning ved ulike handlingsvalg gjennomtenkes i større grad enn uten at belønningen var gitt.

En økonomisk relasjon er forbundet med ønske om hva den andre kan gjøre for meg, og i sin mest grunnleggende form handler det om hvordan den andre kan skape *meg* slik jeg ønsker å fremstå. I dette eksemplet; hvor viktig er det å fremstå som et hjelpsomt barn som blir belønnet for sin hjelpsomhet? Burggaeve kaller dette med en betydelig dramatik for «A first form of evil».<sup>40</sup>

La oss ta følge denne tankerekken et stykke videre. En viktig forestilling hos Levinas er altså hvordan opplevelsen av selvet er knyttet til møte med *den Andres ansikt*. Ett hvert menneske vi møter viser oss hvem vi er. Konsekvensen blir at det vekselvis oppleves både pinefullt og frydefullt å stå overfor mennesker som på den ene siden insisterer på å være *den Andre* som krever betingelsesløs ansvarlighet, på den andre siden viser oss hvem vi er, som Aarnes sier:

Den annen står over meg, han bærer på hemmeligheten om meg: hvorfor jeg er i verden, hva meningen er med mitt liv: å være for min neste, med et ansvar som ingen kan overta eller fri meg fra.<sup>41</sup>

Resultatet blir at det å møte *den Andres ansikt* alltid vil oppleves smertefullt og forbundet med en viss risiko. Ett hvert menneske står derfor overfor et annet menneske med en ambivalens mellom å ville omfavne det eller å ville skyve det fra seg.

I det øyeblikket jeg ikke våger å se i speilet som *den Andre* stiller opp for meg når det betingelsesløst krever ansvarlighet, er alternativet uunngåelig, ifølge Levinas. Da inntrer ønske om å ødelegge den andre. La oss forsøksvis se for oss dette skifte i stemning som star-

37 Kofoed and Søndergaard, *Mobning*.

38 Arbjørn Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk," in *Den Annens Humanisme* (Oslo: Bokklubben, 2008), 42.

39 Tomasello, *Why We Cooperate*, 9.

40 Burggaeve, "Violence and the Vulnerable Face of the Other: The Vision of Emmanuel Levinas on Moral Evil and Our Responsibility," 35.

41 Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk," 42.

ten på en mobberelasjon som utvikler seg fra det første forsøket på usynliggjøring, via diskurser som ekskluderer og tinglig-gjør til trusler, fysiske angrep og andre krenkelser. Dette kan også kaste lys over det paradokset at mobberen ifølge utallige observasjoner stadig vender tilbake for å forsterke sine krenkelser. Det har som vi har sett vært tolket som et utslag av betinget læring hvor opplevelsen av å se offerets krenkethet er belønningen som forsterker adferden.<sup>42</sup> I lys av Levinas kan det også forstås som et utslag av den eksistensielle motstanden mot å ta inn over seg den insisterende sårbare *Andre* som krever ansvarlighet. Metaforisk kan det beskrives som å ville knuse speilet for ikke å få øye på seg selv.

Empiri fra sosial-psykologisk og sosiologisk forskning kan altså gjøre Levinas sin nærhetsetikk anvendbar i en pedagogisk kontekst, ved at den kan brukes som et teoretisk bakteppe som lar oss forstå handlingsmønstre på nye måter. Det er riktignok ikke uproblematisk å legge en slik fremstilling til grunn for å forstå mobbing og ekskludering blant barn. På den ene siden er kompleksiteten, abstraksjonsnivået og mangetydigheten hos Levinas av en slik art at operasjonalisering til en pedagogisk kontekst fort kan fremstå som en forenkling.

Dessuten kan det virke som om det gjør mobbing til et uunngåelig fenomen som alltid vil oppstå i en gruppe mennesker, underforstått at *det onde* er like umiddelbart tilstede i menneskelige relasjoner som *det gode*. Slik Levinas tolkes her, eksisterer det en hierarkisk ordning mellom *det gode* og *det onde*, hvor *det gode* må forstås som en forutsetning for *det onde*, på samme måte som solen er en forutsetning for opplevelse av skygge.<sup>43</sup> Men på tross av at *det onde* eller den økonomiske relasjonen er en sekundær tilstand, er det allikevel i en viss forstand å regne som uunngåelig. Levinas som forståelsesbakgrunn vil derimot kunne innebære at man alltid vil være på leting etter metoder å arbeide etter i skole og barnehage, som kan redusere sjansene for at en slik økonomisk relasjon mellom barna får dominere.

Dett handler om å forstå kontekstens betydning for relasjoner mellom små barn, og som nevnt, har et annet eksistensial-filosofisk utgangspunkt også hatt betydning blant forskere på små barns sosiale liv – Maurice Merleau-Pontys kroppsfilosofi. Hva kan kroppslighet bety for barns sosiale liv og eventuelt bruddet med dette?

## Den etiske kroppen

Kroppen vår er ifølge *Maurice Merleau-Ponty*, ikke som andre gjenstander i verden. Den kan ikke fullt ut iakttas som et objekt for oss, fordi den *er oss* og vårt orienteringspunkt i verden som vi relaterer andre gjenstander i forhold til. Kropp er dermed noe vi *er* og ikke bare noe vi *har*. Det innebærer også at det er som kropp at vi opplever verden som meningsfull.<sup>44</sup>

42 Pettersen, *Mobbing I Barnehagen*.

43 Mer om dette i Knud Løgstrups tenkning K. E. Løgstrup, *Den Etiske Fordring* (København: Gyldendal, 2008).

44 Maurice Merleau-Ponty, *The World of Perception* (London: Routledge, 2004); Dan Zahavi, *Fænomenologi* (Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2003).

Å oppleve verden og min tilstedeværelse i den som meningsfull er med andre ord forutgående for og uavhengig av min refleksive opplevelse av meg selv som subjekt. Kroppens deltagelse i verden må derfor forstås som årsaker til språklige og kognitive funksjoner, ikke konsekvenser av dem. Den er basert på en *operativ kroppslig intensjonalitet* – en gjenstandsrettethet i vår kroppslige tilstedeværelse i verden. Vi er kroppslig henvendt mot verden.<sup>45</sup>

Med min krop engasjerer jeg mig i tingene, de sameksisterer med mig som legemliggjort subjekt, og dette liv i tingene har intet til fælles med konstruksjoner af videnskabelige genstande. På samme måde forstår jeg ikke andres gestus gennem en intellektuell fortolkningsakt.<sup>46</sup>

Dette medfører en subjektivitetsforståelse som gjør barnets første opplevelse av seg selv som et avgrenset ego til en helt og holdent kroppslig opplevelse – *den levde kroppen* eller *det aktive kroppssubjektet*.<sup>47</sup> Det er gjennom kroppens involvering i omgivelsene vi får øye på oss selv og vår kroppslige sameksistens med omgivelsene og dermed også får øye på verden. Vi kan ikke betrakte subjektet uten samtidig å betrakte subjektets kroppslige tilstedeværelse i verden – i sin interkroppslig sammenfletting med andre kropper i deres felles livsverden. Den enkeltes opplevelse av seg selv som et avgrenset subjekt oppstår dermed i en gjensidig speilingsprosess hvor: «*Der skjer en bekræftelse af den andre gennem mig, og af mig gennem den andre*».<sup>48</sup>

Betegnelse *opplevelse av seg selv og få øye på oss selv* innebærer naturligvis ifølge Merleau-Ponty også tankemessige erkjennende prosesser. Dette kan virke selvmotsigende når han samtidig hevder at mening oppstår uavhengig av våre kognitivt opparbeidede kategorier. Men det må skilles mellom erkjennelse, ord og tenkning som opptrer i situasjonen som følge av bevegelsens mening og hva det vil lede til av refleksive prosesser i form av etter-tanke. Barnets umiddelbare kroppslige tilpasning til en situasjon og opplevelsen av den som meningsfull er altså ikke avhengig av denne refleksjonen, men derimot en forutsetning for den. Vår væren-i-verden er det han kaller *preobjektiv* og dermed forskjellig fra all erkjennelse i første person i kartesiansk forstand.<sup>49</sup> Væren-i-verden har riktignok også et bevissthetsinnhold, men: «*Opprinnelig er bevisstheden ikke "jeg tenker at", men "jeg kan"*».<sup>50</sup> Det går altså an å skille mellom erkjennelse i handling og erkjennelse i refleksjonen.

## Et kritisk blikk på Merleau-Ponty i en pedagogisk kontekst

Denne forestillingen vil måtte ha betydning for vårt syn på etikkens opphav. Grunnlaget for den etiske handling er ikke refleksjoner over rett og galt i lys av observerte og kognitivt

45 Douglas Low, "The Foundations of Merleau-Ponty's Ethical Theory," *Human Studies* 17, no. 2 (1994).

46 Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens Fenomenologi* (Oslo: Pax, 1994), 152.

47 Ibid.

48 Ibid., 152.

49 Ibid., 17.

50 Ibid., 91.

tolkede signaler fra andre, men den oppstår idet mennesket kroppslig involverer seg som kropp sammen med andre i en felles åpen livsverden.

Det er i liten grad Merleau-Ponty selv som trekker etiske implikasjoner ut av hans kroppsfenomenologi som primært har som mål å gi innsikt i hvordan all epistemologi er relatert til vår kroppslige eksistens. Det er andre forskere som fenomenologen David Kleinberg Levin, Barndomsforskerne Eva Johansson og Anne Greve samt undertegnede som har pekt på hvordan forestillingen om kroppssubjektets intensjonalitet mot en felles åpen livsverden som deles av alle, er en kilde til å kunne forstå hvordan mennesker kan oppleve andres indre liv som sitt eget – altså forutsetningen for empati.<sup>51</sup>

Eva Johansson dokumenterer eksempelvis at flere sider ved denne intersubjektive samværsformen i tidlig barndom er av etisk karakter. Åpenheten overfor andres inntreden i ens livsverden ivaretas takket være den gjensidige tilpasningen til hverandre som umiddelbart oppstår idet et barns kroppslige uttrykk gjenkjennes som meningsfulle for de andre. Kroppslige uttrykk betegnes som *broer mellom barna* som skaper en felles verden for dem.<sup>52</sup> Johansson viser hvordan etisk ansvarlighet på denne måten kan oppleves mellom små barn før empati som en intellektuell prestasjon overfor den andre kan forventes.

Forklaringen på dette er at vi er kroppslig disponert til å foreta etiske valg, gjennom at vi bak vårt *ego cogito* lever som et *ego corpus*<sup>53</sup> hvor felles kroppslige opplevelser og gester deles. Mine personlige opplevelser og uttrykk er differensieringer av dette gruppelevet.<sup>54</sup> Den amerikanske fenomenologen David Kleinberg Levin beskriver dette fenomenet som *et moralsk kompass* nedlagt i vår kropp – et *kroppsliggjort kategorisk imperativ*.<sup>55</sup>

Dersom vi velger å bruke uttrykket *moralsk kompass* om små barns kroppslig betingede etiske orientering, kan det tilsynelatende virke tilsørende og idylliserende i forhold til det åpenbart konfliktfylte livet små barn ofte preges av og selv bidrar til. Hvordan forklarer man da *det onde* i barns verden – som aggresjon, ekskludering og mobbing?

Når Merleau-Ponty skal forklare antisosial adferd, slik han eksempelvis gjør i sine foredrag om barndomspsykologi og pedagogikk ved Sorbonne-Universitetet, årsaksforklarer han også *det onde* med barnets iboende sosialitet.

Cruelty supposes a sympathy for the other. [...] Cruelty is suffering sympathy. The evil I do to the other, I do to myself at the same time. In all sadism there is always masochism.<sup>56</sup>

51 Nome, *Fra Medbevegelse Til Medfølelse*; Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen*; Johansson, *Små Barns Etikk*; David Michael Levin, "Moral Education: The Body's Felt Sense of Value," *Teachers College Record* 84, no. 2 (1982).

52 Johansson, *Små Barns Etikk*.

53 Dag Nome, "Kroppen Som Dannelsesarena," *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 9, no. 2 (2012): 150.

54 Low, "The Foundations of Merleau-Ponty's Ethical Theory."

55 Levin, *The Embodiment of the Categorical Imperative: Kafka, Foucault, Benjamin, Adorno and Levinas*, 27.

56 Maurice Merleau-Ponty, *Child Psychology and Pedagogy: The Sorbonne Lectures 1949-1952* (Evanston: Northwestern University Press, 2010), 256.

Merleau-Ponty forutsetter med andre ord at når medfølelse er en grunnleggende menneskelig egenskap, gjelder det også når målet med ens handlinger er å skade eller påføre smerte. Det som umiddelbart kan betraktes som egosentrisitet i små barns adferd, kan derfor like gjerne ses på som utslag av forvirring med hensyn til hva som er meg og hva som er den andre og hvor grensene mellom oss er.<sup>57</sup> Å krenke andre kan altså på denne måten forklares som intensjonelle handlinger med rot i intersubjektivitet. Det samme kan sies om små barn som tar hverandres leker, dytter og slår.

Men det er ikke lett å finne et grunnlag i hans tenkning for å forstå overgangen fra konflikter som bunner i uklare grenser mellom meg og den andre til beregnende utøvelse av makt og tingliggjøring av andre. La oss eksempelvis betrakte et fenomen som vi har sett er vanlig blant små barn – ekskludering fra lek. Når barn sier nei til andre som ønsker å komme inn i en lek, innebærer det bevisst å avskjære tilgang til en åpen livsverden som opprinnelig oppleves som tilgjengelig for alle.

Barndomssosiologen William Corsaro peker i den forbindelse på et interessant funn. Han mener å kunne påvise at små barns tendenser til å ekskludere andre fra leken i stor grad er et institusjonsfenomen som henger sammen med barnehagens innretning.<sup>58</sup> Vi vet takket være ulik barnehageforskning at samspill mellom små barn oppstår gjennom felles aktiviteter med gjenstander.<sup>59</sup> Store grupper hvor barna skal finne frem til hverandre gjennom å dele på eierløse ting som er like tilgjengelig for alle, gjør at samspillet stadig utsettes for trusler om oppløsning og forstyrres av andre barn. Corsaro påpeker derfor at ekskludering dypest sett er en sosial handling basert på ønske om å beskytte en sårbar relasjon man står i, og at barn som i et vennskap etablerer diskurser om ikke-venner som skal ekskluderes, i følge denne forskningen er et institusjonsfenomen i større grad enn i vennskap som oppstår utenfor institusjonene.<sup>60</sup>

Ekskludering kan også forstås som et resultat av en refleksiv prosess som relaterer seg til det enkelte barns sosial posisjonering og plassering i institusjonenes hierarkiske strukturer. Levin peker i den forbindelse til hva det medfører for et barn å oppleve seg selv objektivisert eller tingliggjort av sine omgivelser med tanke på hvordan barnet selv i neste omgang vil kunne tingliggjøre andre.<sup>61</sup> Det kan også være verd å nevne Charlotte Palludans forskning på betydningen det non-verbale samspillet mellom voksne og barn i barnehager har får barnets sosiale posisjonering i barnegruppen. Hun skiller mellom to ulike relasjons-toner i dette samspillet. Den er enten gjensidig og subjektiverende, noe som styrker barnets posisjoneringsmuligheter, eller så er den enveis objektiviserende, noe som svekker barnets

57 Ibid.; Low, "The Foundations of Merleau-Ponty's Ethical Theory."

58 William A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*, 3rd ed. ed., Sociology for a New Century (Los Angeles, Calif: Sage, 2014).

59 Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen*.

60 Corsaro, *The Sociology of Childhood*.

61 Levin, *The Embodiment of the Categorical Imperative: Kafka, Foucault, Benjamin, Adorno and Levinas*, 27.

62 Merleau-Ponty gir også støtte til slike refleksjoner, men han viser ikke til institusjonenes betydning, men ser naturlig nok først og fremst til betydningen forholdet til foreldrene har for barns evne til å holde den kroppslig betingede åpenheten vedlike Merleau-Ponty, *Child Psychology and Pedagogy: The Sorbonne Lectures 1949-1952*.

posisjoneringmuligheter.<sup>63</sup> Dette innebærer i så fall en appell til pedagoger i skoler og barnehager om å være seg bevisst hvordan det enkelte barn blir møtt på.

Levin peker i tillegg på muligheten for at kroppens iboende evne til å uttrykke seg moralsk kan opprettholdes og styrkes gjennom bevisst pedagogisk arbeid med motoriske øvelser. Her er et eksempel på hvor konkret dette er tenkt:

If an open-armed, hospitable stance is really crucial for the full exercising of our moral nature; if, in fact, it is the very incarnation [...] of our capacity for moral relationship, then the teaching of this stance and its open-armed gesture must surely be essential.<sup>64</sup>

Merleau-Ponty gir støtte til å forstå hvordan vi opplever gester ikke bare som meningsbærende, men også moralske i sin karakter. Men at denne moraliteten kan bevisstgjøres og derigjennom forsterkes gjennom konkrete motoriske øvelser, som Levin her hevder, er krevende både å fastslå kausalt eller påvise empirisk, men også å forstå eksistensielt. Ikke desto mindre er Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi nok en påminnelse om at menneskelivet er en sosial hendelse med en dyp opplevelse av samhörighet i bunn, og at sosial læring ikke nødvendigvis åpner dører til andre mennesker, men også kan forstås som å lukke dører igjen. Det er derimot usikkert om hans tenkning også kan øke innsikten i det eksistensielle spranget fra å inkludere til å ekskludere og gi konkrete anvisninger på forebyggende tiltak. Det vil først og fremst kreve mer empiri om institusjonslivet til små barn.

## Levinas og Merleau-Ponty som kilde til ny innsikt

Målet med denne artikkelen er å kartlegge mulighetene for å forstå mobbing og aggressiv adferd blant barn på nye måter. Levinas og Merleau-Ponty er som vi har sett begge hyppig anvendt i pedagogisk forskning som teoretisk grunnlag for å forstå samspillet mellom små barn. I denne avsluttende drøftingen skal vi belyse på hvilke måter de eger seg til sammen også å gi innsikt i årsakene til aggresjon, krenkelser og ekskluderingsmekanismer i en barnegruppe.

La meg først bemerke følgende. Det er flere problematiske sider ved å anvende disse to tenkerne samtidig. Det er for eksempel ikke slik at Levinas i bruken av begrepet *den Andres ansikt*, omtaler et kroppslig møte eksplisitt. Det er nødvendig å anse dette som en metafor på et fenomen som naturligvis oppstår også i et fysisk møte, men *den Andre* som sådan må kalles usynlig.<sup>65</sup> Det presiseres for eksempel at ansiktet kan høres i større grad enn det kan ses, og at ansiktet kan oppstå som opplevelse på ulike deler av kroppen eller i mer abstrakte forhold i møtet med et annet menneske.<sup>66</sup> Levinas-forskere har til og med påpekt at faktisk

63 Charlotte Palludan, *Børnehaven Gør En Forskel* (København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005).

64 Levin, "Moral Education: The Body's Felt Sense of Value," 291.

65 Emmanuel Lévinas, *Totalitet Og Uendelighet: Et Essay Om Exterioriteten* (København: Hans Reitzel, 1996), 24.

66 Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk."

*stofflighet*, altså persepsjon av den andre som gjenstand, er en del av prosessen mot å gjøre den fremmede til det kjente, som altså er starten på en økonomisk relasjon.<sup>67</sup> For Merleau-Ponty er derimot den faktiske kroppsligheten av betydning. Det er i kraft av at vi deler stofflighet med andre at vi opplever å eksistere intersubjektivt i en felles åpen livsverden, og at vi har en umiddelbar opplevelse av felles kroppslig intensjonalitet.<sup>68</sup>

Et annet vesentlig forbehold en må ta er ulikhetene omkring hvordan de forestiller seg at relasjonen mellom *et jeg* og *et du* oppstår. Å få øye på seg selv som et subjekt skjer ifølge Merleau-Ponty gjennom en gjensidig speilingsprosess hvor: «*Der skjer en bekræftelse af den andre gennem mig, og af mig gennem den andre*».<sup>69</sup> Det er en symmetri eller en resiprokitet i hvordan jeg og du oppstår for hverandre. En slik resiprokitet samsvarer ikke med Levinas sin beskrivelse av møte med *den Andres ansikt* som aldri er symmetrisk, men en ensidig ansvarliggjøring overfor *det fremmede* som ikke forutsetter eller kan forvente gjensidighet. Det fremmede tilraner seg makt over oss, som Aarnes skriver: «Den Annen rykker opp på førsteplass, mens jeg henvises til andreplass».<sup>70</sup>

Bildet Levinas og Merleau-Ponty derimot deler er at møte med *den Andre* vekker *selvet* til live. Men for Levinas blir en ambivalens i møtet tydelig på en måte som kan belyse årsakene til mobbing og annen aggressiv adferd på overraskende måter. *Den Andre* er også *den fremmede* eller inntrengeren som vekker en ansvarlighet som også er ubehagelig.<sup>71</sup> I møte ligger det derfor til enhver tid to muligheter, en etisk og en økonomisk relasjon. Dette medfører at Levinas i større grad enn Merleau-Ponty, kan bidra til å øke vår forståelse av hvilke prosesser som er i spill når krenkende relasjoner oppstår.

Det begge derimot bidrar med, som er av stor betydning for vår tilnærming til små barns institusjonaliserte hverdagsliv, er forståelsen av at opphavet til etisk kapasitet og empati hviler på vår umiddelbare tilstedeværelse i verden – ikke som en konsekvens av refleksjon eller språklige prosesser innenfor det vi gjerne regner som sosial læring i en institusjonell ramme.

## Oppsummering

Den eksisterende forskningen på mobbing blant små barn har etterlatt oss med noe blanke felt. Ikke minst gjelder det forståelsen av kontekstens betydning for utvikling av mobberelasjoner i barnehagen, hvordan de fysiske og sosiale omgivelser kan hemme eller fremme anti-sosial adferd hos små barn.

Denne artikkelen har forsøkt å vise at en nedadgående spiral av stadig økende krenkelser, slik mobberelasjoner bærer preg av, ikke nødvendigvis må forklare som et utslag av

67 Burggraeve, "Violence and the Vulnerable Face of the Other: The Vision of Emmanuel Levinas on Moral Evil and Our Responsibility".

68 Merleau-Ponty, *Kroppens Fenomenologi*.

69 Ibid., 152.

70 Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk," 42.

71 Lévinas, *Totalitet Og Uendelighet: Et Essay Om Exterioriteten*.

makt og dominans som et grunnleggende menneskelig behov. Det lar seg også forstå teoretisk i lys av eksistensialistisk moral-filosofi, også kalt nærhets-etikk. Her står tenkningen til Emmanuel Levinas sentralt. Han beskriver ambivalensen som oppstår i møte mellom mennesker – ambivalensen mellom å ville ta ansvaret *den Andre* pålegger meg, eller la være. Når det gjelder å øke vår forståelse for små barns sosiale liv og deres umiddelbare kapasitet for empati, vil i tillegg Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi være anvendbar.

Selv om de to på sentrale områder har ulik tilnærming til det eksistensielle møtet mellom oss, kan de altså begge hver for seg bidra til å gi oss ny forståelse for grunnlaget for opplevelse av humanitet. De kan også sette oss på sporet av nye måter å forstå hva som skjer mellom barn når ekskludering, tingliggjøring og ulike former for ekskludering, utnyttelse og krenkelser først oppstår, men vi har sett at mer empirisk materiale, slik Tomasello, Corsaro eller Palludan har fremskaffet, er avgjørende for virkelig å løse utfordringen vi står overfor. Hvilke betingelse i miljøet omkring små barn kan eventuelt holde den opprinnelige opplevelsen av samhörighet eller ansvarlighet vedlike? En forståelse av dette vil kunne gi oss et nytt landskap å orientere oss i med hensyn til hva forebygging av mobbing vil kunne være. Og det bør ikke være tilfeldig hvilket ontologiske utgangspunkt vi velger å innta.



# Morten T. Korsgaard og Stig S. Mortensen

## Positioning Theory som pædagogisk teori – Til et forsvar for en svag pædagogik

### Abstract

The article addresses the emerging framework of 'positioning theory', which has become influential in educational theory. We will present the central concepts and ideas of 'positioning theory' and subsequently how they are being used to contribute to educational theory. We will focus on an article by Svend Brinkmann where he uses 'positioning theory' as the foundation for moral education. Seemingly, Brinkmann uses 'positioning theory' rather uncritically in an attempt to 'strengthen' the educational process by introducing fixed categorisations and concepts to it. Contrary to this approach, we will use the educational theories of Knud Grue-Sørensen and Gert Biesta to emphasise how we instead should recognise what is here defined as the 'weakness' of educational theory, and how we have to consider both the adaptive element of education as well as the emancipatory element of it.

### Nøgleord

Pædagogisk filosofi, Svend Brinkmann, Knud Grue-Sørensen, Positioning Theory, Rom Harré, Psykologi, Pædagogik, Gert J. J. Biesta

## Psykologi og pædagogik

Det pædagogiske felt præges for tiden af en trang til at beherske de pædagogiske processer.<sup>1</sup> På baggrund af empiriske undersøgelser samt psykologiske og sociologiske forklaringsmodeller forsøger man at beskrive, hvordan pædagogikken skal virke og med hvilke mål. Både på policy-, praksis- og forskningsniveau anvendes der deskriptive termer og metoder til formål, der er normative og præskriptive, og som bidrager til at styre forandringer i det pædagogiske felt, idet de resulterende normative udsagn anvendes som grundlag for reformer på det pædagogiske område. Man tilskriver deskriptive metoder moralsk og pædagogisk udsagnskraft og anvender disse som grundlag for reformer og nye teoridannelser. Med udgangspunkt i PISA-undersøgelser og nationale test omformer politikere og forskere det pædagogiske landskab, og begrunder de politiske beslutninger med

---

1 En lignede tendens pegede Knud Grue-Sørensen på i sin egen tid. Han anvendte betegnelsen 'pædagogisk magtfuldkommenhed'.

Stig Skov Mortensen, Tænkertanken Sophia, Danmark

E-mail: [stigskovmortensen@me.com](mailto:stigskovmortensen@me.com)

Morten Timmermann Korsgaard, Aarhus Universitet og Professionshøjskolen UCC, Danmark

E-mail: [motk@edu.au.dk](mailto:motk@edu.au.dk)

pædagogiske konklusioner og formålssætninger forklædt som empiri. Dette sker samtidigt med, at der i stadig stigende grad sættes fokus på pædagogikken og uddannelsens mulige bidrag til samfundet. Ofte defineres denne relevans ikke ud fra idealer om dannelse og velfærd, men i stedet bedømmes uddannelsens relevans og kvalitet ud fra konkurrence og arbejdsmarkedsorienterede kriterier. Dette leder tilsyneladende til en udvidet betydning af det pædagogiske, der anvendes ikke alene som løftestang i forhold til uddannelsespolitiske spørgsmål, men i langt højere grad også anses som værende en grundpille i social-, erhvervs- og arbejdsmarkedspolitik.

I kølvandet herpå indføres deskriptive evalueringsværktøjer og tilsyneladende neutrale evidensteorier som styrende for den pædagogiske og didaktiske praksis. Dette medfører, som denne artikel vil forsøge at eksemplificere, at nogle af pædagogikkens iboende forhold skubbes i baggrunden. Det udefrakommende pres risikerer at reducere pædagogikken til en tilpasningsproces, hvor elementet af uforudsigelighed og frigørelse forsvinder. Det kunne udlægges som en pædagogik, der i dobbelt forstand bliver afhængig af ydre forhold. Dels bliver pædagogikken afhængig af politikken fra hvilken den får udstukket sine mål og midler med henvisning til statens bedste, og dels bliver pædagogikken afhængig af andre vidensformer, der påtvinger den en række mål og midler med henvisning til effektivitet og evidens.

At nogle af de konstituerende og frigørende elementer ved pædagogikken er under pres, skyldes dog ikke alene de ovennævnte politiske og teoretiske strømninger. Som vi vil forsøge at eksemplificere med denne artikel skyldes det også en åbenhed og udefinerbarhed ved pædagogikken, det Gert Biesta kalder pædagogikkens svaghed<sup>2</sup>, der gør det fristende at anvende psykologiske, sociologiske og andre deskriptive blik, når man vil beskrive og begrunde den.

Et sådant forsøg på at styrke det pædagogiske ved hjælp af en udefrakommende teori er foretaget af den danske professor i psykologi Svend Brinkmann i artiklen "Practical Reason and Positioning".<sup>3</sup> Her anvender han den socialpsykologiske teori 'positioning theory', der er udformet af Rom Harré og Luk van Langenhove, som grundlag for en teori om dannelsen af praktisk fornuft. 'Positioning theory' er i udgangspunktet en teori, der forsøger at skabe et blik for, hvordan man kan iagttage interaktion mellem mennesker, og den etiske stillingtagen der ifølge Harré og Langenhove altid er en del af interaktion mellem mennesker.<sup>4</sup> Teorien anvendes af Brinkmann som et forsøg på at styrke de værktøjer man kan tage i brug i pædagogikken, og dermed beherske de pædagogiske processer bedre, men han overser nogle væsentlige problematikker ved selve teorien, som gør den uegnet til netop dette formål. I denne artikel vil vi vise, hvorledes Brinkmanns forsøg forbliver uforløst idet

2 Biesta, Gert J.J. *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim, 2014.

3 Brinkmann, Svend, "Practical Reason and Positioning". *Journal of Moral Education* nr. 36, 2007.

4 Harré, Rom & Langenhove, Luk v. red. *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Malden Massachusetts: Blackwell, 1999

'positioning theory' baserer sig på et identitetsbegreb, der ikke i tilstrækkelig grad rummer potentiale for en frigørende dimension i en pædagogisk anvendelse af den.

Vi har valgt netop dette forsøg fordi det tydeligt eksemplificerer tendensen til at ville styrke pædagogikken med udefrakommende teori. Derudover mener vi, at Brinkmanns analyse i kraft af brugen af 'positioning theory' utilsigtet forfalder til en pædagogik om tilpasning. Vi vil naturligvis ikke her plædere for at psykologiske teorier som 'positioning theory' ikke kan spille en væsentlig rolle for det pædagogiske, men blot at det kræver grundige overvejelser at bevæge sig fra deskriptive metoder og konklusioner til definitioner af pædagogikkens formål og praksis.

Det vi vil forsøge at eksemplificere er en tendens til at gøre pædagogikken afhængig; ikke blot af omskiftelige politiske ønsker, men også af udefrakommende begreber og teorier. Når Brinkmann indsætter 'positioning theory' som en eksemplarisk model for pædagogisk tænkning og metode, underlægger han – i sit forsøg på at gøre pædagogikken stærk – pædagogikken en socialpsykologisk teori, og gør i en vis forstand vold mod det vi ser som pædagogikkens kerne. Pædagogik er, som vi skal vise senere, kendetegnet ved uforudsigelighed og den paradoksale stræben efter frihed på den ene side samt skabelsen af det gode (sam-) liv på den anden. Disse forhold kan ikke blot skubbes til side ved at styrke pædagogikken med psykologiske termer.

I artiklen her skal vi først præsentere en analyse af frihedens eller måske snarere frigørelsesdimensionens særlige betydning for pædagogikken. Derefter følger en udlægning af 'positioning theory' og Brinkmanns anvendelse heraf. Herefter vil vi diskutere nogle af de problemer, der rejser sig i forsøget på at få 'positioning theory's identitetsbegreb til at passe med en pædagogisk kontekst. Slutteligt vil vi skitsere en diskussion vedrørende pædagogikkens videnskabelighed for derved at pege på et forsvar for en svag pædagogik.

## Friheden i pædagogikken

For at indsnævre pædagogikkens kerne vil der her blive lagt vægt på to centrale pædagogiske tænkere, Knud Grue-Sørensen og Gert Biesta, der hver især kommer med væsentlige bidrag til en beskrivelse af det pædagogiske og de begreber, der knytter sig hertil. Med dette fokus ønsker vi ikke at hævde, at pædagogikken alene kan beskrives ud fra disse to, men derimod at de peger på en central spænding i pædagogikken, nemlig spændingen mellem tilpasning og frigørelse. Dette blik er konstruktivt idet det viser os den blinde vinkel i Brinkmanns forsøg på at indskrive 'positioning theory' i det pædagogiske.

For Grue-Sørensen, den første danske professor i teoretisk pædagogik, bliver det væsentligste vedrørende pædagogikken, at vi må "[...] gå tilbage til spørgsmålet om, hvad mennesket er, fordi man deri skal finde nøglen til, hvad opdragelse er, hvad den skal være, og hvad den i det hele taget kan bevirke."<sup>5</sup> Dette spørgsmål stiller han på baggrund af såvel

5 Grue-Sørensen, Knud. "Veje og afveje i pædagogisk teori", *Pædagogik*, nr. 1, 1976, s. 18.

Freuds som Kants formulering af lignende hovedspørgsmål, og svaret finder han i Johann Friedrich Herbart's begreb om 'Bildsamkeit', og hos Nietzsche, idet han refererer til dennes beskrivelse af mennesket som et endnu-ikke fastlagt dyr.<sup>6</sup> Dette leder Grue-Sørensen til en fremstilling af mennesket, der på to niveauer må tilskrives en 'dunkel' frihed.

Det første svar gives i selve menneskets gryende pædagogiske mulighed, idet vi må anse friheden som en "[...] i begyndelsen, 'dunkel' mulighed."<sup>7</sup> Dette betegner Grue-Sørensen selv med begrebet 'stiltiende forudsætning' og indstifter dermed en slags før-teoretisk forudsætning, der i sin grund er uforklarlig. For det andet er der i pædagogikkens formål en vis uopnåelighed forbundet med Grue-Sørensen's begreb om frihed, idet den her ikke skal forstås som en særlig, fast selvstændighed, hvorfra man kan træffe sikre valg. I stedet pointerer Grue-Sørensen, hvordan der ikke er tale om "[...] selvrådighed, selvklogskab, selvhævdelse eller selvtilstrækkelighed; men et *moment* af 'selv-'[...]"<sup>8</sup>

Pædagogikken baserer sig hos Grue-Sørensen altså på et usikkert og dunkelt fundament ligesom dens formål også må betegnes som svært opnåelige. Opnåeligheden eller under-tvingelsen af usikkerheden er imidlertid heller ikke Grue-Sørensen's sigte. I stedet peger han på den pædagogiske mulighed, der ligger i den fundamentale usikkerhed, der findes i menneskets frihed. Således beskæftiger Grue-Sørensen sig især med opfordring og eksempel i forhold til den pædagogiske praksis, hvilket kommer til udtryk i hans bemærkning om, at læreren nok kan forsøge at anspore interessen hos eleven, men om dette lykkes afhænger tillige af elevens beskaffenhed.<sup>9</sup>

Man kunne her indvende, at andre tænkere (med Immanuel Kant som den mest prominente) netop har fremhævet 'autonomi' som det centrale frihedsbegreb. Friheden forstås i den forstand som underkastelsen under den indsete morallovs rigtighed. Dette er for så vidt ukontroversielt - og behandlet kyndigt i mange andre værker - men måske ikke fyldestgørende, når vi taler om pædagogik. Her er det nemlig væsentligt at nævne, at Kant både i oplysningsskriftet "Hvad er Oplysning?"<sup>10</sup> og i *Om Pædagogik*<sup>11</sup> tilsyneladende afskriver muligheden for, at den enkelte opnår autonomi og i stedet gør den fortsatte bevægelse mod menneskehedens forbedring til et generationelt, kulturelt anliggende.

På samme måde kan man sige, at Grue-Sørensen med sit usikkerhedselement i form af den dunkle frihed indskriver en mulighed i mennesket, som det ikke kan siges endeligt at opnå, men som snarere dels er en mulighedsbetingelse for, at pædagogikken overhovedet kan finde sted, og dels en legitimerende formålshorisont for selvsamme pædagogik.

6 Grue-Sørensen, Knud. "Pædagogik og antropologi", *Pædagogik*, nr. 1, 1971, s. 15.

7 Grue-Sørensen i sin afhandling. Her fra Oettingen, Alexander v. *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim, 2001. s. 126.

8 Grue-Sørensen, "Veje og afveje i pædagogisk teori", s. 20.

9 Grue-Sørensen, Knud. "En analyse af lærerbegrebet", *Pædagogik*, no. 2, 1972, s. 29.

10 Kant, Immanuel. *Oplysning, historie, fremskridt: historiefilosofiske skrifter*. Aarhus: Slagmark, 1993.

11 Kant, Immanuel. *Om Pædagogik*. Redigeret af Vagn Lyhne. Oversat af Bengt Moss-Petersen. Aarhus: Klim, 2000. (Tysk original 1803).

Dermed anslås en pædagogik, hvor friheden på den ene side er en radikal mulighedsbetingelse og på den anden en efterstræbelsesværdig, men svært opnåelig idealfremstilling.

Med denne baggrund i Grue-Sørensens fremstilling af pædagogikken som beroende på et særligt menneskesyn, der antager et forhold mellem frihed som mulighed og frihed som formål, vil vi nu forsøge at trække nogle linjer frem til en fremtrædende pædagogisk tænkter i nyere tid, nemlig Gert Biesta. Han har i en årrække kritiseret instrumentaliseringen af pædagogikken, hvilket også har været motivation for denne artikel. Igennem en lang række bøger og artikler gør Biesta således opmærksom på, hvordan der er en stigende tendens til at anvende målings- og styringsinstrumenter i det pædagogiske, med den triste konsekvens, at visse centrale elementer ved pædagogikken udelukkes eller forsvinder fra billedet.

Med indførelsen af komparative undersøgelser og evidensbaserede metoder forsøges det at fjerne det Biesta kalder 'den smukke risiko' ved uddannelse og pædagogik, hvilket viser sig ved, at "[...] undervisningens formål i stadig stigende omfang konstrueres som den effektive produktion af på forhånd definerede 'læringsresultater' [...]"<sup>12</sup> Biesta beskriver heroverfor den pædagogiske proces, ikke som et spørgsmål om input-output, men som et risikofyldt forhold, hvor det handler om en 'kommen til verden' af det unikke subjekt.<sup>13</sup> Det, der er på spil i uddannelse og pædagogik, er altså ikke et spørgsmål om produktion af gode borgere og gode lærende, men et spændingsforhold, hvor individet kommer til syne i et fællesskab, eller rettere i en 'pluralitet' som Biesta med inspiration fra Hannah Arendt beskriver det.<sup>14</sup>

Pædagogik handler ifølge Biestas analyse ikke om at skabe identitet, fordi identifikation altid peger på noget forudgående, noget der skal identificeres med, men om subjektifikation. Såfremt pædagogik blot handler om identifikation så vil den alene være en tilpasningsform, mens subjektifikation ikke handler om at finde værdier og normer, vi kan identificere os med, men om at blive til et subjekt, der kan handle og tage ansvar.<sup>15</sup> Dette spændingsforhold i det pædagogiske mellem tilpasning og frigørelse er, som vi vil vise, centralt for Biesta at fastholde, mens identitetsspørgsmålet snarere hører psykologien og sociologien til.

Subjektivificering kan naturligvis ikke stå alene i pædagogikken. Derfor beskriver Biesta to andre dimensioner ved pædagogikken, henholdsvis kvalificering og socialisering. Uddannelse og pædagogik er således ikke kun et spørgsmål om frigørelse i snæver forstand, at blive til sig selv, men også om at tilegne sig en viden om den verden man skal leve i, og nogle sociale evner, så man kan leve med andre i verden. Med denne tredeling beskriver Biesta, hvordan pædagogikken er et spørgsmål om at bringe individet og verden sammen, og hvordan vi bliver i stand til at leve sammen, og derfor "[...] må konklusionen være, at det

12 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*, s. 16.

13 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*.

14 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*.

15 Biesta, *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*.

er selve pædagogikkens rolle og ansvar at opretholde et sådant rum, hvori frihed kan opstå, et rum hvori unikke individer kan blive til i verden.”<sup>16</sup>

Med dette perspektiv ligger Biestas tanker om pædagogisk dynamik fint i tråd med den spænding som Grue-Sørensen også præsenterer, hvor pædagogikken forstås som opstående i spændingen mellem påvirkning og udvikling. Begreberne frigørelse og tilsynekomst beskriver tentative processer, der ikke lader sig indfange gennem en ren udviklings- eller påvirkningsanskuelse. I stedet fungerer pædagogik som et særligt rum mellem de to yderpunkter.

Med sit fokus på alle tre dimensioner som udgangspunkt for tilsynekomsten af unikke væsner argumenter Biesta altså for et pædagogisk ideal, der, som hos Grue-Sørensen, har en moralsk dimension, men som samtidig også synes svært tilgængeligt. Biesta søger at “[...] tilvejebringe et alternativ til den moderne forståelse af pædagogik som ”produktionen” af den rationelle, uafhængige person [...]”<sup>17</sup>, men han bibeholder samtidig et par yderst væsentlige dele af denne opfattelse af den pædagogiske proces i sin teoretiske ramme. Den første er forståelsen af pædagogikken som indeholdende en etisk forholden-sig, der er grundlæggende for omgangen med det idealbegreb, pædagogikken kan indoptage. Den anden er forståelsen af netop idealbegrebet som en vigtig om end muligt umulig del af pædagogikken.<sup>18</sup> Dette viser sig især i beskrivelsen af ’vanskeligheden’ som værende et ikke-destruerende, men snarere konstruerende forhold.<sup>19</sup>

For at tydeliggøre sin definition af frihed, skriver Biesta: ”Jeg har snarere plæderet for et ’vanskeligt’ frihedsbegreb, et, hvor min frihed til at handle, dvs. til at præsentere verden for mine begyndelser, altid er forbundet med andres frihed til at tage initiativ til også at præsentere verden for deres begyndelser.”<sup>20</sup> Dette frihedsbegreb om en ’kommen til syne af unikke individuelle væsner’ danner altså grundlag for den pædagogiske mulighed, men fastholdes samtidig som et svært opnåeligt ideal.

At pædagogikken her, som hos Grue-Sørensen, beskrives som et mulighedsrum eller som styret af selve mulighedsbetingelsen, peger igen på, hvorfor det kan virke så fristende at ville hente hjælp ”udefra”, når vi skal beskrive og opstille mål for pædagogikken. Pæda-

16 Biesta, Gert J.J. *Læring Retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Viborg: Unge Pædagoger, 2009, 94.

17 Biesta, *Læring Retur*, 22.

18 Her åbnes op for en mulig kritik af Biestas fremstilling af Kants pædagogiske tanker idet Biesta ikke synes at lægge vægt på, at idealet også hos Kant forstås som værende svært opnåeligt hvis ikke umuligt. I sit oplysnings-skrift skriver Kant således, at det netop kun er få, for hvem det lykkes at udtræde af umyndigheden (Immanuel Kant, *Oplysning, historie, fremskridt*, s. 72), og en samstilling med Biestas eget begreb om ’vanskeligheden’ synes helt oplagt her, hvorfor det kan undre, at Biesta har udeladt den. Biesta nævner i citatet ovenfor specifikt det moderne som bærende for denne perfektibilitetstanke. Igen må man indvende, at centrale pædagogiske tænkere i det moderne netop ikke anså pædagogikkens opgave som en sikker fremdrift mod det autonome individ, men snarere som et menneskeligt potentiale for generationel forbedring. Dermed ligger Kant også noget mere på linje med Biesta, der jo netop taler imod en forståelse af pædagogikken som værende enstrengt, naiv, fremdrift. For mere om dette se fx Oettingen *Det pædagogiske paradoks*, side 48, note 37.

19 Biesta, Gert, *Læring Retur*.

20 Biesta, *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Oversat af Joachim Wrang. Aarhus: Klim, 2011. s. 143.

gogikken er et dialogisk forhold mellem det tilblivende menneske og verden, og derfor er pædagogikken så vanskelig at sætte på formel. Som Biesta skriver, bliver “[...] den uddannelsesmæssige tilgang til den langsomme tilgang, den vanskellige tilgang, den frustrerende tilgang og – kan man sige – den svage tilgang eftersom resultatet af denne proces aldrig kan garanteres eller sikres.”<sup>21</sup> Når det nærmeste vi med pædagogiske termer kan komme formålet med pædagogikken er en beskrivelse af en mulighedsbetingelse for en kommen til syne af unikke individer i en pluralitet, er der måske ikke så meget at sige til, at mange forskere, embedsmænd og politikere gennem tiderne har søgt mere håndfaste svar andetsteds. Det de to pædagogiske tænkere beskriver er altså, at pædagogikken ikke er en stærkt funderet disciplin, hvor der kan gives håndfaste svar og løsninger på de teoretiske og praktiske problemer, men at den snarere må basere sig på en ‘svag’ formulering af formål og praksis. En formulering, hvor der levnes plads til de menneskelige praksissers uforudsigelighed og omskiftelighed, og dermed også for den frigørende dimension og den vanskellige mulighed for indfrielse af det pædagogiske ideal.

## Et socialpsykologisk nybrud

Som nævnt i de indledende bemærkninger findes der utallige eksempler på, hvorledes forskellige teorier så at sige invaderer det pædagogiske og anvendes som metode til at ‘styrke’ det. ‘Positioning theory’ er her interessant fordi den bryder med tidligere psykologiske teorier. Grunden til at den kunne anvendes inden for det pædagogiske er dens muligheder for at arbejde med kategoriseringer og identitet på en ny måde ud fra dens forskellige fremstillinger, som tilbyder et andet perspektiv end den tidligere rolleteori, som udfoldet af Goffman. Vi vil her introducere teorien selv, og hvorledes den adskiller sig fra de tidligere psykologiske teorier, for derefter at se nærmere på Brinkmanns forsøg på at indskrive den som grundlag for moralsk dannelse.

‘Positioning theory’ er en socialkonstruktivistisk, socialpsykologisk teori med rødder i Vygotsky, Wittgenstein og Goffman. Hovedforfatterne bag teorien er Rom Harré, og Luk van Langenhove. Teoriens hovedtese er, at produktionen af menneskelig identitet er diskursiv og at regler og normer er immanente i hverdagens samtaler og interaktion. Positioneringsteoretikerne afviser ideen om tid og rum som definerende for menneskelig interaktion, og foreslår i stedet en fremstilling af menneskelige produktioner som et sammensurium af fortidige, nutidige, og fremtidige talehandlinger, som konstant udvikles med reference til og i sammenhæng med tidligere og fremtidige samtaler.

Identitet, og endda begrebet om selvet, bliver ifølge ‘positioning theory’ diskursivt produceret i hverdagsinteraktioner mellem individer. Sproget ses ikke som en grammatisk determinerende kraft, som kausalt determinerer den næste udtalelse. Det eksisterer derimod kun som momentane og konkrete udtalelser: “*La langue* er en intellektualiseret

21 Biesta, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*, s. 18.

myte, kun *la parole* er psykologisk og socialt ægte.”<sup>22</sup> ‘Positioning theory’ tilbyder således et deskriptivt psykologisk værktøj, som muligvis kan være af betydning for pædagogisk tænkning. Vores fremstilling af ‘positioning theory’ og dens anvendelighed for pædagogikken vil tage udgangspunkt i en beskrivelse af, hvorledes den på det grundlæggende teoretiske niveau påstås at adskille sig på to væsentlige punkter fra klassiske deskriptive psykologiske og sociale teorier.

Harré og Langenhove<sup>23</sup> forklarer den første forskellighed i modsætning til det, de kalder den normale socialteoretiske forståelse af verden, hvor ‘verden’ finder sted på tre niveauer: individ, institution og samfund. Disse tre niveauer forstås klassisk som ordnet inden for et strengt euklidisk rumperspektiv med et ligeledes strengt kausalitetsbegreb. Yderligere fremfører positioneringsteoretikerne, at tid i socialteori normalt er blevet forstået som ren linearitet, som absolut og irreversibel. Kombinationen af disse to elementer former et tids- og rumperspektiv, som ikke er fjernt fra den newtonske fysik, hvor alle hændelser finder sted på en måde, der kan forklares ud fra deterministisk kausalitet. Fordi de sociale teorier hidtil har placeret de tre niveauer inden for dette tids- og rumperspektiv, lægges fokus på at studere de kausale relationer mellem mennesker. Det betyder, ifølge positioneringsteoretikerne, at de klassiske teorier grundlæggende er forfejlede, og de fremfører i modsætning hertil et mere fleksibelt syn på tid og rum.

Hvad positioneringsteoretikerne<sup>24</sup> foreslår med deres teoretiske grundforståelser er to brud med tidligere teorier, hvor de med det første brud lancerer (1) et modificeret rumperspektiv og (2) et radikalt anderledes tidsperspektiv. De anerkender stadig rummet som nødvendigt for forståelsen af socialteori, men med den tilføjelse, at det ikke længere kan være bundet til en streng euklidisk forståelsesramme. Rumforståelsen må således gøres mere flydende, dynamisk og fleksibel. De samme forandringer implementeres i ‘positioning theory’ i forbindelse med tidsperspektivet. Hvor de klassiske teorier fokuserer på en strengt lineær forståelse af hændelser i tid, er det vigtigt for Harré og Langenhove at åbne for et tidsperspektiv, der ikke er begrænset af irreversibilitet. I stedet foreslår de et perspektiv, hvor tiden kan være genstand for en reversibel proces, hvor den sociale fremtid og den sociale nutid er lige indflydelsesrige på udformningen af den sociale fortid. Det er yderligere deres pointe, at man hermed kan undgå nogle af de problemer der er iboende de ældre teorier, og at det uden denne ændring er svært at forestille sig, at begreber som tidslinje, diskurser, og positionering kunne have nogen indflydelse eller betydning.

‘Positioning theory’ indfører, for det andet, et brud med den cartesianske dualitet og introducerer i stedet et begreb om multiple selver. Dette andet brud følger bruddet med de klassiske tid og rum forståelser. Selvet er noget der på samme tid er tilstedeværende som et fysisk væsen i verden, og samtidigt noget der socialt konstrueres i samspil med omgi-

22 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 31. "La langue is an intellectualizing myth, only *la parole* is psychologically and socially real."

23 Harré & Langenhove, *Positioning theory*.

24 Harré & Langenhove, *Positioning theory*.



velserne. Men selvet i 'positioning theory' er ikke en substantiel bevidsthed som Cogito'et. Det er en grammatisk fiktion. Med henvisning til flogistonteorien om forbrænding sammenligner Harré det cartesianske ego med ideen om negativ vægt<sup>25</sup> og understreger, at det vi kalder selvet ikke er andet end en brugbar fiktion, hvorigennem vi ordner vores selvbiografier, og via brug af førsteperson opnår en vis sammenhæng med vores fysiske tilstedeværelse i verden. Dette leder følgelig til et brud med ideen om en entitet 'bag' vores fysiske krop, og med nødvendigheden af enhed i bevidstheden som betingelse for eksistensen af fornuft. Den del af selvet, der kan siges stadig at være til stede i den fysiske verden, er 'the person': "det kropslige, offentligt identificerbare, individuerede og ikke-analyserbare væsen om hvilket den menneskelige form for liv drejer sig."<sup>26</sup> Dette er mennesket som studeret af naturvidenskaben, dvs. vores kød og blod lokaliseret i tid og rum.

'Positioning theory' bryder altså med klassisk psykologi og socialteori på de to ovennævnte punkter. Disse to bringes sammen i brugen af samtaler som udgangspunkt for beskrivelsen af den sociale verden og de selver, der indgår deri. "Inden for person/konversations nettet, kan positionering forstås som den diskursive konstruktion af personlige historier, der gør en persons handlinger forståelige og forholdsvist bestemte som sociale handlinger og inden for hvilket samtalemedlemmer kan have specifikke lokationer."<sup>27</sup> Konversationsnettet består af tre elementer, *storyline*, illokutionær kraft og position.

En *storyline* kan bedst beskrives som en samtales historie og struktur. Hvad der er blevet sagt og hvad der bliver sagt determinerer, hvad der kan siges i fremtiden. Det er muligt for flere forskellige *storylines* at influere på en og samme samtale. Det er endog muligt, og ofte tilfældet, at to mennesker engageret i samtale forstår den ud fra forskellige *storylines*, på samme måde som bøger eller teaterstykker ofte fortolkes på vidt forskellige måder. Så når vi taler, deltager vi i positionering af andre og på samme tid i at vedligeholde en *storyline* og vores selvbiografi: "I denne henseende tjener en anekdotes struktur som et fragment af en selvbiografi, der ikke er ulig den fra et eventyr eller andre former for narrativ fiktion."<sup>28</sup> Vi opfatter verden i overensstemmelse med den *storyline* vi forstår os selv som værende en del af, således at meget af det, der foregår i menneskelig interaktion, er determineret af kulturelle stereotyper og fordomme iboende vores forståelse af verden i narrative termer.

Ilokutionær kraft er den sociale betydning af en udtalelse i en nuværende social kontekst eller situation. Den har ikke kun at gøre med hvad der konkret bliver sagt, men også med kraften i hvad der bliver sagt—altså den magt talehandlingen har til at influere på og omdefinere andre talehandlinger, og derigennem positionere udtaleren og andre. Siden

25 Harré, *The singular self. An introduction to the Psychology of Personhood*. London: SAGE Publications, 1998.

26 Harré, *The singular self*, s. 177. "the embodied, publicly identifiable and individuatable and unanalyzable being around which the human form of life revolves."

27 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 16. " Within the person/conversation grid, positioning can be understood as the discursive construction of personal stories that make a person's actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific locations."

28 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 38. "In this respect the structure of an anecdote serving as a fragment of an autobiography is no different from a fairy-tale or other work of narrative fiction."

det kun er *la parole*, der har social eksistens, følger det, at enhver talehandling er åben for fortolkning, således at den illokutionære kraft i en udtalelse er reversibel. Den fortløbende fortolkning, der finder sted, omhandler derfor ikke kun, hvad der reelt bliver sagt, men også hvad er blevet og vil blive sagt. Samtaler er altså ikke kun altid om noget, de er altid del af et narrativ, og som deltagende i en samtale, er man ikke kun en del af en diskurs, man er også i færd med at omskrive sin egen selvbiografi.

Det tredje element, positionen, består af en række rettigheder og pligter som tilhører den specifikke position. En positioneret person, fx en lærer eller elev, vil handle i overensstemmelse med de rettigheder og pligter, der karakteriserer positionen, og forhandlingen mellem illokutionær kraft og positionen definerer individernes identitet, og deres opfattelse af, hvad de er en del af, dvs. hvilke fremtidige positioner de kan indtage.

Der er, ifølge Harré og Langenhove<sup>29</sup>, tre distinkte ordener eller modi af positionering, hvor det synes at de normative påstande i 'positioning theory' ekspliciteres. "Første ordens positionering henviser til den måde hvorpå personer finder sig selv og andre i et essentielt moralsk rum, ved brug af forskellige kategorier og *storylines*."<sup>30</sup> Vi positionerer hinanden i forhold til rettigheder og pligter, men også i forhold til moralitet. Jeg kan fx positionere mig selv som en person med moralsk ret til at beordre ved at beordre en anden til at samle noget op for mig. Denne person kan så ved anden ordens positionering nægte og derved betvivle min moralske ret. Tredje ordens positionering finder sted, når en hændelse gen-italesættes på et senere tidspunkt i en anden samtale. Jeg kan, for at bruge det foregående eksempel, fortælle historien som om den anden person rent faktisk havde samlet genstanden op, og derved re-positionere mig som havende den moralske ret til at beordre andre mennesker. Udover rettigheder og pligter har moralsk positionering også at gøre med sandhedsværdien af moralske talehandlinger. Når jeg betvivler en andens udtalelse, betvivler jeg ikke alene dennes positionering af sig selv, men også den moralske validitet af at positionere sig således i det hele taget. Pointen konkluderes således: "Når mennesker er positioneret eller positionerer sig selv vil det altid inkludere både en moralsk og en personlig positionering."<sup>31</sup>

I enhver given situation er det muligt at opretholde en intentionel position, men denne position kan dog betvivles eller udfordres af den person, man møder i samtalen, og man kan derved tvinges til at skifte position. Hvis man intentionelt vil forsvare eller frasige sig sin position er det en etisk handling, idet positionen, som vi har set, placerer én i forhold til de rettigheder og pligter der tilskrives positionen. Den normative dimension i teorien består således i, at individet altid identificeres i positionen, og dermed bindes op på disse rettigheder og pligter, som er handlingsbestemmende. Når man således identificerer sig med, eller

29 Harré & Langenhove, *Positioning theory*.

30 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 20. (Egen kursivering) "First order positioning refers to the way persons locate themselves and others within an essentially moral space by using several categories and storylines."

31 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, s. 22. "When people are positioned or position themselves, this will always include both a moral and a personal positioning."

frasiger sig sin position, er det en etisk handling, i den forstand at man hermed tilskriver sig de rettigheder og pligter der danner grundlag for positionen. Det kan dog være svært at se, hvordan dette at handle frit og etisk skal forstås, når vi er positionerede i en diskursivt produceret position, der determinerer vores udsyn for os og bestemmer hvad vi kan vide:

Så snart man har indtaget en position som sin egen vil man uundgåeligt se verden fra udsigtspunktet af den position og i forhold til de særlige billeder, metaforer, *storylines* og koncepter, der er gjort relevante i netop denne specielle diskursive praksis, hvori de er positionerede. Som minimum er der uundgåeligt et teoretisk valg involveret fordi der er mange og modstridende diskursive praksisser som hver person kan engagere sig i.<sup>32</sup>

Hvis man nødvendigvis ser verden fra positionens udsigtspunkt og man kontinuerligt og uundslippeligt er positioneret, er det usikkert, hvordan dette såkaldte 'minimale teoretiske valg' sikres. Når enhver position er en identifikation med allerede eksisterende rettigheder og pligter udelukkes muligheden for den frigørende dimension som både Grue-Sørensen og Biesta fastholder som central for pædagogikken. Dette viser altså, at 'positioning theory' ikke direkte kan udgøre et grundlag for pædagogisk teori på trods af dens brud med tidligere psykologiske teorier. Denne blinde vinkel overtager Brinkmann som vi skal se i det følgende også i sin artikel, idet han ikke tilstrækkeligt redegør for problematikken vedrørende identifikation kontra frigørelse.

## Sound practical positioners

I Brinkmanns artikel "Practical Reason and Positioning"<sup>33</sup> forsøger han at vise, hvorledes 'positioning theory' kan appliceres på moralsk dannelse. Han understreger dette ved at benytte en moderne udgave af dydsetikken som formuleret af Alasdair MacIntyre som et spejl for 'positioning theory', for derigennem at vise dens normative kvaliteter og dermed knytte den an til pædagogisk tænkning.

Brinkmanns intention er ikke at bruge MacIntyres etiske teori til at retfærdiggøre 'positioning theory's virke inden for pædagogisk teori, men derimod at vise, hvorledes de to teorier er analoge og kan supplere hinanden på væsentlige punkter. Dette gør han for at vise, hvordan vi kan anvende 'positioning theory' ikke blot som et deskriptivt redskab til at beskrive pædagogiske processer, men også, hvordan det kan anvendes som en metode hvormed vi kan skabe moralske væsner. Brinkmann har generelt et positivt syn på 'positioning theory's påståede normativitet, hvilket eksempelvis kommer til udtryk, når han skriver, at: "det fremkommende system som 'positioning theory' præsenterer er en lovende kandidat i forhold til at udtrykke den form for praktisk forståelse, der er nødvendig for, at

32 Harré & Langenhove, *Positioning theory*, 36. "Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, storylines and concepts which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned. At least a possibility of notional choice is inevitably involved because there are many and contradictory discursive practices that each person could engage in."

33 Brinkmann, Svend, "Practical Reason and Positioning".

mennesker kan handle som *sound practical reasoners*”.<sup>34</sup> Der er altså tale om at Brinkmann ved hjælp af ‘positioning theory’ forsøger at skabe en pædagogisk praksis med et moralsk dannelsesformål.

Brinkmann tager sit udgangspunkt i MacIntyres bog *After Virtue*<sup>35</sup> og den moderne forståelse af dydsetik, der præsenteres heri. MacIntyre genindsætter praktisk handlen som et middel til moralitet. Brinkmanns påstand er, at filosofien blev efterladt med blot to mulige moralske perspektiver alt for længe. På den ene side instrumentalisterne, med Hume som den fremmeste, og på den anden den procedurale tilgang, hvor Kant er hovedfiguren. Disse to sider er, ifølge Brinkmann, ikke tilstrækkelige, når vi vil beskrive ræsonnementet bag en praktisk handlen. I instrumentalismen er udfaldet altid givet på forhånd på grund af fokuset på konsekvenserne, mens handlingsgrundlaget i den kantianske tilgang udelukkende hviler på kaldet fra et moralsk princip, det kategoriske imperativ.<sup>36</sup> I den MacIntyreanske teori om etik må handlinger i stedet grundes i relation til praksisser. Dette foregår gennem tre hovedbegreber (1) praksisser, (2) den narrative orden i et enkelt liv og (3) moralsk tradition. Ved hjælp af disse tre begreber gør MacIntyre det muligt at uddrage en forståelse af etik som praksisbaseret.

Dette passer godt med den generelle opfattelse af ‘positioning theory’, som Brinkmann udlægger, og han søger yderligere at stemme de tre begreber overens med positioneringstrekanten, idet han mener, at ‘praksisser’ kan overføres til illokutionær kraft, ‘den narrative orden i et enkelt liv’ kan overføres til positionen og ‘moralisk tradition’ kan overføres til *storyline*. På denne vis spejles ‘positioning theory’ i MacIntyres etiske teori for at understrege, hvordan denne passer ind i det praksisbegreb, der søges indstiftet som grundlæggende for den pædagogiske frembringelse.

For at sidestille den MacIntyreanske dydsetik og ‘positioning theory’ på et mere konkret niveau, må Brinkmann ligeledes etablere, hvorledes et handlende individ kan benytte sig af de ovenstående tre begreber. Derfor vender han blikket mod en anden af MacIntyres bøger, *Dependent Rational Animals*, og finder heri endnu tre komponenter. Disse tre benyttes til at nå målet om at skabe ‘sound practical reasoners’, som må indeholde netop disse følgende komponenter:

(1) Selv-afkobling (‘self-detachment’). For at kunne evaluere vore mål og ønsker, må vi være i stand til at objektivere dem. Ellers ville vi ikke være i stand til at træffe valg baseret på ‘stærke evalueringer’, altså vurderinger af det gode eller slette i modsætning til blotte smagsdomme, idet vi netop ikke ville have en ide om, hvilken af to modsatrettede muligheder, som er den rigtige —den, der ‘virkelig er værd at tilstræbe’.

34 Brinkmann, Svend, “Practical reason and positioning.”, s. 415. (Egen kursivering) “the emerging framework of ‘positioning theory’ is a promising candidate for an articulation of the kind of practical understanding that is needed for humans to act as sound practical reasoners.”

35 MacIntyre, Alasdair. *After Virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1984.

36 Se øvrige kommentarer vedrørende Kants pædagogiske udsyn som stående i mulig kontrast til den individuelle fordring udlagt i det kategoriske imperativ.

(2) Forestillingsevne. Stillet over for en situation, der kræver praktisk ræson, er det af yderste vigtighed, at vi også er i besiddelse af en veludviklet forestillingsevne. Det er essentielt at kunne forestille sig forskellige scenarier, mulige valg, variable udfald osv., når man skal beslutte sig for en særlig handling i en given situation.

(3) Praktisk dømmekraft. Vi må lære at genkende og håndtere situationer på en måde, der konstituerer os som 'practical reasoners'. Dette kan, pointerer Brinkmann, kun ske i relationer, fx den mellem elev og lærer. Med andre ord skal børn opdrages, ikke til at gøre som vi siger, eller som det behager os. De skal derimod opdrages til at leve op til deres potentiale som 'practical reasoners'—til at vælge det rigtige frem for det forkerte.

Brinkmanns pointe er her, at disse tre komponenter, eller evner, kan læres ved hjælp af 'positioning theory'. Dermed antyder han et direkte link mellem udøvelsen af tankerne i 'positioning theory' og tilegnelsen af de kvaliteter, der skal til for at blive en 'sound practical reasoner'. Og det er netop denne direkte forbindelse, som vi ikke mener er til stede.

## En pædagogisk ud- og afgrænsning

Brinkmanns udlægning af 'positioning theory' i "Practical Reason and Positioning" har i sin kerne den fordel at være tættere knyttet til moralsk praksis gennem en større præcision i begreberne. Men vi mener ikke, at han formår at overkomme de usikkerheder, der ligger i 'positioning theory' selv. Idet Brinkmann ikke korrigerer teoriens grundlæggende mangel på forståelse af forholdet mellem identifikation og frihed, er det svært at se hans forsøg som resulterende i andet end tilpasning til eksisterende forskrifter og positioner, omend dette naturligvis ikke er hans mål.<sup>37</sup>

Brinkmanns idé om at styrke vores forståelse og praktiske udfoldelse af det han kalder moralsk dannelse, falder i tråd med den udbredte tendens til at anvende psykologiske og sociologiske teorier som grundlag for pædagogiske opfattelser. Ofte, og i dette tilfælde lige så, sker der det, at nogle centrale spændingsforhold og begreber i det pædagogiske overses eller glemmes i forsøget på at styrke pædagogikken og levere 'færdige modeller' til praktikere og politikere. Et eksempel herpå er altså, paradoksalt nok med tanke på Brinkmanns øvrige pædagogiske tekster, den måde hvorpå han i sin artikel overtager den blinde vinkel som er til stede i 'positioning theory'.

Ideen om, at man nødvendigvis indtager det udsyn en position stiller til rådighed, og dermed underlægger sig selv de rettigheder og pligter, der hører positionen til, synes ikke at rumme plads til den subjektificerende og frigørende dimension ved pædagogikken. Når man er begrænset til et bestemt udsyn og nogle fastlagte rettigheder og pligter, er man så bundet af disse determinerende faktorer, at såvel en mulig teoretisk som en reel frihed synes umulig. En lærer har eksempelvis kun et begrænset antal rettigheder og pligter i denne lærerposition, og hvis den korrekte moralske handling ikke befinder sig inden for

37 Jvf. Brinkmanns andre pædagogiske skrifter, fx i Brinkmann, Svend, Lene Tanggaard og Thomas Aastrup Rømer (red.), *Uren Pædagogik 1*. Aarhus: Klim, 2011 og *Uren Pædagogik 2*. Aarhus: Klim, 2014.

disse, er det svært at se, hvordan læreren skulle kunne handle rigtigt, og så at sige handle uden for positionen — endsigte skifte position. Læreren har dermed hverken teoretisk eller reel frihed til at ændre hverken barnets eller sin egen position, hvorfor den pædagogiske transformations nødvendige begyndelsespunkt er fraværende.

## Det uerstattelige menneske

Uddannelse og pædagogik handler, i den forståelse vi har udfoldet ved hjælp af Grue-Sørensen og Biesta, om et forhold mellem tilpasning på den ene side, og en mulig frigørelse og subjektifikation på den anden. Det handler ikke som hos Brinkmann om at skabe en moralsk identitet, fordi identifikation altid peger på noget forudgående, noget der skal identificeres med. Dermed falder denne identifikationsproces under tilpasning, og pædagogikken må nødvendigvis indeholde også den anden side, den dunkle mulighed for frigørelse, eller med Biestas formulering: dens svage og eksistentielle grundpræmis. At blive til som menneske handler nemlig ikke kun om at finde de værdier og normer vi kan identificere os med, således som Brinkmann beskriver identitetsforholdet.<sup>38</sup>

Med inspiration fra Levinas anvendes den anden og den andens ansigt hos Biesta til at udfolde, hvordan subjektiviteten netop ikke kan sidestilles med identitet. Hvor identitet anvendes til at beskrive, hvordan vi identificerer os med bestemte værdier og personer, hvordan vi ligner andre, og på den anden side hvordan vi adskiller os fra andre, er mennesket hos Biesta *ikke* unikt i kraft af den måde, vi ligner eller adskiller os fra andre, det han kalder 'unikhed som forskel', men derimod i kraft af de øjeblikke, hvor vi er uerstattelige, 'unikhed som uerstattelighed'<sup>39</sup>. Det er altså et spørgsmål om, at vi indtager en særlig plads i verden som ingen anden kan indtage. Dette er ikke udelukkende eller primært et fysisk spørgsmål, men manifesterer sig også i de situationer, hvor der specifikt spørges til eller efter os.

Brinkmann gør andetsteds selv opmærksom på en problematik ved identitetsspørgsmålet i 'positioning theory'. I sin bog om identitet skriver han således: "Ingen af Harrés tre selvbegreber peger direkte på det forhold, at personer er i stand til at identificere sig med bestemte værdier og derigennem kan forpligte sig på bestemte moralske projekter."<sup>40</sup> Det væsentlige her er imidlertid, at Brinkmanns kritik af 'positioning theory' alene forholder sig til, hvorvidt teorien rent faktisk selv rummer muligheden for en identifikation med positionen. Denne kritik er vi enige i, men det er derudover nødvendigt at påpege, at selv identifikationen med bestemte normer og værdier ikke er pædagogisk tilstrækkelig. Selv hvis vi følger Brinkmanns spejling i MacIntyre, og så at sige køber 'positioning theory' på trods af dennes inkonsistens, som Brinkmann tilsyneladende selv er opmærksom på, er det eneste vi opnår i pædagogisk henseende en mulighed for identifikation med bestemte normative

38 Brinkmann, Svend. *Identitet. Udfordringer i forbrugersamfundet*. Aarhus: Klim, 2009.

39 Biesta, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*, s. 197.

40 Brinkmann, *Identitet*, s. 27.

positioner, og ikke den mulige frihed og deraf afledte subjektifikation, der er så centrale hos Grue-Sørensen og Biesta.

I 'positioning theory' kan enhver indtage positionen, og man identificeres ved hjælp af de tilskrevne pligter og rettigheder. I en sådan konstruktion af de menneskelige forhold er ingen uerstattelig. Det er så at sige tilfældigt, hvem der indtager positionen på et givet tidspunkt, og enhver vil principielt kunne indtage en hvilken som helst position. Det bliver i forlængelse heraf også tilfældigt, hvem vi dannes til at blive; det eneste der står tilbage er den mulige tilpasning til eller identifikation med de mere eller mindre tilfældige positioner, der måtte være til rådighed i det givne samfund man vokser op i.

## Pædagogisk-filosofisk udsyn

Som en perspektivering af de iboende problemer, vil vi kort introducere en skelnen i selve det pædagogisk-filosofiske udsyn. Der er gennem den pædagogiske idéhistorie flere forsøg<sup>41</sup> på enten at fundere pædagogikken som en selvstændig videnskab eller netop at afvise en sådan opdeling. Biesta søger at samle disse i en fremstilling<sup>42</sup>, der rummer en modstilling mellem det han kalder den anglo-amerikanske og den kontinentale position.<sup>43</sup>

I den anglo-amerikanske position ses pædagogikken som et særligt område, et interdisciplinært felt, der henter sine relevante mål og metoder fra øvrige videnskaber, mens pædagogikken i den kontinentale forstand har sin egenart og berettigelse i en særlig begrebslig sammenhæng. Dette udlægger Biesta som en forskel, der handler om perspektivet for pædagogikken, nemlig at det i det anglo-amerikanske perspektiv handler om *genstandsfeltet* og i det kontinentale handler om den værdiladede *interesse*.

Som eksempel på denne skelnen kunne man henvise til Herbart og dennes tanker om pædagogikken som udlagt i *Umriss pädagogischer Vorlesungen*.<sup>44</sup> Her kan man sige, at den anglo-amerikanske tradition har lagt særlig vægt på formuleringen om, at 'pædagogik som videnskab *afhænger*' af andre videnskaber (vores fremhævnings) som noteret i den anden paragraf, mens man i den kontinentale tradition især har hæftet sig ved pædagogikkens særlige begreb om *Bildsamkeit* som det især fremgår af Herbarts første og tredje paragraf.

Denne skelnen er ikke at forstå som nogen fuldstændig struktur, men snarere som et forsøg på en rammesætning for den pædagogiske vidensdannelsen. Grue-Sørensen arbejder

41 Se fx kapitlerne (3 & 4) om Schleiermacher og Herbart i Oettingen *Det pædagogiske paradoks*. Se tillige Callewaert, S. "Pædagogik - videnskab eller professionsviden?" i: *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, 2. udgave, Andersen, Peter Østergaard & Ellegaard, Tomas (red.), Hans Reitzels Forlag, 2012, Olsen, Anne-Marie E. og Nielsen. Kurt "Pædagogikkens videnskabelighed" i *Videnskabens ansigter*. Aarhus: Philosophia, 2004, samt Christoffersen, Sara D., "Pædagogik som selvstændig videnskab - Pædagogik som tværfaglig videnskab diskuteret i en tværvidenskabelig sammenhæng". *Tidsskrift for Medier, Erkendelse og Formidling*, Årg. 1, Nr. 1, 2013.

42 Biesta, Gert: "Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field", i: *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 19, no. 2, 2011.

43 Ikke ulig den klassiske, men dog omdiskuterede, skelnen i filosofien mellem den analytiske og kontinentale position.

44 Herbart, Johann Friedrich: *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Dieterichschen Buchhandlung, 1841.

ligeledes med en sådan rammesætning, men han peger, dels i sin fremstilling af pædagogisk forskning over for pædagogisk tænkning<sup>45</sup> og dels i sin opdeling af den beskrivende og den foreskrivende pædagogik<sup>46</sup> på, at pædagogikken ofte må hente sine impulser fra øvrige videnskaber. Derfor kalder han også pædagogikken for et 'konglomerat' snarere end et 'system'. Alligevel beskriver han pædagogikken som samlet under et 'centralt tema', for hermed "[...] opnås en afklaring og uddybning af opdragelsens begreb, dens spørgsmål og dens opgaver, som er væsentlig for pædagogikken og er med til at konstituere den som noget for sig."<sup>47</sup> Igen ser vi altså en reference til pædagogikken som en vidensform, der i sin egenart karakteriseres ved at kere sig særligt om centrale begreber.

Vores kritik peger således ikke alene på usikkerheden ved 'positioning theory' i forhold til en pædagogisk kontekst, men tillige på en mere overordnet diskussion af pædagogikkens videnskabsteoretiske dilemmaer.<sup>48</sup> Som nævnt i indledningen er der stærke tendenser, der både trækker i retning af at underlægge pædagogikken politiske mål og i retning mod en større afhængighed af andre vidensformer. Med denne artikel mener vi at have fremstillet nogle af problemerne med en tilgang, hvor man underkender pædagogikkens egne begreber og i stedet påtvinger den mål og metoder fra andre videnskaber. Og dermed har vi også, i tråd med en generel kontinental forståelse, peget på et forsvar for en pædagogik, der ikke kun på trods, men også på grund af sin svaghed bør forstås som først og fremmest orienteret efter dens egne begreber.

---

45 Grue-Sørensen, Knud. *Pædagogisk tænkning og pædagogisk forskning*. København: Gyldendal, 1960.

46 Grue-Sørensen, Knud, "Om pædagogikken som selvstændig videnskab". *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, København: Gyldendals pædagogiske Bibliotek, 1965.

47 Grue-Sørensen, Knud, "Om pædagogikken som selvstændig videnskab", s. 25.

48 Og yderligere også hvilken position filosofien skal indtage i forholdet til pædagogikken. For mere om dette emne se Biestas "Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently" *Theory and Research in Education*, Vol. 12 (1), 2014.



# Rafeeq Hasan

## Frihed og lykke i Rousseaus retfærdiggørelse af staten

### Abstract

Political philosophers tend to think that Rousseau is significant because his contractarianism anticipates Kant. However, reading Rousseau in this way requires us to ignore his frequent and emphatic appeals to the role of happiness as collective flourishing (eudaimonia) in establishing the rational authority of justice. I offer a reading of Rousseau's political theory which accounts for this eudaimonistic aspect of his thought. I argue that for Rousseau, as for Kant, obligations are structured by the autonomous willing of agents who bind themselves by the norms of reason alone. But unlike Kant, Rousseau thinks that such formal considerations of rational autonomy provide necessary but not sufficient reasons for fulfilling our duties to one another. This is because the ultimate reason for valuing individual autonomy is that it enables the flourishing of individuals insofar as they are members of a just political community.

### Nøgleord

Rousseau, politisk teori, kollektiv lykke, autonomi, retfærdighed, Kant

Let us try, therefore, to hypothesize the idea of a happy people, and then we shall establish rules of right on the basis of this idea. – Rousseau, Political Fragments

Moderne politisk filosofi ser to inkompatible tilgange til at retfærdiggøre statens legitimitet. Det alternativ, der hævdes, er mellem et princip om kollektiv lykke og trivsel og et princip om individuel frihed. Det synes særlig tydeligt, at den kontraktualistiske retfærdiggørelse af staten renoncerer på det førstnævnte princip til fordel for det sidstnævnte. Når alt kommer til alt er den eksplicitte opgave, som sådanne projekter sætter for sig selv, at vise, at grunden til, at tvangen fra statens lovgivningsmagt ikke kun repræsenterer arbitrær vold eller moralsk illegitim dominans, er, at en sådan institution ville blive valgt af rationelle individer, der er optaget af at beskytte deres grundlæggende interesser.

Set ud fra vores kontraktualistiske arv kan det synes som om den eneste måde at retfærdiggøre en liberal-demokratisk stat, en der frem for alt er optaget af at beskytte individuelle rettigheder, er ved at insistere på den normativt centrale placering af individuel frihed frem for kollektiv trivsel.<sup>1</sup> Denne retfærdiggørende strategi synes videre at hænge sammen med en forståelse af retsstaten, blot som et formelt redskab til at beskytte individerne mod hinanden. Dog kunne disse filosofiske resultater muligvis få os til at overveje det fornuftige

---

1 Jeg er af den opfattelse, at Rawls' adskillelse af det retfærdige fra det gode beror på en prioritering af frihed frem for trivsel. Se *A Theory of Justice*, 2nd Edition (Cambridge: Harvard University Press, 1999, 27-33).

Rafeeq Hasan, University of Chicago, USA

E-mail: [rahasan@uchicago.edu](mailto:rahasan@uchicago.edu)

---

Studier i Pædagogisk Filosofi | [www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf](http://www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf) | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 3 | Nr. 1 | 2014 | side 71-94

---

i vor troskab mod en stat, der i bedste fald anser muligheden for at realisere vor kollektive natur som et tilfældigt biprodukt frem for et centralt mål, og i værste fald, en form for potentiel ufrihed eller herredømme, som vi til stadighed må arbejde på at redde os selv fra.<sup>2</sup>

I denne artikel hævder jeg, at en af de centrale historiske personer inden for den rettighedsbaserede kontraktteoretiske politiske filosofi, Jean-Jacques Rousseau, ikke oplevede en dikotomisk spænding mellem kollektiv trivsel og individuel frihed. På grund af dette tilbyder hans politiske tænkning en konceptuelt stærk og normativ tiltrækkende metode til at retfærdiggøre den demokratiske, rettighedsbeskyttende stat. Jeg foreslår, at Rousseau argumenterer for et internt eller gensidigt konstituerende forhold mellem den frie rationelle autonomi hos *individer* og den lykke eller trivsel, som hidrører fra deltagelse i et retfærdigt politisk *fællesskab*. I Rousseaus vision om et velordnet samfund er borgerne kun individuelt frie, hvis de kollektivt trives. Samtidig er det dog et nødvendigt kriterium for deres kollektive trivsel, at enhver indrømmes de rettigheder og fordringer, der hidrører fra deres individuelle frihed. I denne henseende gør retsstaten det muligt for et folk at leve sammen i harmonisk fællesskab, uden dermed at krænke individets interesser for en organisk helheds skyld.

For at kunne være på det rene med, at dette faktisk er Rousseaus syn på grundlaget for statens legitimitet, må vi udfordre den fremherskende fortolkning af hans politiske filosofi inden for den anglo-amerikanske filosofiske verden. Den Sociale Autonomi-tolkning (herefter SA) ved Rawls, Joshua Cohen, Nicholas Dent og Frederick Neuhouser kan ikke acceptere den retfærdiggørende rolle, som spilles af den kollektive lykke, og må i visse centrale henseender derfor opgives.<sup>3</sup> Denne anklage vil jeg udfolde nedenfor.

## 1.1 Individuel autonomi og kollektiv trivsel

Mange af de kommentatorer, som associeres med SA, beskæftiger sig med at knytte Rousseau an til en kantiansk og post-kantiansk udvikling i politisk filosofi. Svarende hertil forstår de *Samfundspagten* som sigtende efter at retfærdiggøre den demokratiske, rettighedsbeskyttende stat på det grundlag, at kun den kan sikre frihed, forstået som rationel autonomi, eller mere bredt, som individets evne til at kunne leve uhindret af diktater fra

2 For en uddybning af denne bekymring se Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice*, 2nd edition. (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

3 De vigtigste værker om SA, jeg her citerer, er: Joshua Cohen, *Rousseau: A Free Community of Equals [Free Community]* (Oxford: Oxford University Press, 2010). Frederick Neuhouser, *Foundations of Hegel's Social Theory: Actualizing Freedom [Foundations]*, (Cambridge: Harvard University Press, 2003), og *Rousseau's Theodicy of Self-Love: Evil, Rationality, and the Drive for Recognition [Rousseau's Theodicy]* (Oxford: Oxford University Press, 2008). John Rawls, *Lectures on the History of Political Philosophy [Lectures]*, ed. Samuel Freeman (Cambridge: Harvard University Press, 2007); og Nicholas Dent, *Rousseau: An Introduction to his Psychological, Social and Political Theory [Rousseau]* (London: Blackwell, 1989). Jeg behandler også Maurizio Viroli, *Jean-Jacques Rousseau and the Well-Ordered Society [Well-Ordered Society]* trans. Derek Hanson (Cambridge: Cambridge University Press, 2003) and Ernst Cassirer, *The Question of Jean-Jacques Rousseau [Question]* trans. Peter Gay (New Haven: Yale University Press, 1989) som vigtige foregribelser vedrørende mange af de aspekter af SA, som jeg forholder mig til her.

nogen andens vilje end sin egen. For eksempel skriver Frederick Neuhouse: "Retfærdiggørelsen af den fornuftige stat er indeholdt i det faktum, at en sådan stat spiller en uundværlig rolle i konstitueringen af mennesker som bærere af frie viljer, og den er derfor essentiel for fuldbyrdelsen af deres sande natur som frie væsener"<sup>4</sup>. Og Ernst Cassirer bemærker noget kryptisk, at det er med *Samfundspagten*, at "vejen til frihed ligger åben" for efterfølgende udviklinger af filosofien om staten.<sup>5</sup>

Neuhouse og Cassirer har uden tvivl ret i at frihed spiller en central rolle i Rousseaus argument for statens legitimitet. Rousseau signalerer frihedens centrale betydning for dette emne med sin beskrivelse af det "fundamentale problem", for hvilket kontrakten er den eneste løsning: "At finde en form for sammenslutning, som vil forsvare og beskytte hver enkelt medlems person og ejendele med hele den fælles magt, og hvorigennem hver enkelt ved at forene sig med alle *alligevel kun adlyder sig selv og forbliver lige så fri som førhen*" (SC, 1.6.4) (min kursivering).<sup>6</sup> I et elegant sammendrag af følgerne af *Samfundspagten*, argumenterer Rousseau, at lovens fornuftsmæssige autoritet hidrører det faktum, at den muliggøre en autonom frihed som en formel løsning på dette "fundamentale problem". Han skriver: "Man er fri selvom man er underkastet love, og ikke når man adlyder et menneske, fordi jeg i det sidste tilfælde adlyder en andens vilje, men når jeg adlyder loven, så adlyder jeg kun *den offentlige vilje, som er min lige så meget som enhver andens*" (PF, 28) (min kursivering).

Sådanne passager indikerer, at frihed både er problemet for og løsningen på Rousseaus politiske filosofi som helhed. Den sociale kontrakt er som bekendt et forsøg på at redde individets usikre frihed under omstændigheder, hvor nødvendigheden af socialt samvirke har placeret alle i relationer med friheds-truende afhængighed. Rousseaus overraskende forslag er, at den eneste måde hvorpå alle kan forblive fri af sådanne ulidelige afhængighedsrelationer er for enhver at ville en stat, hvis højeste tvingende kræfter kun udøves gennem alment bindende love, der beskytter alles fundamentale interesser. Men såfremt enhver agent aktivt har villet en sådan stat, så bliver de love som bestemmer over ham udtryk for hans egen vilje. Kontrakten afslører således, at den eneste måde at være fri fra afhængighed af andre er at være indre styret af ens egen rationelle vilje og således at være autonom. Eller som Rousseau skriver, "lydighed mod en lov, som man selv har foreskrevet sig", det vil sige frihed som rationel autonomi, er blandt de centrale gevinster i den borgerlige tilstand (SC, 1.8.3/OC III, 365).<sup>7</sup>

Men samtidig med at Rousseau lokaliserer grundlaget for vores rationelle troskab mod staten ud fra den autonomi, som konstitueres heri, argumenterer han også for, at statens

4 Neuhouse, *Foundations*, 56-57.

5 Cassirer, *Question*, 54 (fremhævet i originalen).

6 Rousseaus værker er blevet betegnet med forkortelser sidst i denne tekst. Når jeg har refereret til de originale franske værker, har jeg også angivet bind og sidetal i *Oeuvres Complètes* [OC]. Referencer til den *Sociale Kontrakt* [SC] er til bog, kapitel og afsnit.

7 Rousseau antyder også, at fordi forpligtelser bygger på autonomi, skal de virkelig være frit selvlovgivet af agenten selv, idet han skriver, at forpligtelse ikke kan have et "mere sikkert fundament...end det frie engagement hos den der forpligter sig selv". (LM, 231).

legitimitet udspringer fra den rolle, den spiller i at muliggøre kollektive former for lykke eller trivsel. Mens han således umiddelbart tilbyder en formel redegørelse for statens legitimitet, indskyder Rousseau kontinuerligt kommentarer, der vedrører dens borgeres lykke. Borgere i et velordnet samfund antages vedvarende "at ville enhvers lykke" (SC, 2.4.5), fordi "den fælles lykke udgør en mere betydelig del af hvert individs lykke" (SC, 3.15.3). Endnu stærkere argumenterer Rousseau, at offentlig lykke er "kilden" til "de private individers lykke" (*le bonheur des particuliers*) (GM, 160/OC III, 284).

I det mindste i sine politiske skrifter gør Rousseau det tydeligt, at den form for lykke, der er tale om, ikke blot er subjektiv eller et spørgsmål om privat følelse (fx PF, 40-41).<sup>8</sup> Så ved kontinuerligt at referere til borgerlig 'lykke' hævder Rousseaus ikke, at staten muliggør en følelse af opstemthed, som kommer af ikke at skulle give agt på en herres råb. Med disse påkaldelser om lykke synes Rousseau snarere at placere statens normative validitet i den kendsgerning, at den tillader essentielle menneskelige evner at trives, evner som er helt igennem sociale. Eksempelvis skriver han, at staten er essentiel "for udviklingen af vore mest fremragende evner", som paradigmatisk er evnerne for rationel handling og identifikation med andre på vilkår præget af gensidighed og respekt (GM, 159). På denne måde forandrer den mennesket fra at være "et stupidt og bundet dyr" til at være "et intelligent væsen og et menneske" (SC, 1.8.1).

På visse områder forbinder Rousseau direkte legitimeringen af statens tvingende magt med lykke, snarere end med frihed. Han skriver at "tvang er kun et middel; dets mål er folkets lykke" (PF, 40). Ligeledes kontrasterer han lejlighedsvis legitime og illegitime politiske samfund, ikke, som man kunne forvente det, i forhold til om de beskytter (eller muliggør) individuel autonomi eller ej, men snarere i henseende til det førstnævntes "mål om fælles lykke fra hvilken hvert individ vil aflede sin egen" (GM, 158). I hvad der muligvis er hans stærkeste udtalelse om lykkens forrang frem for frihed, argumenterer Rousseau, at man først må "hypotetisere ideen om et lykkeligt folk" og først derefter "etablere regler om rettighed på baggrund af denne idé" (PF, 40).<sup>9</sup> Baseret på sådanne påstande, kan det virke som om den rousseauske stat er legitimeret fordi den, ved at virkeliggøre menneskelig natur, tillader mennesket at trives som det, det essentielt er: en deltager i et kooperativt hele.<sup>10</sup>

8 For fortolkninger af Rousseaus opfattelse af lykke som psykologisk og essentielt subjektiv se Arthur Melzer, *The Natural Goodness of Man: On the System of Rousseau's Thought* (Chicago: University of Chicago Press, 1990), 38-46, 64-68; Laurence Cooper, *Rousseau, Nature and the Problem of the Good Life* (University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1999), 19-29; og Leo Strauss, *Natural Right and History* (Chicago: University of Chicago Press, 1953), 291-293. Uanset hvilke fortjenester sådanne fortolkninger måtte have for tekster som, for eksempel *the Reveries of the Solitary Walker*, så berører de ikke fundamentet for Rousseaus politiske værker, eller som jeg kort diskuterer nedenfor, for Émile.

9 Den franske udgave nævner kun "regler" [règles], og ikke "rettighedernes regler", men jeg mener at den sidste benævnelse er berettiget ud fra en helhedsforståelse af passagen (se OC III, 509).

10 For læsninger af denne type, se Sergio Cotta, "La Position du Problème de la Politique Chez Rousseau," in *Études sur le Contrat Social de Jean-Jacques Rousseau* (Dijon: L'Université de Dijon, 1964), Robert Derathé, "L'Homme Selon Rousseau," in *Études sur le Contrat Social de Jean-Jacques Rousseau* 206-207, og Émile Durkheim, *Montesquieu and Rousseau: Forerunners of Sociology* (Michigan: University of Michigan Press, 1960).

I det følgende vil jeg give et bud på en ny fortolkning af de normative grundlag for Rousseaus politiske teori, med det formål at komme til en forståelse af, hvordan både individuel autonomi og kollektiv trivsel kan fungere sammen som retfærdiggørelser af staten. Ifølge den model jeg foreslår – og som jeg vil referere til som Rousseaus dobbelte retfærdiggørende struktur (DRS) – tænker Rousseau, at autonom frihed og kollektiv lykke er medkonstituerende. Hensyn til autonomi kan forklare vores troskab mod staten, *fordi* autonomi muliggør kollektiv trivsel. Alligevel kan en hvilken som helst ægte vision om fælles trivsel ikke begrebsligt adskilles fra den individuelle autonomis rettigheder. Sagt på en anden måde: mens Rousseau viser, at grundlaget for vores troskab til staten stammer fra et frit, autonomt og rationelt virkes nødvendige forpligtigelser, binder han samtidig værdien og den retfærdiggørende kraft af rationel autonomi sammen med dens rolle som en nødvendig komponent i kollektiv menneskelig trivsel.<sup>11</sup>

## 1.2 Kantianske kritikker

For at kunne værdsætte betydningen af Rousseaus DRS, må i først at se på, hvorfor frihed og lykke overhovedet kan *synes* at være i et spændingsforhold. Det er fra Kant, at anglo-amerikansk politisk filosofi har arvet sin opfattelse af inkompatibiliteten ved disse to normative idealer. (Det burde derfor ikke komme som nogen overraskelse, at tidligere tænkere så som Rousseau ikke bekymrer sig om nogen formodet inkonsistens ved at referere, skiftevis, til frihed og til lykke). Kants bevæggrunde for at insistere på denne inkompatibilitet er ekstremt komplekse. På det dybeste niveau angår de en skelnen mellem autonome og heteronome anvendelser af den praktiske fornuft, som ikke har meget at gøre med Rousseaus mere klart politiske projekt.<sup>12</sup> For vort forehavende er det derfor mest relevant at formulere Kants pointe med reference til rettigheder.

For Kant er den nødvendige konsekvens af at tillade lykke at spille en rolle i retfærdiggørelsen af staten, at det bevirker, at de individuelle autonome rettigheder bliver ikke-absolutte og ustabile. Det forholder sig således, på trods af at den fremsatte opfattelse af lykke er direkte optaget af betingelserne, hvorunder enhver agent kan opnå sit største sociale potentiale. Kants argumentation for dette er som følger: (1) Hvis man accepterer, at retfærdiggørelse af staten hviler på det faktum, at den muliggør min evne til ikke at adlyde andre viljer end min egen, så må man dermed også acceptere at dette hensyn trumfer enhver Henvisning til fremstilling af den kollektive nytte eller trivsel, fordi det altid må være

11 I gennem hele denne afhandling behandler jeg som dele af en samlet helhed tre emner, som samtidige kontraktualistiske filosoffer holder adskilt (f.eks. Rawls, *Lectures*, 15): (1) En opfattelse om politisk legitimitet, (2) en forståelse af borgeres retligt tvingende forpligtelser overfor staten; og (3) en forståelse af borgeres (ikke-tvingende) moralske forpligtelser overfor hinanden som medlemmer af staten. Selvom jeg starter med at diskutere (1), ender jeg med (2) og (3). Jeg mener at min fremgangsmåde er retfærdiggjort, i og med Rousseau selv behandler dem som indbyrdes udskiftelige.

12 Om fraværet af noget som helst hos Rousseau, der bare tilnærmelsesvis ligner Kants forståelse af praktisk fornuft, se Richard Velkley *Freedom and the End of Reason: On the Moral Foundations of Kant's Critical Philosophy* (Chicago: University of Chicago Press, 1989). 38.

op til mig selv at bestemme, hvorvidt jeg bør interessere mig for sådanne mål.<sup>13</sup> (2) Så hvis man fastholder, at statens tvingende kraft er baseret på lykke, er man implicit bundet til den påstand, at en agent kan blive tvunget til at adlyde normer, som potentielt ikke er andet end en anden viljes krav (fordi den ikke er godkendt af agenten selv). (3) Men i det tilfælde vil enhver faktisk reference til rettighedskrav på vegne af en lykkebaseret stat, blot være instrumentel. Fordi rettigheder i en sådan stat blot tjener som anvendelige metoder til det ydre definerede mål for lykke. Dette mål er ydre defineret fordi det, som vi netop har set, mangler moralsk indhold og det moralske indhold mangler, fordi det lykkefremmende mål tilsyneladende er i overensstemmelse med sager hvor en agent med tvang bestemmer betingelserne for andre (en anden måde at sige dette på er, at opfattelserne af lykke bør være reguleret af moralitet, netop fordi de ikke er moralske i sig selv). (4) På den anden side følger det heraf, at hvis vi lever i en stat, der retfærdiggør sin magt baseret på kollektiv lykke, vil de rettigheder vi faktisk antager, at vi på et givent tidspunkt har, i sidste ende være baseret på intet mere solidt end den øjeblikkelige forestilling om lykke, som er fremherskende hos det styrende organ.<sup>14</sup> I en lykkebaseret stat er rettigheder kontingente alt efter despotens velvilje; de mangler et grundlag i autonom fornuft overhovedet.

Mens Kant behandler lykke som en subjektiv tilstand, idet han skriver, at "enhver må søge sin egen lykke således som det forekommer ham gavnligt",<sup>15</sup> har jeg foreslået, at for Rousseau henviser lykke til de objektive betingelser, under hvilke mennesket kan erkende sin natur som et socialt væsen. Hvis vi, ikke desto mindre, ser bort fra denne terminologiske instabilitet, er den grundlæggende forskel mellem disse to tænkere tydelig. Som vi allerede har set, knytter Rousseau til tider statens legitimitet til dens rolle som en kanal for fælles trivsel – staten modtager sin rationelle kraft fra dens evne til at muliggøre "den forbundethed [*liason*] mellem delene som konstituerer helheden". Hvorimod Kant argumenterer, at for at kunne bevare de autonome rettigheder, kan staten ikke foretage henvisninger til sådanne naturligt delte kollektive mål, og kan således ikke være betinget af en vision om kollektiv trivsel overhovedet.<sup>16</sup>

Det er ikke svært at formulere den samme grundlæggende bekymring i termer, der ikke eksplicit henviser til Kant. Ved at sammenstille Rousseaus påberåbelse af individuel frihed og kollektiv lykke, bør vi stille den følgende type spørgsmål: Åbner den rousseauske stat for muligheden af, at ethvert individ kun adlyder sig selv, ved at tillade en form for flugt fra vores menneskelige afhængighed af andre personer? Med andre ord, eksisterer den "offentlige magt" kun for at beskytte "individuel svaghed" (DPE, 17)? Eller det er staten, som udvikler mennesket til det gennemgribende afhængige, konstitutivt sociale væsen, som det

13 Se Immanuel Kant. "On the Common Saying: 'That may be correct in theory, but it is of no use in practice'" in *Kant: Practical Philosophy*, trans. Mary Gregor and Allen Wood (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), især Ak: 290-298. For en udvidet udarbejdelse af betydningen af denne basale kantianske idé for nutidig politisk tænkning, se Arthur Ripstein, *Force and Freedom: Kant's Legal and Political Philosophy* (Cambridge: Harvard University Press, 2009).

14 Kant, "On the Common Saying", AK 8: 291.

15 "On the Common Saying", AK 8: 290.

16 "On the Common Saying", AK 8: 290.

er, således at inden for staten er individer "kun forbundet med hinanden fordi de er knyttet til samfundet".<sup>17</sup> Kort sagt, peger *Samfundskontrakten* fremad mod *Rechtsstaat* eller peger den tilbage mod den græske *polis*?<sup>18</sup>

Kommentatorer, som er associeret med SA, har forsøgt at etablere Rousseaus gode kantianske kvalifikationer ved at svare med et utvetydigt 'ja' til det første sæt af muligheder og et tilsvarende utvetydigt 'nej' til det andet. Dette har taget form af et ønske om at ignorere, nedtone eller radikalt omfortolke betydningen af Rousseaus bemærkninger om kollektiv lykke. På den ene side af SA spektret står Cassirers fuldstændige benægtelse af denne tematik: "Rousseau krævede ikke af det menneskelige samfund, at det skulle øge menneskets lykke... men at det skulle sikre hans frihed og på denne måde genoprette ham til sin sande skæbne".<sup>19</sup> Jeg bruger begrænset tid på at adressere Cassirers påstand, eftersom det står i så indlysende i modstrid med de passager, der er citeret ovenfor.<sup>20</sup>

Det spor af SA, som jeg egentlig ønsker at overveje i det følgende, bestrider ikke den åbenlyse tekstuelle pointe, at Rousseau ofte bruger et *eudaimonistisk* sprog, men det foreslår, at henvisningerne til begreber som lykke og trivsel relaterer til det angiveligt uafhængige tema om politisk stabilitet. Ved at tale om lykke anses Rousseau for at tilkendegive en bekymring for, om et politisk system sætter sine undersåtter i stand til at bære vægten af deres forpligtelser uden et tungt, splittet hjerte. Det velordnede samfund i *Samfundskontrakten* er således 'lykkeligt' for så vidt, at det fremmer de kommunitaristiske psykologiske dispositioner, som kan anspreke agenter til at opretholde den liberale legitimitets grundlæggende principper. Hensyn til trivsel motiverer simpelthen hensyn til frihed, hvilket er det der gør det virkelige retfærdiggørende arbejde. Eksempelvis skriver Joshua Cohen, "[Rousseaus] stærke påstande om behovet for... fælles lykke som en ingrediens i individuel lykke er fremsat... som betingelse for stabiliteten af et legitimt system, ikke som konstitutive elementer af selve begrebet om legitimiteten."<sup>21</sup> I Cohens lys, spiller Rousseaus dragning mod borgerlig lykke ikke nogen normativ rolle i legitimering af staten.

17 Durkheim, *Montesquieu and Rousseau*, 112.

18 Om den gennemgribende individualisme i Rousseaus retfærdiggørelse af staten, se Judith Shklar, *Men and Citizens: A Study of Rousseau's Social Theory* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), 16-17. For en modsat reaktion, se Jacob Talmon, *The Origins of Totalitarian Democracy* (New York: Norton, 1970). For formuleringer, der anklager Rousseau som vakkende (inkohærent) mellem et antikt og moderne syn på politisk fællesskab, se C.E. Vaughan, "Introduction" (ed). *The Political Writings of Jean-Jacques Rousseau*, 2 vols. (Cambridge: Cambridge University Press, 1915), 5, og Viroli, *Well-Ordered Society*, 131, 220-221.

19 Cassirer, *Question*, 105-106.

20 Under alle omstændigheder ophæver Cassirer senere dette, ved at skrive "som hvis en eudaimonist [Rousseau] passioneret bestræbte sig på at skabe menneskelig lykke, var han forpligtet til at acceptere mere og mere klart, at bestræbelsen ville være forgæves, så længe 'menneskets rettigheder' var usikre". Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*, trans. James Gutmann, Paul Oskar Kristeller, and John Herman Randall, Jr. (New York: Harper, 1963), 27. Da det ville føre mig for langt væk fra emnet, at vurdere Cassirers påstand i forhold til DRS, må det være tilstrækkeligt at påpege, at her forstår Cassirer lykke og ret som eksternt relateret, således at lykke er et ikke-moralsk specificeret mål som moralitet efterfølgende regulerer eller begrænser. Dette er stadig alt for kantiansk til at kunne indfange den gensidige konstitutive relation mellem frihed og trivsel i Rousseaus DRS.

21 Cohen, *Free Community*, 57 (min kursivering). For en lignende todeling af normativ legitimitet og psykologisk motivation se Rawls, *Lectures*, 193, 206-207, 214-215, 237-241; Neuhaus, *Foundations*, 190-192, og Viroli, *Well-Ordered Society*, 13, 212-213.

Jeg argumenterer udførligt mod denne fortolkning, fordi den bedste måde at belyse, hvad jeg antager som værende Rousseaus faktiske syn på den indre relation mellem frihed og trivsel, er ved at forstå dens fejltagelser. Ved at insistere på denne indre forbindelse viser DRS, at kollektiv politisk trivsel afhænger af ukrænkeligheden af individuelle rettigheder. Således er den uberørt af Kants kritik af lykkebaseret legitimering af staten.

I argumentationen for disse påstande, fortsætter jeg som følger: I anden del diskuterer jeg et fortolkningsmæssig problem angående kollektiv lykke og politisk transformation i *Samfundskontrakten*, og jeg kritiserer SAs løsning på dette problem. I tredje del vil jeg gradvist udvikle DRS som en mere tilfredsstillende løsning på problemet. I den afsluttende del fremsætter jeg bemærkninger om, hvordan min fortolkning af lykkens rolle i Rousseaus legitimering af staten stemmer overens med andre aspekter af hans tanker – navnlig, (1) hans påstand om at frihed er det menneskelige gode, (2) hans behandling af *amour propre*, eller lysten til at blive anerkendt af andre og (3) hans diskussion af almenviljen. Jeg optegner også de potentielle fordele ved Rousseaus DRS, der påtænker de pligter, vi har over for hinanden som beboere i en demokratisk stat.

## 2.1 Lykke og politisk transformation: Et fortolkningsmæssigt problem

I første del fremlagde jeg en bekymring vedrørende den potentielle uforenlighed mellem individuel frihed og kollektiv trivsel i form af en dikotomi, vi har arvet fra Kants politiske filosofi. Herved risikerede jeg en anakronisme ved at frembringe den potentielle betydning af Rousseaus DRS for os post-kantianske læsere af Rousseau. Men det gør jeg ikke nødvendigvis, for som jeg også netop har antydnet, opstår de samme problemstillinger indefra i *Samfundskontrakten* selv. Lad mig nu forklare, hvorfor passagerne omhandlende lykke ved første øjekast fremstår som uoverensstemmende med målene for kontrakten.

Som bekendt lokaliserer Rousseau i *Samfundskontrakten* kilden til politisk forpligtigelse i individuelle viljers frie engagement. Rousseau antager, at kontraktens parter har: (a) en interesse i uafhængighed og (b) kapacitet til instrumentel fornuft. Betingelse (a) er en interesse i ikke at være underlagt en andens vilje. Under den præ-kontraktuelle fase manifesterer dette sig som en trang til selvtilstrækkelighed, hvor selvtilstrækkelighed skal forstås på en ganske intuitiv måde som et liv, der grundlæggende ikke er samarbejdsvilligt (om end også ikke fjendtligt indstillet). Betingelse (b) antager at de præ-kontraktuelle parter kan finde ud af, hvad der kræves for at imødekomme deres basale behov således, at de kan undgå at placere sig i relationer, hvor de er afhængige af andres viljer (SC, 1.2.2). Senere lærer vi at under de nødvendige betingelser for socialt samvirke eller gensidig afhængighed, skal betingelse (a) antage formen af frihed som selvvalgt underkastelse under den universelle lov (lad os kalde denne betingelse a<sup>1</sup>). Rousseau behandler ofte (a) som konstitutivt for



menneskets essentielle *uafhængighed* (fx SC, 1.2.1, 1.4.7, 2.4.10, og *passim*) og (a<sup>1</sup>) som *frihed* (fx. SC, 1.8.3).<sup>22</sup>

Rousseau argumenterer, at under betingelser af nødvendig indbyrdes social afhængighed og den ledsagende trussel om tabet af uafhængighed, vil kontraktens parter blive enige om en form for social organisation, i hvilken autoritet er baseret udelukkende på hver enkelt individs samtykke til at blive styret af alle. Men hvis faren er, at de sociale betingelser har skabt en situation, hvori hvert individs kapacitet til at forblive herre over sine egne kræfter er truet, hvordan kan det være en løsning at enhver opgiver kræfterne fuldstændigt? Ville det ikke være bedre at bevare den smule man har tilbage, for at forskanse sig selv i alles krig mod alle? Eftersom den basale opgave er at bevare individets ikke-afhængighed af en andens vilje under på betingelse af nødvendig (gensidig) afhængighed, skal den afhængighed, der er frembragt ved skabelsen af et kollektivt organ, være af en anderledes natur end den afhængighed, som sætter behovet for et politisk samfund i bevægelse.

Dette er kun muligt, hvis hvert individ giver afkald på sin magt i medieret form. I skabelsen af kontrakten opgiver vi samlet set kun de kræfter, som er nødvendige for, at den kollektive sammenslutning kan trives (SC, 2.4.3). Ved at give den magt til alle, har vi givet dem til hver enkelt. Hvis det endvidere er betingelserne (a) og (b) der har ledt os til at rejse statens magt, er denne magt kun legitim såfremt den ikke udtrykker enhver individuel viljes arbitrære afhængighed af en andens vilje (eller en gruppes vilje). Kollektiv magt kan derfor kun tage form af lov, en tilstand af autoritet som er ikke-arbitrær, fordi den er upersonlig (fx SC, 1.7, 2.6; DPE, 10). Måden at forblive uafhængig under betingelse af nødvendig afhængighed er at være regeret af selv-villede, universelle love: At gå fra blot uafhængighed til sand frihed. Og ved at blive fri ser vi, at vores forpligtelse til at adlyde lovene stammer fra den nødvendige brug af vores rationelle kapaciteter under betingelse af gensidig afhængighed (SC, 1.8.3).

Når man forbliver inden for den konceptuelle arkitektur i teksten, rejser der sig et dybtliggende påtrængende spørgsmål. Givet alt, hvad der er blevet sagt indtil nu, ser frihedsinstitutionen som lov nu ud til ikke at være andet end en løsning på et problem om kollektiv egeninteresse.<sup>23</sup> Men som Rousseau bemærker i *Afhandling om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene*, havde selv det præ-politiske menneske en måde at løse problemet om uafhængighed inden for situationer med nødvendig social afhængighed. Han kunne deltage i koordinerede opgaver, når det var påkrævet (f.eks. jagt i grupper, hvis

22 Denne konceptuelle distinktion kan ikke spore Rousseaus egentlige brug af "*liberté*" og "*indépendance*." Somme tider karakteriserer *liberté* blot kernen i ideen om ikke-underkastelse til en andens vilje, og derfor er neutral i forhold til frihed som selvtilstrækkelighed og frihed som autonomi (f.eks., E, 84). Frederick Neuhouser's, "Freedom, Dependence, and the General Will" in *Foundations*, 55-81 tilbyder en enormt hjælpsom forståelse af distinktionen mellem selvstændighed og frihed.

23 Cf. Gauthier. "The Social Contract as Ideology," *Philosophy and Public Affairs* 6 (1977): 130-164 "Gauthier argumenterer for at dette i princippet er alt hvad en social kontrakt overhovedet kan blive. For en mere fortolkningsmæssig påstand i forhold til virkningen af at dette er alt hvad Rousseaus kontrakt egentlig etablerer, se John Charvet, "Rousseau, the Problem of Sovereignty, and the Limits of Political Obligation," in *Rousseau and Liberty*, ed. Robert Wolker (New York: St. Martin's Press, 1995), 139-51. 148-149.

det eneste tilgængelige dyr var svært at dræbe på egen hånd), samtidig med at han undgik situationer, som gjorde ham varigt afhængig af andre (f.eks. organisering af varige jagtforeninger med rangordensrelationer). Med andre ord, det naturlige menneskes blotte evne til instrumentel eller forsigtig tankegang (betingelse b) kunne have ledt ham til at se nødvendigheden af en minimal socialitet (*DOI*, 163). Man kan så ræsonnere som følger: Nu da omstændighederne har ændret sig, dvs. nu da den eneste måde at overleve på er ved at danne ikke-fragmentariske, holdbare former for sammenslutning, har den selv samme evne til instrumentel tankegang ledt mennesket til at indse, at det ikke har noget andet valg end at være underlagt lovene, som er præmissen for denne sammenslutning. Men hvis dette er alt hvad der grundlægger samfundskontrakten, er der ingen fælles retsorden, kun en sammenkædning af grunde, der essentielt handler om en egeninteresse i at tilslutte sig retsstaten.

Alligevel er dette billede ikke i overensstemmelse med hvad Rousseau siger om betydningen af kontrakten. Snarere:

Denne overgang [*passage*] fra naturtilstanden til den borgerlige tilstand fremkalder en meget bemærkelsesværdig forandring i mennesket ved at erstatte instinktet med retfærdigheden i hans opførelse, og ved at give hans handlinger den moralitet, de manglede tidligere. Det er kun da, hvor pligtens stemme afløser den fysiske tilskyndelse og attråens ret [*droit*], at mennesket, som hidtil kun havde taget hensyn til sig selv, ser sig tvunget til at handle efter nogle principper og at rådspørge sin fornuft, før han lytter til sine tilbøjeligheder (*SC*, 1.8.1/OC III, 364).

Efter at have beskrevet denne transformation begynder Rousseau at tale om livets kollektive lykke i den retfærdige statsorden. Han skriver:

De offentlige forehavender har forrang over de private i borgernes sind... for eftersom summen af den fælles lykke bidrager med en større andel til hvert individs lykke, behøver han at søge mindre efter den i sine personlige bestræbelser (*SC*, 3.15.3).

Ved at sætte disse to passager sammen står vi over for to nært forbundne spørgsmål: (1) Hvis meningen med kontrakten er at bevare individets interesse i at forblive fri fra afhængighed af andre, hvorfor skulle muligheden for *kollektiv* lykke så have nogen som helst rationel tiltrækning? (2) Hvis kontrakten blot er en indikation af rationel klogskab, hvorfor kræver individer da en sådan fuldskala transformation i deres rationelle og motivationelle væsen for at acceptere den?<sup>24</sup> Hvorfor har vi brug for at blive *transformeret* for at være i overensstemmelse med vores egen egeninteresse?

Vi er tilsyneladende ude af stand til at forklare Rousseaus diskussion af kollektiv lykke og politisk transformation på grund af de følgende to fortolkningsforpligtigelser (FF), som vi tilfører til vores forståelse af kontrakten:

<sup>24</sup> For den rationelle klogskabs sprog se, Maurizio Viroli, *Well-Ordered Society*, 130.

(FF1) *Qua* rationel stræber kontraktens parter efter at tilfredsstille deres interesser. (FF2) Det *eneste* formål for og resultat af kontrakten er at sikre beskyttelsen af det enkelte individs grundlæggende interesser.

Hvis vi accepterer FF1 og FF2, forekommer det mere i overensstemmelse med ånden og formålet med kontrakten at diskutere det politiske liv som en bevægelse fra enfoldighed til en dannet egeninteresse eller langsigtet klogskab (snarere end til retfærdighed eller pligt), og fra individuel uafhængighed til delt sikkerhed (snarere end til lykke). Af alle SAs tilhængere vedkender Neuhouse sig tydeligst måden, givet FF1 og FF2, hvorpå den generelle kohærens af Rousseaus fremstilling af transformation bliver suspikt. Han skriver:

Det er en ingen beskeden afstand, der adskiller beboerne fra naturtilstandens mennesker, hvor sigtet kun er deres eget partikulære gode, fra væsner der konsekvent vil det fælles gode, fordi de anerkender at deres egen fundamentale interesse er bedst tjent ved at handle således... alligevel imødekommer denne subjektive forandring, uanset hvor væsentlig, ikke den radikale forandring Rousseau mener er påkrævet, hvis de naturlige *mennesker*... skal blive transformeret til *borgere*. For de sidstnævnte... betragter logisk set det gode for det politiske fællesskab som forudgående for deres eget, de vil det for dets egen skyld og ikke blot som et middel til at tilfredsstille interesser de har som individer.<sup>25</sup>

Neuhouse bemærker herefter eksplicit forbindelsen mellem Rousseaus diskussion af transformation, hvorved vi kommer til en forståelse af det fælles gode som forudgående for vort eget, og af Rousseaus bemærkninger om lykke. Han foreslår, at temaet om transformation "antydtes i Rousseaus tale om 'fælles lykke'".<sup>26</sup>

Som jeg nævnte ovenfor forsøger SA at løse dette fortolkningsmæssige problem ved at påstå, at Rousseau i sin diskussion af lykke uforvarende udelader forskellen mellem to undersøgelsesdomæner, som bør holdes adskilt. Det første sæt af bekymringer vedrører indholdet og det normative grundlag for de krav, som nydes i et samfund, der beskytter den enkeltes frihed. Det andet sæt af bekymringer vedrører de psykologiske og pædagogiske midler, der er nødvendige for at sikre, at agenter tager sig af at regulere deres egen adfærd i lyset af disse krav. Det første sæt af bekymringer vedrører legitimitet, den anden stabilitet. Ved at udskille "betingelser for stabiliteten af et legitimt system" fra "forståelsen af legitimitet i sig selv," eller ved at sætte lykke ved siden af det "affektive bånd", som borgere må have til hinanden og ikke ved siden af den rationelle retfærdiggørelse af politiske principper, kan SA redde Rousseau som en ren kantiansk frihedsfilosof.<sup>27</sup>

Imod dette domesticerende træk argumenterer jeg, at lykkens rolle i Rousseaus politiske teori ikke kun fungerer som en påmindelse om stabilitet; det er ikke blot en tilslutning til den menneskelige naturs realiteter.<sup>28</sup> Snarere er Rousseaus synpunkt at statens rationelle autoritet stammer både fra sin status som selvgenereret eller autonomt vakt og fra bidraget

25 *Foundations*, 190-191 (Original kursivering).

26 *Foundations*, 320.

27 De to første citater er fra Cohen, *Free Community*, 57, det fra Neuhouse, *Foundations*, 192.

28 C.f. Spielet Rawls, *Lectures*, 193.

den giver til menneskelig trivsel.<sup>29</sup> Spørgsmålet om, hvorfor vi bør adlyde lovene går åbenlyst konceptuelt forud for spørgsmålet om, hvordan vi måske kunne være motiverede til at handle som vi bør, og således gør tilstedeværelsen af *eudaimonistiske* temaer i Rousseaus svar på førstnævnte gør lykke central, snarere end perifer for "opfattelsen af legitimitet i sig selv".

På sit højeste niveau er min anke, at SAs antagelse at Rousseau skelner konceptuel retfærdiggørelse fra en fremstilling af psykologisk motivation, er afhængig af at importere en kantiansk filosofisk sensibilitet, som er ganske fremmed for hans værk. Trods alt sigter det berømte indledende afsnit i *Samfundskontrakten* efter at levere en fremstilling af den retfærdige regeringsform, som absolut ikke anerkender distinktionen mellem formel legitimitet og motivationsskabende mulighed, dvs. mellem hvad "retten tillader og... interessen foreskriver" (SC, 1.1.1).<sup>30</sup>

Overvej også at Rousseaus *Émile* er en udvidet meditation over, hvordan et godt, frit og pligtstro liv *bør* se ud, ved omhyggeligt at forsøge på at vise, at sådan et liv ville være psykologisk berigende og motivationsmæssigt plausibelt for individet, som lever det.<sup>31</sup> Derimod, hvis det at reagere på formodede normative krav, skaber en uløselig og varig splittelse i *Émile* (det paradigmatiske velopdragede subjekt) - dvs. hvis der på ingen måde er kontinuerlighed med den *naturlige* udvikling af *Émiles* psykologiske dispositioner - så er et sådant krav ikke ægte normativt og repræsenterer i stedet kun en art social falskhed, hvad Rousseau ofte karakteriserer som blot 'mening'.

Faktisk bliver den normative rolle af overvejelser om kollektiv lykke helt tydelig, når vi vender os mod Savojske præsts "Trosbekendelse". Præsten siger:

29 SA's afvisning af samtykke til den *eudaimonistiske* dimension af forpligtelse er også historisk unøjagtig. Men efter de klassiske naturlovteoriens storhedstid, sporede moderne prækantianske personer, som for eksempel Samuel Pufendorf, moralens normativitet og politiske forpligtelser til overvejelser over vores kollektive offentlige natur, og derpå til lykke og til de lovgivende handlinger fra autoritative lovgivere, både menneskelige og guddommelige. Denne pufendorfske (og lockeianske) tanke fremkommer i de overbevisninger figurer som St. Preux, Julie, og den Savojske præst deler om at Guds interesse i menneskelig trivsel tjener som garantien for retfærdigheden af hans påbud (fx., J, 292-295, 311; E, 283-285). For en repræsentativ passage af Pufendorf, se *The Whole Duty of Man, According to the Law of Nature*, trans. David Saunders (Indianapolis: Indiana: Liberty Fund 2003), 91.

30 Ydermere er undertitlen til hele værket "Principper vedrørende Politisk Ret", hvilket indikerer at *alle* aspekter af Rousseaus efterfølgende diskussion falder ind under et principielt domæne. Dette er ikke for at afvise, at han giver detaljerede fremstillinger af motivation eller stabilitet. Men det er for at afvise, at han betragter sådanne diskussioner som adskilte fra principielle spørgsmål.

31 Som St. Preux beskriver det i *Julie*, bør man nemlig i hævdelser af det dydige liv give "ingen anden definition af dyder end en samling af dydige folk" (J, 48). En tidligere generation af kommentatorer som eksempelvis Judith Shklar havde derfor ret i at fremhæve centraliteten af Rousseaus moralpsykologi i hans fremstilling af grundlaget for moralsk autoritet. Shklar skriver, at Rousseaus moralargumenter baserer enhver mulig konstellation af pligter på "generelt fælles psykiske tilbøjeligheder" eller "psykiske behov". Se Shklar, *Men and Citizens*, 58 and 5 (henholdsvis). Mere nyligt skriver Timothy O'Hagan, "Rousseau til forskel fra Kant, er ikke optaget af at sætte etiske spørgsmål om vores pligter i absolut karantæne fra psykologiske spørgsmål om hjertets drivkræfter". See O'Hagan, Timothy, *Rousseau* (New York: Routledge, 1999), 31.

Hvis det er sandt at det gode er godt, må det være således i vores hjertes dybde såvel som i vores handlinger og den primære belønning for retfærdighed er at føle [*sentir*] at man praktiserer det. Hvis moralsk godhed er i overensstemmelse med vores natur, *kan mennesket kun være åndeligt sundt eller vel beskaffent i det omfang at det er godt* (E, 287/OC I, 595) (min kursivering).<sup>32</sup>

Skønt der her tales om moral og ikke politisk forpligtelse, forbinder denne passage tydeligt det at handle rigtigt med at leve et sundt, genkendeligt anerkendelsesværdigt menneskeligt, og således et liv i lykke eller trivsel.<sup>33</sup> Moralitetens normer retfærdiggøres ved at demonstrere for hver agent, at der for denne agent kan angives, at moralske handlinger er godt for hende. Desuden ser vi her, at ved at knytte en intim forbindelse mellem moralitet og menneskelig natur opererer Rousseau utvivlsomt med et billede af lykke eller menneskelig trivsel, der er tættere på den græske forståelse af *eudaimonia* end på de moderne subjektivistiske fremstilling af lykke som tilfredsstillelse af præferencer.<sup>34</sup> Givet den rolle som trivsel spiller i Rousseaus redegørelse for grundlaget af den moralske autoritet i *Émile*, bør man ikke konkludere at idealet om lykke, i denne specifikke politiske henseende, er udefrakommende i forhold til retfærdiggørelsen af statens normative legitimitet.

I næste del udforsker jeg en anden, mere tilfredsstillende måde at redegøre for Rousseaus bemærkninger om nødvendigheden af politisk transformation og den kollektive lykkes normative rolle. I store træk er min strategi at opgive FF2, påstanden om at det *eneste* formål og resultat af kontrakten er at sikre hvert enkelt individ beskyttelsen af sine fundamentale interesser.

32 Denne passage optræder for første gang i Rousseaus *Moral breve*, som blev skrevet med Rousseaus egen stemme, frem for præstens. For mere om lykke eller trivsel, der omfatter moralske relationer se DOI, 187; LD, 16; E, 177, 288; J, 185, 433; ML, 79, 99; PF, 40-42; R, 75.

33 Men det ville være ekstremt besynderligt for tænkeren, som insisterede på, at "dem som vil behandle politik og moral adskilt vil aldrig forstå noget som helst af nogen af de to" (E, 235), at fastholde, at der er nogen form for fundamental diskontinuitet mellem de rationelle fundament for moralsk og politisk forpligtelse.

34 På den anden side, Rousseau adopterer ikke blot det såkaldte «funktionsargument» fra Aristoteles og Platon. Menneskelig trivsel er ikke defineret *udelukkende* i form af overvejelser om den menneskelige livsform, dvs. af hvad, der gavner et menneske som sådan (fx, Aristotle. *Nicomachean Ethics*, trans. Sarah Broadie and Christopher Rowe (Oxford: Oxford University Press, 2002), 1097b25-1098a20, og Plato. *Republic*, 2<sup>nd</sup> Edition, trans. G.M.A. Grube and C.D.C. Reeve (Indianapolis: Hackett, 1992), 352e-354a). Snarere har Rousseaus begreb om lykke et mere tydeligt demarkeret subjektivt element. Lykke er dynamisk overensstemmelse mellem hvad man kan gøre og hvad man vil, hvor det man kan ikke udelukkende refererer til hvad man har tendens til at gøre, men også til essentielle menneskelige evner (dvs. til hvad der ligger i vores natur at gøre), og hvor det man vil referer til både subjektive tilstande og til en normative opfattelse af personen (dvs. hvad man bør ville). (fx, E, 80; DOI, 118).

### 3.1 Lovgiveren og den borgerlige religion

Rousseaus diskussion af lovgiveren er en af de dele af *Samfundskontrakten*, som er sværest at forene med SA. I forklaring på nødvendigheden af denne tilsyneladende overjordiske skikkelse, som sætter bevægelse i muligheden for et retfærdigt samfund, skriver Rousseau:

Idet hvert individ ikke værdsætter andre styreformer, end den der har direkte indflydelse på hans egen interesse, har han vanskeligt ved at se de fordele, som han måtte have af de bestandige afsavn, som de gode love pålægger dem. For at et folk i sin vorden kan værdsætte politikkens sunde maksimer og følge statsfornuftens grundlæggende regler, må virkningen blive til årsag, den samfundsånd, som er forfatningens værk, ville være nødt til at præsidere over selve institutionen, og mennesket ville være nødt til blive hvad det skal være, og mennesket ville forud for lovene skulle være det, som de burde blive gennem lovene (SC, 2.7.9).

For at gentage hvad der efterhånden er en noget slidt pointe: Hvis omfanget af det politiske liv er udtømt ved beskyttelsen af hvert individs grundlæggende interesser, er det helt igennem uklart, hvorfor det ville være nødvendigt for disse individer at blive transformeret i det omfang forslået her. Det eneste SA kan tilbyde i forsøget på en redegørelse for lovgiverens rolle er, at Rousseau har til hensigt at vise, at kravene om at regulere ens handlinger gennem lovgivning – selv love eksplicit designet til at beskytte individets egne (og alle andres) grundlæggende interesser – er så strenge, så modstridende med vores naturlige tendenser til egeninteresse, at det er et deskriptivt faktum at juridisk myndighed kun kan fungere, hvis individerne udvikler stærke fællesskabsmæssige og borgerlige bånd til deres medborgere.

Jeg foreslår derimod, at vi tager denne passage som den er skrevet. Som Rousseau antyder de "bestandige afsavn pålagt af gode love" medfører en form for politisk organisation ("en styreform"), som sigter mod noget mere end beskyttelse af hvert enkelt individs grundlæggende interesser. Det er derfor, at individer, forud for deres politiske transformation, har så svært ved at "værdsætte" en sådan styreform. Hvis det er således, er vi nødt til at forstå retsordensinstitutionen, der beskytter den enkeltes grundlæggende interesser, som et springbræt til et anderledes billede af det borgerlige liv. I en situation, hvor "de offentlige anliggender i borgernes bevidsthed har forrang frem for de private", er borgerne således, at deres lykke er stærkt delt og fælles, ikke forankret i tilfredsstillelsen af deres egne grundlæggende interesser. Således ser det ud til at der fra Rousseaus redegørelse af lovgiveren opstår, to distinkte sæt af forpligtelser, begge grundlagt i statens legitimitet. For det første er der forpligtelsen alene at respektere ens medborgeres fundamentale interesser, fordi en sådan respekt er nødvendig for at sikre beskyttelsen af ens egne grundlæggende interesser. For det andet er der en forpligtelse – eller i det mindste et påbud – om at blive den slags person, som opfatter sin lykke stedfæstet primært i den fælles lykke. Forpligtelsen til at blive en sådan person ser bestemt ud til at være langt fra forpligtelsen til blot at respektere sine medborgeres grundlæggende interesser. Vi kunne sige, at lovgiveren ansproger bor-

gerne til en ny forståelse for deres egen trivsel. Som sådan begynder transformationens sprog at give mere mening.

Overvej herefter Rousseaus diskussion af den borgerlige religion. Tæt mod slutningen af værket foreslår Rousseau, at en velordnet stat ikke kan vedkende sig den kristne tro, siden denne i sin reneste form (evangeliernes religion) ødelægger enhver jordisk loyalitet og i sin urene form (romersk katolicisme) opdeler den loyaliteten i det jordiske og det guddommelige. Hvad der i stedet behøves, er en rent borgerlig religion, som mobiliserer det guddommeliges autoritet udelukkende for at bestyrke kærligheden til pligten blandt hvert statsborgligt medlem (SC, 4.8.32).

Igen, hvis man negliger statens *eudaimonistiske* rolle og fortolker *samfundskontrakten* som udelukkende sigtende mod beskyttelsen af den individuelle frihed, vil den borgerlige religion være fuldstændig malplaceret. Eller den vil i bedste fald synes kun at sigte mod indprentning af vaner blandt statsborgerne, som stabiliserer eller muliggøre lydighed over for pligten som resultatet af suveræn autoritet.<sup>35</sup> Dog, at fortolke den borgerlige religion som en rent motiverende kraft, ignorerer det vigtige faktum, at Rousseau tydeligt forbinder dens specifikke indhold med effekten af borgerens egen suveræne magt.<sup>36</sup> Rousseau skriver:

Der er... en ren borgerlig trosbekendelse, hvis bestemmelse det tilkommer suverænen at fastlægge, ikke nøjagtig som religiøse dogmer, men som følelser for det sociale, uden hvilke det hverken er muligt at være en god borger eller en tro undersåt (SC, 4.8.32) (min kursivering).

Som vi ved fra mange pointer i teksten, er suverænen ikke andet end folket, og den kan kun udtrykke sig selv i form af lov eller forpligtelse (fx SC, 2.6, 3.1.3, 3.12.1). Så hvis den borgerlige religion hører under suverænenes lovgivning, da er folket underlagt en egentlig forpligtelse til at indvæve individets rettigheder i det kollektivt lykkelige livs stof. Ligesom i Rousseaus diskussion af lovgiveren er det igen sådan, at forpligtelserne, der stammer fra en formel, juridisk retssfære, der synes at få deres normative kraft fra måden, hvorpå de muliggøre kollektiv lykke.

### 3.2 Pagt og kontrakt

I et forsøg på at forstå Rousseaus bemærkninger om lykke og transformation foreslår jeg at udvikle, i mere detaljeret grad end Rousseau nogensinde selv gør, den ofte ubemærkede kontrast mellem en social *pagt*, som *Genève manuskriptet* kalder en "original pagt", og en social *kontrakt*. Rousseau sætter ikke altid ord på skelnen mellem pagt og kontrakt med

35 Se her Viroli, *Well-Ordered Society*, 208-211; Cohen, *Free Community*, 21-22, 57; Dent, *Rousseau*, 231-234; såvel som Gildin, Hilail. *Rousseau's Social Contract: The Design of the Argument* (Chicago: University of Chicago Press, 1983), 186-187. Cf. Neuhaus, *Rousseau's Theodicy*, 251-264.

36 Vigtigheden af dette faktum er tilsløret af placeringen af diskussionen om den civil religion efter en lang diskussion af ikke-suveræne, over-juridiske mekanismer, fx tribunaler, diktaturet og censoren.

den fornødne terminologi eller konceptuelle tydelighed, men det er en nøgle til at forstå hans komplette billede af legitimeringen af staten.

I rekonstruktionen af Rousseaus syn på denne skelnen er det, jeg vil fortælle, som følger: *Pagten* belyser de minimale normer angående ikke-indblanding for en mangfoldighed af fornuftige viljer. Den markerer bevægelsen fra de præ-kontraktuelle parters snævre egeninteresse til den dannede egeninteresse, som skal til for at etablere fælles normer, der sigter mod beskyttelse af alles grundlæggende friheder. *Kontrakten* sigter imidlertid på at indarbejde disse grænsesættende eller regulerende normer ind i en bredere ramme hos et fællesskab i trivsel. Den markerer bevægelsen fra den dannede egeninteresse til kollektiv lykke. Lad mig kort behandle dem begge efter tur.

Samfundspagten antager egeninteresserede individer med evnerne til instrumentel fornuft. Og det, den etablerer er i virkeligheden en slags transcendental forudsætning – ”aldrig... formelt udtalt, [men] overalt de samme, overalt stiltiende accepteret og anerkendt” (SC, 1.6.5) – omhandlende hvad der må være tilfældet for at sådanne individer kan leve sammen på en måde, som bevarer uafhængigheden for den enkelte: navnlig, at hver enkelt må give samtykke til regering ved lov. Men alt dette svarer til et metaprincip for legitimitet. Alt, hvad den egentlig siger er, at hvis der skal være legitim autoritet, må den udtrykke sig selv i en form, der gælder for alle og er fra alle (SC, 2.6, 4.2.5; DOI, 180).<sup>37</sup> Dette følger ganske enkelt af at overveje betingelserne for den nødvendige gensidig afhængighed sideløbende med betingelse (a), dvs. hvert enkelt individs interesse i uafhængighed. Som Rousseau formulerer det, ”den mest primitive sammenslutnings handling”, pagten, etablerer blot det politiske legemes ”formelle enhed” (GM, 163-164; se også SC, 2.6.1). Pagten gør det klart, at den lighed, som en hvilket som helst retsorden forudsætter, er afhængig af alles samtykke som grundlaget for legitimitet (fx SC, 2.4.8, 4.2.5).<sup>38</sup> Pagten er således den grundlæggende handling, der indfører selve ideen om et ”folk” som en agent, der dernæst kan instantieres eller udtrykkes i partikulære lovmæssige beslutninger (fx SC, 1.5.2).

Pagten repræsenterer det første skridt i bevægelsen væk fra snæver egeninteresse. Eftersom hvert individ er kontraherende (eller mere præcist, pagt indgående) for under ekstrem uvished (eller generaliseret risiko) som betingelse at kunne opfylde sine grundlæggende egeninteressede behov sådan som hans naturlige styrke måles med andres, er det kun rationelt for ham at tilslutte sig en kontrakt i det kooperative projekt, hvis vilkårene for en sådan sammenslutning ikke er baseret på viden om styrke-forskelle. Ved at introducere ideen om fornuften i at binde sig selv til kooperative normer, der er skabt i uvidenhed om

37 For nogle meget foreløbige antagelser af denne distinktion se Levine, Andrew. *The Politics of Autonomy: A Kantian Reading of the Social Contract* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1976), 28; Freeman, Samuel. ”Reason and Agreement in Social Contract Views,” in *Justice and the Social Contract* (Oxford: Oxford University Press, 2009).

33; Neuhauser, *Rousseau's Theodicy*, 206-208; og især Althusser, Louis. *Politics and History: Montesquieu, Rousseau, Marx*, trans. Ben Brewster (New York: Verso, 2007), 131.

38 Tanken er her, at ethvert efterfølgende sæt af normer, fx loven om flertalsstyre ”forudsætter enstemmigheden mindst en gang” (SC, 1.5.3; see also 4.2.5). Med andre ord kan den grundlæggende norm for legitimitet, dvs. en regel for frembringelsen af yderligere normer kan ikke, ud fra smerten af en åbenlys regres, etablere sig selv ved flertalsafgørelser.



egen forudgående forhandlingsmæssig fordel, lægger pagten grundlaget for, hvad der med tiden vil blive en interesse for at leve i samfund kendetegnet ved gensidighed og respekt for alle.<sup>39</sup> Men i sig selv repræsenterer det ganske enkelt et klogt handlingsforløb givet hvert individs interesse i ikke-moralske mål.

Hvis vi kun tager samfundspagten med i vore overvejelser, er alt hvad der er tilgængelige for parterne den viden, at *hvis* der skal være en fællesvilje – groft sagt, evnen til at udvikle sig på baggrund af gensidighed – må den tage form af en universel lov. Og som sagen står vil det at have en fælles vilje muligvis kun indebære en villighed til at acceptere et styre ved lov som en betingelse for muligheden for at forfølge private interesser. Ved at tilslutte sig legitimitetsprincippet er egeninteressen blevet gjort dannet, men bestemt ikke transcenderet.

Det er derfor samfundspagten, i redegørelsen for det komplette billede af Rousseaus velordnede samfund, behøver supplerung fra den sociale kontrakt. Dette medfører ikke nødvendigvis, at et velordnet samfund gør en faktisk kontrakt obligatorisk, ved hvilken individer sværger deres troskab til staten (selvom Rousseau i bestemte tilfælde anbefaler præcis dette).<sup>40</sup> Snarere, mens pagten er model for den form for argumentation, der sikrer det grundlæggende formelle legitimitetsprincip, er kontrakten model for det fornuftsstyrede engagement, som er en følge af instantieringen af dette formelle princip i det politiske fællesskabs faktiske liv. I det første moment indfører "samfundspagten [dvs. pagten]" den blotte form af et "politisk legeme", som har "absolut magt over alle sine medlemmer" (fx 2.4.1). I det andet moment bliver denne abstrakte magt kanaliseret videre med kontrakten, der materialiserer sig som en konkret skikkelse af en suverænitæt, der styres af fællesskabets almenvilje.

Kontrakten giver en model for måden med hvilken agenter, gennem forenede brug af deres deliberative kræfter, kan specificere, hvad der præcist pålægges af abstrakte retsprincipper for det faktiske samfund, der vil blive styret ved hjælp af disse. Derved skaber disse agenter en politisk orden, hvori disse konkretiserede normer kan tjene som grundlag for konstruktionen af fællesskabs relationer, hvori hvert individ finder deres lykke i helhedens lykke. Forskellen mellem pagten og kontrakten handler i sidste ende om forskellen mellem at være enig i ideen om, at ens handlinger vil blive reguleret af en politisk institution, dvs. at man vil rette sig efter forskellige slags "fingrene væk!" regler (*Rechtsstaat*), og den meget mere substantielle bekræftelse af at tilhøre en livsform, der tilsyneladende er en efterkommer af *polis*. Men som vi vil se herunder er pointen, at eftersom kontrakten først fremkommer efter pagten, skal et fællesskab i trivsel opretholde det grundlæggende (liberale) legitimitetsprincip.

39 For en samtids redegørelse af to-trins begrundelsen bag hvad jeg betegner som distinktionen mellem pagten og kontrakten se Rawls' distinktion mellem "retfærdighedsprincipperne for den grundlæggende samfundsstruktur" og kontrakten om at "oprette en partikulær styreform". *Theory of Justice*, 11. Se også Rawls, John. *Justice as Fairness: A Restatement*. (Cambridge: Harvard University Press, 2001), 215. Selvom Rawls' andet trin selvfølgelig ikke involverer den same grad af offentlig tilhørsforhold som det gør hos Rousseau.

40 Se for eksempel PCC, 138.

Det må gøres fuldstændig klart, at distinktionen mellem pagten og kontrakten er rent konceptuel. Som sådan kan begge "momenter" indtræffe samtidigt. Rousseau antyder netop denne pointe ved at skrive, at "samfundspagten [som] giver det politiske legeme absolut magt over alle dets medlemmer", er den "*samme magt* som, styret af den almenviljen, bærer... navnet suveræniteten" (SC, 2.4.1) (min kursivering). Ikke desto mindre er der to distinkte aspekter af politisk aktivitet i spil her. (1) For det første, er der etableringen af begrænsninger gennem formelle regler, der vedrører hvad individer ikke kan gøre mod hinanden, hvis de skal behandles som ligeværdige. Sådanne principper gælder for hvilket som helst og ethvert samfund, der er i stand til at have et fælles gode, der er bestemt af gensidigt samvirke og reguleres af alle. (2) For det andet, er der konstitueringen af et *faktisk* politisk fællesskab (et der hverken er hypotetisk eller forstillet, men som i høj grad er begrænset af rum og tid), der tager det som sine minimale trivselskriterier at hver og en af dets medlemmer skal behandles i overensstemmelse med den formelle beskyttelse af lighed som etableret i (1).

Jeg begyndte med at diskutere frihedens og trivslens rolle i Rousseaus redegørelse for statens legitimitet. Vi kan nu værdsætte, at *Samfundskontraktens* måde at give substans til den gensidige afhængighed mellem disse idealer igennem pagt/kontrakt distinktionen også giver anledning til en todelt redegørelse for de forpligtelser borgerne skylder hinanden. Den første komponent vedrørende forpligtelse, som er institutionaliseret af samfundspagten, følger helt enkelt af overvejelser omkring en pluralitet af rationelle viljer, frie (dvs. uafhængige) og klogskabsmæssigt egeninteresserede, under gensidighedens betingelser. Og hvad den etablerer er mestendels negativt: At enhver bør rette sig efter love, der påbyder lige behandling. I kontrast hertil muliggør pagten fremkomsten af et meget mere robust, positivt tilhørsforhold til ens medborgere. Her er ens pligt ikke blot at adlyde lovene eller endda at adlyde reglerne *af den grund*, at det muliggør alles frihed. Snarere er det at forstå ens eget gode som uløseligt fra den fælles aktivitet, der bestemmer helhedens gode.

### 3.3 Den borgerlige religion igen

Lad os for at få en bedre forståelse af denne, tilstået, abstrakte model, vende tilbage til den borgerlige religion. Ved at tilsidesætte Rousseaus antydninger om den kollektiv lykke er det vi hovedsageligt har set i teksten op til dette punkt, en uddybning af pagtens resultater. Det pagten gør klart er, at hvis staten skal løse problemet med at sikre individuel autonomi, må hvert individ forstå lovene som havende absolut første prioritet og altoverskyggende fornuftskabende kraft. Forstået på den måde, at individer ikke kan nægte at adlyde samvirkets normer, hvis disse af en eller anden grund ikke længere er i overensstemmelse med deres dannede egeninteresse. De må bringes til at støtte ideen om, at love, der er skabt i uvidenhed om styrkeforskelle, er gode for dem selv. Men årsagen til, at lovene er gode for dem selv er, at det er den eneste måde, hvorpå hvert individ kan forfølge sin egeninteresse fri for udefrakommende indgriben (SC, 4.1.6).

Den indlysende konklusion på Rousseaus diskussion af den borgerlige religion er imidlertid, at han tydeligvis også mener, at et velordnet samfund kræver et yderligere og langt stærkere krav om borgerlig enhed for at "knytte borgernes hjerter til staten" (SC, 4.8.21). Her er det, at adlyde lovene for deres egen skyld, at adlyde dem, fordi de muliggør gensidig omsorg og hensyn, ikke blot fordi de forbyder udefrakommende indblanding. Men ved at hylle doktrinen om den borgerlige religions ind i suverænitetsens sprog gør Rousseau krav på, at denne form for borgerlig enhed som et resultat af suverænitetsmagt, må respektere det grundlæggende mål, for hvis skyld suverænitetsmagten er indstiftet: Individets rettigheder. Rousseau udtrykker indirekte denne pointe med sin dystert-klingende påstand, at suverænen ikke kan tvinge nogen til at tro på den borgerlige religions doktrin, men kun landsforvise dem der ikke gør. Hvad dette anerkender, er at suverænitet ikke kan løbe fra den rettighedsbeskyttelse, som den nødvendigvis skylder borgerne, *qua* deres medlemskab af suverænen. (SC, 4.8.32).

Derfor er den til tider anstødeligt illiberale doktrin om den borgerlige religion i virkeligheden det klareste udtryk for den gensidige afhængighed mellem individuel frihed og kollektiv trivsel i Rousseaus udgave af statens rationelle autoritet og grundlaget for politisk forpligtelse.<sup>41</sup> Det har vist sig, at staten må beskytte individets rettigheder for den kollektive trivsels skyld. I den forstand synes lykke at være primær. Men ægte trivsel afhænger af beskyttelsen af individernes rettigheder. I denne forstand synes frihed som autonomi at være primær. Ved at sammenstille de to, forstår vi, at ingen af dem er primære, men de medkonstituerer snarere hinanden. Rousseaus DRS viser, hvordan autonomi og lykke er internt snarere end kontingent relateret.

Ved at vise denne forbindelse undgår Rousseaus filosofi om staten Kants kritik af *eudaimonistiske* politiske teorier. Hvis relationen mellem rettigheder og *eudaimonia* er konstitutiv snarere end instrumentel, sigter rettigheder ikke mod at sikre et mål for lykken, som er defineret i ikke-moralske termer. Snarere inkluderer en komponent af det lykkelige liv beskyttelsen af rettigheder for deres egen skyld.<sup>42</sup> (Sagt en smule anderledes: En del af det,

41 Den stærkeste måde at redde den borgerlige religion på politisk er at påstå, at alt hvad den grundlæggende forskriver er, at vores højeste gode findes i politisk deltagelse. Dette levner rum for den mulighed, at andre aspekter af det menneskeligt gode er plurale og ikke-stats baserede. I denne betydning er Rousseaus liberalisme stærkt omfattende, uden at den derfor bliver simpelthen illiberal

42 Her vil det muligvis være oplysende, at sammenligne Rousseaus fremstilling af lykke og frihed med Aristoteles' begreb *Eudaimonia* og de forskellige domæner eller aktiviteter, som tilsammen skaber et velfungerende liv. Ifølge en skelsættende artikel af J.L. Ackrill, skal *eudaimonia* ikke forstås som det ultimative mål for hvilket værdifulde handlinger blot er midler. Snarere er "*eudaimonia* konstitueret af aktiviteter som er mål i sig selv." Ligesom fx aktiviteten at putte er en konstituerende del af at spille godt, men ikke et middel til det mål at spille golf, er dydig handling en konstituerende del af *eudaimonia*. Hvorvidt dette er en nøjagtig læsning af Aristoteles er irrelevant til mit formål. Det vigtige er, at Rousseaus redegørelse for relationen mellem den moralske beskyttelse af rettigheder og kollektiv trivsel er tydeligt del-hel snarere end midler-mål. Se Ackrill, J.L. "Aristotle on *Eudaimonia*," in *Essays on Aristotle's Ethics*, ed. Amélie Oksenberg Rorty (Berkeley: University of California Press, 1980), 19. (relevant er også Anscombe, Elizabeth. "On Promising and its Justice," in *Ethics, Religion, and Politics: The Collected Philosophical Papers, Volume III* (Minnesota: University of Minnesota Press, 1982),15). Se også Sandels påstand om, at man kan bevare ukrænkeligheden af rettigheder, mens man knytter dem til en opfattelse af det gode, så længe som dette gode består af mål med intrinsisk "moralsk vigtighed" (*Liberalism and the Limits of Justice*, xi).

der gør enhver partikulær form for kollektiv trivsel værd at bevare er i første omgang, at den beskytter individets moralske autonomi). DRS bevarer tanken om, at rettigheder har *altoverskyggende* værdi, men den foreslår, at denne værdi stammer fra måden, hvorpå de muliggør et godt menneskeliv, et der leves i overensstemmelse med vores kollektive natur.<sup>43</sup>

Endelig, ved at forstå Rousseaus diskussioner af politisk transformation og kollektiv lykke igennem linsen der består i distinktionen pagten/kontrakten kan vi se, at vi er nødt til at opgive FF2. Det er helt enkelt ikke tilfældet, at det  *eneste* formål med Rousseaus kontrakt er at sikre det enkelte individ beskyttelsen af hans grundlæggende interesser. Snarere, ved at sikre individuelle interesser er hensigten med kontrakten at muliggøre en form for kollektiv trivsel, omend en, der bevarer enhvers frihed.

#### 4.1 Frihed, *amour-propre* og almenviljen

Ideen om, at Rousseaus filosofi om staten primært er en filosofi om frihed, er et dybt rodfæstet stykke af den filosofiske historie. Og derfor synes min påstand om, at den kollektive lykke spiller en retfærdiggørende rolle i *Samfundskontraktens* projekt, muligvis stadig susppekt. I dette afsnit tilbyder jeg et meget kort, indledende rids af, hvordan DRS er forbundet med andre aspekter af Rousseaus tænkning, - nemlig frihed som det menneskeligt gode, *amour-propre* og almenviljen - for at gøre det mere plausibelt. Lad mig behandle dem en ad gangen.

(1) Frihed som det menneskeligt gode. Helt åbenlyst er Rousseaus redegørelse for den kollektive trivsels natur afhængig af hans syn på den menneskelige naturs essens. Rousseau understreger denne pointe, når han skriver, at man ikke kan " forestille sig... sand lykke... for noget væsen, der står uden for dets *konstitution* (E, 87) (min kursivering). Men Rousseau hævder også gennem sine tekster, at essensen af menneskets natur simpelthen er frihed. Frihed siges endda sommetider at være det primære mål for menneskelig lykke (fx "lykken hos... menneskene... består i brugen af deres frihed" (E, 85)), og at være det centrale menneskelige gode (fx frihed er det "første af alle goder" (E, 84)). Således kunne den forbindelse, jeg har insisteret på mellem frihed og trivsel, måske også beskrives som frihedens enhed set under to aspekter: Som det formelle træk ved rationel selv-lovgivning (dvs. at adlyde ingen anden vilje end min egen) og som det substantielle gode, der præger alle værdifulde komponenter i et menneskeligt liv i trivsel.

I denne forstand er påstanden i DRS, at frihedens formelle værdi som rationel autonomi, stammer fra den måde, hvorpå den muliggør individers deltagelse i de frihedsoppo-

43 Cf. Stephen Salkever, "Rousseau and the Concept of Happiness": *Polity* 11 (1978-1979): 27-45. 28, 37-38. Salkever anerkender, at Rousseau opfatter moralitet som tæt knyttet til menneskelig trivsel, men han konkluderer fejlagtigt, at rettigheder kun er instrumentelt værdifulde. Han lægger ikke mærke til den mulighed, at *eudaimonia* kan være konstitueret af i-sig-selv eller intrinsisk værdifulde handlinger. I processen med at kritisere Salkevers såkaldte *eudaimonistiske* fortolkning går Cooper også fejl af forskellen mellem at værdsætte moralitet eller rettigheder som en del af lykke og at værdsætte den som middel til lykke. Se Cooper, *Rousseau, Nature and the Problem of the Good Life*, 19-29.

strende goder i det kollektive liv. Derfor er værdien af individuelle rettigheder, at de gør det muligt for en agent at realisere goderne (og udvikle evnerne), som hidrører fra deltagelse i fx familiens tilstand, mens det sikrer ham imod truslen om at falde ned i afhængighedsrelationer til andre agenter. Eller for at udtrykke det mere enkelt, i denne redegørelse er en del af grunden til at staten er legitimeret, at den ved at sikre mine rettigheder tillader mig at realisere *godet* ved offentlig deltagelse uden at blive offer for de riges forgodtbefindende, og at tage del i familielivets *gode* uden, at blive offer for en paternalistiske despots arbitrære bud. Frihed som rationel autonomi muliggør frihed som social selvrealisering.

(2) *Amour-propre*. I nærværende artikel har jeg ikke nævnt Rousseaus fyldige diskussion af *amour-propre*, eller den basale menneskelige længsel efter at blive anerkendt af andre som et værende, der 'tæller' som havende social status. Dette er til dels, fordi hans eksplícitte diskussioner af dette tema forekommer i *Second Discourse* og *Émile*, ikke i *Samfundskontrakten*. Men en del kommentatorer har erkendt, at for Rousseau er en del af værdien af politisk lighed, at den tilfredsstillende individens længsel efter anerkendelse på en måde, der ikke leder til en følelse af overlegenhed, mindreværd og psykisk smerte. Hvis det forholder sig således, så understøtter *amour-propre* retfærdiggørelsen af et velordnet samfund. 44 Men så ligger en del af dens retfærdiggørende kraft i sikringen af frihed, ved at den besvarer vores behov for at blive anerkendt og draget omsorg for af andre. Dette aspekt af vores eksistens falder tydeligvis også ind under lykkens domæne. Endnu engang, individuel frihed er til for realiseringen af vores sociale naturs skyld, og retfærdiggørelsen af den frihedsbevarende stat er, at den tillader os at opleve denne sociale natur på en måde, der er selvbekræftende og således måske endda lykkelig i en mere dagligdags psykologisk forstand.

(3) Almenviljen. Jeg har også udeladt enhver form for eksplicit diskussion af det notorisk omstridte fortolkningsspørgsmål om hvordan almenviljen skal forstås. Uanset hvad den præcist er, har den noget at gøre med den grundlæggende regulering af det politiske liv gennem normer, der både gælder for og er afgjort og bestemt af alle medlemmer i fællesskabet. I kraft af den centrale rolle dette begrebspiller for Rousseaus retfærdiggørelse af staten, er det ikke overraskende, at Rousseaus diskussioner af almenviljen svinger mellem at understrege individuel frihed og kollektiv trivsel. Derfor synes almenviljen til tider simpelthen at være et spørgsmål om at abstrahere fra partikulære formål - som Rousseau udtrykker det, "de plusser og minusser, som ophæver hinanden" (SC, 2.3.2) - for at fastsætte vilkår for gensidig begrænsning på den individuelle stræben efter det gode.<sup>45</sup> Og dog fremstår den andre gange mere som et princip om aktiv deltagelse, hvor individer identificerer deres

44 For en kort skitse af denne pointe se Ripstein, Arthur. "Universal and General Wills: Hegel and Rousseau," *Political Theory*, vol. 22, no. 3 (1994): 444-467. Den mest imponerende uddybning af dette tema er utvivlsomt Neuhausers *Rousseau's Theodicy*. Faktisk fremhæver Neuhausers i dette værk ofte værdien af offentlig trivsel. Som jeg har diskuteret i en anmeldelse, er Neuhausers vidunderlige redegørelse for *amour-propre* i *Rousseau's Theodicy* faktisk i strid med hans adskillelse af stabilitet fra legitimitet i *Foundations*. Se min "Content, Motivation, and the Grounds of Moral Authority: On the Social Autonomy Reading of Rousseau" (under review).

45 For en kraftfuld filosofisk rekonstruktion af almenviljen som regulativt princip se Cohen, *Free Community* og Gopal Sreenivasan, "What is the General Will?", *The Philosophical Review* 109, no. 4 (2000): 545-581.

gode som uløselig fra bestemmelsen af det gode for fællesskabet som helhed (fx SC, 3.15). Mit håb er, at DRS vil lade os se disse karakteristika som komplementære frem for modstridende, så det kan skabe et skarpere fokus på Rousseaus ellers gådefulde påstand, at almenviljen "*simultant* er folkets ret og kilden til dets lykke" (PF, 23) (min kursivering).

## 4.2 Konklusion: Samtidig anvendelse

Ved at redegøre for kollapset af SA's forsøg på at forklare Rousseaus retfærdiggørelse af staten, der kun bruger begreberne frihed og rationel autonomi, har jeg skabt en forbindelse mellem den individuelle autonomis rettigheder og det gode som kollektiv menneskelig trivsel. Beskyttelsen af lige rettigheder er grundlagt i vores status som rationelle, målsættende væsener. Så langt er SA korrekt. Som vi har set igennem vores diskussionen af den borgerlige religion og af lovgiveren, har lige rettigheder imidlertid vist sig at være værdifulde for det samvirkende, gensidigt afhængige liv, som de muliggør. Jeg har også argumenteret for, at vi ikke behøver at bebyrde Rousseau med den kantianske antagelse, at hvis man grundlægger værdien af pligt i lykke, derved gør rettigheder kontingente og blot valgfrie. Snarere viser DRS, at et nødvendigt, konstituerende element af offentlig trivsel er, at individer bliver behandlet som ukrænkelige rettighedssubjekter, hvilket tilskrives dem i kraft af deres status som frie og rationelle. Frihed er kun til for trivslens skyld, hvis trivslen bevarer friheden.

Hvor attraktivt dette billede end måtte være, så efterlader det os med spørgsmålet, hvilken rolle kan lykke-idealet spille i forståelsen af grundlaget for vores troskab mod *faktiske* stater, som oftere end det modsatte mangler en robust forståelse af det fælles gode? Her er ét forsøg at give en grov skitse af, hvad der muligvis kan pålægges af DRS i ikke-ideelle tilfælde, og dermed vise *Samfundskontraktens* fortsatte relevans for samtidig politisk teori. Overvej forskellen mellem de følgende typer af argumentationer:

(1) Jeg vil stemme for en lov, der pålægger de rige højere skatter, selvom jeg er rig. Jeg stemmer ikke for denne lov, fordi jeg kalkulerer, at hvad jeg på længere sigt mister i formue, vil blive indirekte genindtjent – fordi fx flere skatter vil lede til bedre skoler og derved et bedre uddannet og mere effektivt arbejderkorps, som jeg kan ansætte i min virksomhed. Snarere gør jeg dette, fordi en sådan lov vil imødekomme det rationelle samtykke for alle der er underlagt denne, og derfor er den retfærdig.

(2) Jeg vil støtte love og politiske kampagner, som sigter imod at sikre, at de forhøjede skatteindtægter fremsat af loven som stemt for i (1) vil blive brugt til at forbedre offentlige skoler, snarere end til at øge forsvarsbudgettet. Igen, dette skyldes ikke kun grunde, der omhandler den overordnede større nytte af et veluddannet borgerskab modstillet et up to date moderne atomforsvarsprogram. Min overbevisning er snarere baseret på en følelse af, hvad man skylder en person. Uddannelse er en del af et sæt grundlæggende rettigheder. Det er den sikkerhed og tryghed, der kommer af at leve i en stat, der kan udslette en stor del af verden med et enkelt slag, ikke.

(3) Jeg vil tjene som en del af en forældreorganisation, der frivilligt bruger deres tid på at undervise og hjælpe med at få skolen til at fungere. Vi arbejder sammen i fællesskab, fordi jeg anskuer dit barns interesse, som mit barns interesse og vice versa – selvom mit barn går i en privat skole nede ad gaden (husk, jeg er rig). Ydermere er vore børns interesser vores alles interesser, så din interesse er en del af min interesse.

(1)-(3) repræsenterer en bevægelse væk fra handlinger, der kun tilsigter at sikre formelle legitimitetsprincipper, og mod en mere robust fornemmelse af trivsel som menneskelig gensidig afhængighed, selvom (3) kommer til kort i graden af ressourcelighed og muligheder, der kræves af et velordnet samfund. I ikke-ideelle tilfælde burde Rousseau tænke, at borgernes argumenter skal være mere som (3) end som (1). Ræsonnør (3) tillader ikke kun et grundlæggende fairness princip at regulere hendes private stræben. Snarere er andres interesser blevet en del af hendes egne interesser, og derfor er hendes lykke uløselig fra helhedens lykke. Og alligevel vil hendes ræsonnementer kun syne af en ubegrundet entusiasme for fællesskabet, hvis den ikke er informeret af respekt for enhver autonome samtykke, hvilket er det regulative ideal hos den meget mere minimalt involverede ræsonnør (1). Hensyn til individuel frihed er den muliggørende betingelse for lykke, i korrekt forstand.

Vi er ikke nødt til at acceptere, at Rousseau binder statens *eudaimonistiske* dimension til religion, religion selv af en borgerlig art, for at tænke, at hvis vi først har et rimeligt fair system på plads, kan vi moralsk kræve af hinanden, at vi bliver ligesom ræsonnør (3). Hvad præcist påtvinger dette påbud subjekterne i en verden, der er så helt igennem uretfærdig, at man ikke engang kan forestille sig retfærdighed som styrende, og endnu mindre offentlig trivsel? Det kan kun være en forpligtelse af troskab mod vores evne til at skabe en ny verden – en kraft der, som *Samfundskontrakten* lærer os, altid kun kan være vores egen.

*Oversat af Mathias Christensen, Dag Munk Lindemann og Emma Storgaard*

## Forkortelser for arbejder af Rousseau

- DOI *Discourse on the Origin of Inequality*, in *The Discourses and Other Early Political Writings*, ed. Victor Gourevitch (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).
- DPE *Discourse on Political Economy*, in *The Social Contract and Other Later Political Writings*, ed. Victor Gourevitch (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).
- E *Émile*, trans. Allan Bloom (New York: Basic Books, 1979).
- J *Julie*, trans. Philip Stewart and Jean Vaché (Hanover, New Hampshire: Dartmouth College Press, 1997).
- GM *Geneva Manuscript*, in *On the Social Contract*, ed. Roger Masters, trans. Judith Masters (New York: St. Martins, 1978).
- LD "Letter to D'Alembert," in *Jean-Jacques Rousseau: Politics and the Arts*, trans. Allan Bloom (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1960).
- LM *Letters Written from the Mountain*, in *The Collected Writings of Jean-Jacques Rousseau*, Vol. 9.
- ML *Moral Letters*, in *Rousseau on Philosophy, Morality, and Religion*, ed. Christopher Kelly (Hanover, New Hampshire: Dartmouth College Press, 2007).
- OC *Oeuvres Complètes*, eds. Bernard Gagnebin and Marcel Raymond, 4 vols. (Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959-1969).
- PCC *Plan for a Constitution for Corsica*, in *The Collected Writings of Jean-Jacques Rousseau*, Vol. 11, eds. Christopher Kelly and Roger Masters (Hanover, New Hampshire: Dartmouth College Press, 2005).
- PF *Political Fragments*, in *The Collected Writings of Jean-Jacques Rousseau*, Vol. 4, eds. Kelly and Masters (Hanover, New Hampshire: Dartmouth College Press, 1994).
- R *The Reveries of the Solitary Walker*, in *The Collected Writings of Jean-Jacques Rousseau*, Vol. 8, eds. Kelly and Masters (Hanover, New Hampshire: Dartmouth College Press, 2000).
- SC *Of the Social Contract*, in *The Social Contract and Other Later Political Writings*, ed. Victor Gourevitch (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).



# Anmeldelser

**Montevideo:****ALFE 2, Puchet og Genis. Pædagogisk filosofi 1**

Departemento de historia y filosofía de la educación, Instituto de Educación: 2º congreso de Filosofía de la educación. 21, 22 y 23 de marzo de 2013, Universidad de la republica, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9974-0-0925-7

Enrique Puchet: *De filosofía y educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí (Colección Marginalia), med prolog og epilóg af Andrea Díaz Genis, Universidad de la republica (Uruguay): Ediciones de la fuga, 2013, 95 sider.*

Enrique Puchet & Andrea Díaz Genis (red.): *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosoofia de la Educación (I), Montevideo (Uruguay): Grupo Magro, 2010, 254 sider.*

Dette er den første af en række anmeldelser om pædagogisk filosofi betragtet ud fra vidt forskellige perspektiver. For at udfordre med mine egne selvfølgheder har jeg indledningsvist valgt at tage så langt væk, som man næsten kan komme, nemlig til Montevideo i Uruguay. Her deltog jeg i foråret 2013 i den anden kongres for pædagogisk filosofi i Latinamerika, som blev afholdt på Universidad de la Republica (UdelaR). Den latinamerikanske forening for pædagogisk filosofi hedder *Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, som forkortes til ALFE. Anden kongres er således ALFE 2. ALFE blev stiftet i 2010 i Bolivia, ALFE 1 blev afholdt i Brasilien i 2011, 2 således i 2013 og ALFE 3 afholdes i Mexico i 2015, hvor jeg planlægger at deltage.

I nærværende anmeldelse vil jeg indlede med nogle refleksioner over min egen vinkel og mødet med ALFE. Derefter vil jeg se lidt på CD'en med de indsendte oplæg til ALFE 2, og endeligt vil jeg se nærmere på to bøger, som er centrale for den pædagogiske filosofi i Uruguay. Begge bøger udspringer af samme forskningsprojekt på Institut for Uddannelseshistorie og filosofi på UdelaR, og hovedkræfterne er også de samme, nemlig Puchet og Genis. Den første bog, *De filosofía y educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí* fra 2013 (*Om filosofi og uddannelse. Omsorg for sig selv og erkendelse af sig selv*) blev præsenteret på ALFE 2 og er en samling tekster af Puchet med forord og efterskrift af Genis. Den anden bog fra 2010, *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación (Bekymring for sig selv og uddannelse. Hen imod en nyprojektering af pædagogisk filosofi)* er redigeret af Puchet og Genis, og indeholder en række mindre tekster fra de tidlige faser i forskningsprojektet.

Pædagogisk filosofi er en forholdsvis ung og stadig ret lille disciplin. En BA i pædagogisk filosofi tror jeg – efter snart syv år inden for disciplinen – slet ikke eksisterer noget sted i verden, og af Ph.D.-programmer kender jeg kun et enkelt i USA, der pt. ikke er åbent for ansøgninger. På MA niveau er der de senere år kommet en del engelsk-

sprogede masteruddannelser i Philosophy of Education, der typisk varer ét år, og lokalt har vi siden 2000 haft en toårig kandidatuddannelse i pædagogisk filosofi på Danmarks Pædagogiske Universitet, i dag under Aarhus Universitet. Det er alt.

Som forsker ansat inden for pædagogisk filosofi har man derfor ikke sin grundlæggende universitetsuddannelse i pædagogisk filosofi. Den typiske pædagogiske filosof er ansat på et institut for pædagogik på et universitet, på en læreruddannelse eller noget tredje, og dér har hun ansvaret for obligatoriske kurser i filosofi. Den pædagogiske filosof har derfor kun ganske få eller slet ingen lokale kollegaer i pædagogisk filosofi, og derfor betyder den internationale organisering meget, både for den enkelte pædagogiske filosof og for udviklingen af pædagogisk filosofi som fagligt felt. Internationalt er feltet selvfølgelig også ungt, ganske småt og løst koblet; men det er udbredt over det meste af kloden.

Kongresser for *Nordic* eller *European Educational Research Association* (hhv. NERA og EERA) har ofte over 2000 deltagere. Her kan sessioner om pædagogisk filosofi i heldige tilfælde trække måske 50 deltagere, og større er pædagogisk filosofi ikke på f.eks. Dansk Filosofisk Selskabs årsmøde eller World Congress of Philosophy. Endnu færre er de aktive oplægsholdere, og man lærer derfor hurtigt hinanden at kende. Typisk møder man i disse sammenhænge to slags pædagogiske filosoffer, nemlig uddannede filosoffer med pædagogiske interesser og uddannede lærere eller pædagoger med filosofiske interesser. Stadig er det dog ikke givet, hvad pædagogisk filosofi er, ligesom det heller ikke er givet, hvordan man overhovedet skal indkredse feltet.

Videnssociologien tager udgangspunkt i det materielle, altså i kongresser, foreninger, institutioner, forlag, håndbøger, tidsskrifter etc. Det er det udgangspunkt jeg har valgt her, og der kan man i et kritisk perspektiv tale om centrum vs. periferi. Der er således meget langt fra den pædagogiske filosofis centrum i London til det perifere forskningsprojektet i Montevideo, og jeg var sandsynligvis den eneste nord-europæer til ALFE 2. I hvert fald var jeg den eneste med et oplæg på engelsk, og det fik jeg først godkendt efter lidt forhandlinger. Pt. er jeg eneste ikke-latinamerikanske medlem af ALFE, men det kan ændre sig, for til ALFE 3 er engelsk blevet anerkendt som officielt sprog på linie med spansk og portugisisk. I den kritiske teori betragtes marginalitet imidlertid som en erkendelsesfremmende position,<sup>1</sup> og derfor mener jeg at selve den indholdsmæssige indkredsning af den pædagogiske filosofi som felt – ved hjælp af intuition, argumentation, definition, diskussion etc. – vil nyde godt af det valgte marginale udgangspunkt.

1 Se f.eks. min "Dussel's Critique of Discourse Ethics as Critique of Ideology", *Public Reason*, Vol. 2, no. 2, 2010, p. 84-101.

Første fordom, jeg måtte tage op til revision i forbindelse med ALFE 2, var præmissen for forrige afsnit, nemlig hvor lille pædagogisk filosofi er. Det skete i første omgang, da jeg fik accepteret mit oplæg om Hegel og dannelse som nummer 96, i anden omgang da jeg fik programmet og kunne se, at ikke blot var der accepteret 427 oplæg, der var også 2 hovedtalere, 17 rundbordssamtaler, 3 dialoger og 2 kurser eller workshops. Og endelig skete det igen, da jeg kom til selve kongressen, hvor man stolt kunne byde velkommen til over 700 deltagere. Så i Latinamerika er pædagogisk filosofi noget stort og vigtigt, som mange gode mennesker gerne vil identificere sig med. Her er det universitetets rektor og den humanistiske dekan, der indleder med at argumentere for demokratisering af erkendelsen, for uddannelse til demokrati, for etisk dannelse, for forsvaret for principper, for at bidrage til offentlige løsninger, for forpligtelsen til demokrati og socialitet etc. etc.

På spansk kan ordet 'filosofi' ligesom på dansk fungere både dagligsprogligt og akademisk, altså som betegnelse for både en løs samling idealer og en videnskabelig disciplin. Pædagogisk filosofi bliver således italesat som et ideal, der omfatter avanceret akademisk og videnskabeligt arbejde såvel som almindelig dannelse til kultur og demokrati. Og når 'pædagogisk filosofi' fungerer som en overskrift for en bred social, kulturel og politisk bevægelse, hvis bestræbelser motiveres af progressive idealer om retfærdighed og national identitet, så er det i Uruguay ikke bare ord; idealerne afspejles også i den materielle prioritering. Uddannelsen af republikkens borgere betragtes som essentiel, og den er derfor gratis, fri og åben for alle fra folkeskole til universitet. I et fattigt land med 3 ½ mio. indbyggere har man derfor over 100.000 universitetsstuderende, der flokkes i de nedslidte lokaler med moderne IT-faciliteter, der er langt mindre sikrede end i Danmark. Specielt hvad angår filosofi, ja, så er det meget populært, selvom det ikke giver undervisningskompetence i gymnasiet og derfor er den rene luksus.

På CD'en med de indsendte bidrag afspejles denne heterogenitet. Teksterne er således delt op i fem grupper: 'Pædagogisk filosofi som disciplin', 'Fortidens filosofiske begreber om uddannelse', 'Den pædagogiske filosofi og dens aktuelle problemer', 'Viljen til uddannelse som intervention i den sociale virkelighed' og 'Nye udfordringer for undervisningen i filosofi'. Blandt rundbordssamtalerne finder man tilsvarende f.eks. 'Pædagogisk filosofi som disciplin', 'Pædagogisk filosofi og aktuelle spørgsmål', 'Køn og pædagogisk filosofi', 'Uddannelse og humaniora', 'Psykoanalyse, filosofi og uddannelse', 'Uddannelsens filosofi og historie i Uruguay', 'Filosofiens intervention i det sociale livs problemer. Rekonstruktion af filosofien ifølge Dewey', 'Filosofi og pædagogik på landet', 'Undervisning i og læring af filosofi' og 'At undervise og lære filosofi i samtidens epistemologiske kontekst'. Jeg valgte bl.a. at følge en session om 'Filosofi med børn og unge', hvor det fælles udgangspunkt var programmet *Philosophy for Children* og de bevidsthedsmæssige og pædagogiske

gevinster, det kan give, f.eks. for gadebørn i Barcelona (se [www.hiphoplabor.org](http://www.hiphoplabor.org)).

I Latinamerika er overskriften 'pædagogisk filosofi' altså noget, der samler! Specifikt hvad angik ALFE 2, så forekom pædagogisk filosofi at være social og politisk på alle niveauer, både teoretisk og i praksis, både inden for universitetets mure og uden for. På vejen fra hotellet til universitetet passerede jeg f.eks. hver dag *Paseo de los derechos humanos*, Menneskeretspassagen, og i hele det indre Montevideo har veje og pladser navne, der henviser til republikkens politiske historie, frigørelse og uafhængighed.

Puchet og Genis' to udgivelser fra 2010 og 2013 er på den baggrund overraskende læsning. Her spiller politik nemlig en meget underordnet rolle. Udgangspunktet er som nævnt et forskningsprojekt på UdelaR, og som titlerne på bøgerne giver også titlen på projektet en idé om hvad det hele handler om: Bekymring for sig selv, omsorg for sig selv og erkendelse af sig selv. Inspirationen er den sene Foucault og især hans forelæsnings fra 1981-82, der er udgivet i 2001 under titlen *L'Herméneutique du sujet*, altså *Subjektets hermeneutik*, udgivet på spansk 2006 (2010:9; 2013:5). Det er i disse forelæsnings, Foucault angiveligt for første gang fremhæver den senantikke filosofi for dens idé om omsorg for sig selv, et tema som får stor betydning for bind to og tre af *Seksualitetens historie*. I forelæsningerne fungerer idéen således som en påmindelse om den moderne subjektivitets skrøbelighed ved at vise det historiske ved det mest intime i vores liv, nemlig forholdet til os selv. For Foucault betyder det imidlertid også en mulighed for at reformulere det politiske problem fra en kamp mod politisk dominans og økonomiske udbytning til en kamp mod identitetens tunge åg.

For forskerne på UdelaR har begge aspekter været vigtige. Først og fremmest har de dog ladet sig inspirere til ud fra et pædagogisk perspektiv at genlæse "filosofien" – i éntal – for i "den vestlige tradition" at finde de "elementer", som forvandler den til et "radikalt bud" på en "transformation og en konstruktion af det menneskelige i sin helhed" (2010:10). Denne tilgang til pædagogisk filosofi afspejler sig udvalget af filosoffer, der skal genlæses. Her spiller Sokrates, den unge Platon, Seneca og Epiktet hovedrollerne med andre stoikere, Epikur og kynikeren Diogenes i de vigtigste biroller, alt sammen inden for en horisont af tænkere som Nietzsche, Werner Jaeger, Heidegger, Augustin og ikke mindst den franske filosofihistoriker, Pierre Hadot. Endelig skabes der forbindelser til først og fremmest psykoanalyse og kristendom, men også f.eks. til taoisme (85-92).

I 2013-bogen definerer Genis filosofien som "en generel form for kultur, som involverer et forslag til forandring, en pædagogik for den menneskelige slægt" (2013:6), og mere specifikt, en form for "spirituel øvelse", som "værd-sætter øvelser i rationalitet". Det drejer sig specielt om at opøve "evnen til at tænke og teoretisere om den menneskelige væren", som er en del af den "dannelse", som øvel-

serne "befordrer". Filosofen bliver derved "pædagog", "uddanner", "rådgiver", "lærer", hvis betydning bl.a. består i "evnen til at læse og værdsætte det klassiske". En vigtig opgave for filosofen er således at lære andre at "tænke og læse godt, altså læse idet man uddrager det her og nu værdifulde". I den forstand er filosofen en "lærer", en "profesor" (7).

For Puchet rejser læsningen af de klassiske tekster en række spørgsmål, som han mener, er værd at stille sig, også i det moderne samfund. Som Genis understreger, så har han en ganske "særlig skrivestil" (7), og jeg må indrømme det er længe siden jeg har haft så meget brug for mine spanske ordbøger som i læsningen af Puchet, også fordi dette er en del af filosofien, som er mig forholdsvis fremmed. Teksterne er en slags personlige kommentarer til læsningen af de klassiske tekster, der kredser om de valgte temaer, omsorgen eller agtelse for sig selv, bekymring eller ængstelse for sig selv, selverkendelsen og deres indbyrdes forhold.

I Puchets læsning af Epiktets *Afhandlinger* fremhæves to sider af stoicismens omsorg for sig selv, der peger i hver sin retning, nemlig dels optagetheden af den daglige dont, dels idealet om vismanden. Stoicismen bliver på én gang "mester for anstændig urbanitet og inspirator for en ekstrem streng træning af sig selv" (9). I forhold til førstnævnte undersøges sociale roller, og der gives detaljerede formaninger om at "opføre sig pænt", være "ansvarlig" og gøre det "som er passende" (10), idet man udvikler "den menneskelige natur", altså menneskets "sociale instinkt". Man kan her tale om "værdier", "skikke og institutionelle normer", der er forbundet med "republikanismen og den ikke-religiøse moralske opdragelse" (11). Med et fokus på dyder og principper trækkes man dog i retning af "transindividuelle" værdier, altså ud af det politiske samfund, *polis* og i retning af den globale menneskehed, "*cosmopolis*", hvis "rationelle universalitet" Hegel betragter som "tom". Sammen med denne tendens ser Puchet også en udvikling bort fra det politiske i retning af at blive en "god funktionær" (13) i staten som bureaukrat, idet man accepterer det romerske imperiums hierarkier.

Den anden figur, vismanden fremhæver helt andre træk. Vismanden har som ideal en "selvbeherskelse", som gør ham – hankøn på spansk! – "utilgængelig for begær som ikke kan tilfredsstilles", "selvtilstrækkelig [...] og uovervindelig over for modstandere" (14). En sådan figur kræver at man lader "sjælens hegemoniske del" styre sig i overensstemmelse med hvad der er "passende for en rationel natur". Hvert enkelt individ skal "på en kosmisk skala" vide sig en del af "en af Gud ønsket global orden". Her fordres der en "streng disciplin", et "permanent arbejde med sig selv" og en tilladelse til at "opgive livet", altså at begå "selvmord", hvis det bliver helt umuligt at opføre sig menneskeligt. Det er i den forstand at "omsorg for sig" betyder at være "uafhængig", at "man er fri hvis man ønsker der", og at "alt slaveri er frivilligt". I ens studier bliver det afgørende at tilgå flere mulige fortolkninger for

derigennem at opnå den tilstrækkelige klarhed, som den stoiske filosof ønskede med henblik på "kunsten at leve" (15).

For vismanden er det vigtigste det "fredelige, fornuf-tige samliv". Den "filosofiske uddannelse [eller: opdragelse]" består i at kunne sondre mellem det, der afhænger af en selv, og det, der ikke gør, altså mellem på den ene side ens person og handlinger, på den anden f.eks. "kroppen, dens dele, vores besiddelser, forældre, søskende, børn, fædreland" (16-17). Udvikles skal "den personlige doms autonomi" (18), altså dømmekraften. Det er her, man kan tale om at være fri. Ingen kan tvinges til at "acceptere en fejl", ingen kan forhindre en i "at bifalde sandheden"; "hvad du bidrager med er din dom" (19). Og det er også her, at stoicismen leverer muligheden for at omdefinere politik, nemlig som en "ophøjet politik" (23), der handler om "vitale holdninger", altså hvordan man skal leve stillet over for beslutninger vedrørende "ulykke, frihed og slaveri" (21).

Som Puchet er udmærket klar over, så rejser dette en række indlysende indvendinger, bl.a. af ideologisk karakter, ud fra skepsis, i forhold til autoritet etc., og dem diskuterer han i resten af 2013-bogen, bl.a. med læsninger af Seneca og den tidlige Platon. Detaljerne er det ikke stedet at komme nærmere ind på her, men det er påfaldende, at Puchet kun i meget afdæmpede termer – f.eks. "som vi tenderer at tænke" (49) – anbefaler stoiske pligter og dyder som relevant inspiration for nutidig pædagogisk filosofi. Uden tvivl har Puchet taget Foucault alvorligt, når han – ifølge Valentin Guerreros – helt eksplicit understreger, at man ikke kan tage disse antikke filosoffer som forbilleder (2010:163).

Her er Genis mere klar i mælet i sit efterskrift. Med henvisning til Platons *Symposium* bestemmes den rette kærlighed som kærligheden til viden, filosofi (2013:84). Kærligheden mellem "mester og discipel" kan med henvisning til psykoanalysen kaldes en "overførsel" (85), og derfor bør den overskrides. Det vigtige for pædagogisk filosofi er, at Platon med en "god opdragelse" mener, at man skal lære at "styre sig selv" før man kan tiltros at "styre andre" (87). Hvad angår omsorgen for sig selv er det ikke blot sjælen, det drejer sig om, men "hele livet" (90). Og her understreger Platon i *Laches*, at man i "det virkelige liv" skal harmonisere "sit eget levned med ord og gerninger" (92). Her kan hun knytte an til Foucault, der netop fremhæver traditionen i filosofien for at tænke ens eget liv som en skabelse af et værk ud fra "etiske grunde" (93), ligesom hun kan understrege, at vismanden i form at Sokrates "kræver af os fordi han kræver af sig selv". Filosofien er derfor ikke kun en begrebslig eller teoretisk aktivitet, men en "livsform", der gennem en et pædagogisk forhold til "læreren" – eller "mesteren" – søger at transformere personers eksistens ud fra "selverkendelse og selvomsorg" (94).

I 2010-bogen udviser Puchet igen tilbageholdenhed. Her får vi læsninger, der i lidt kortere form indkredser

og reflekterer over nogle af de samme temaer, især med henvisning til Seneca. I forhold til den nyere bog, lægger både Puchet og Genis her større vægt på vismanden som modelleret over lægen og terapeuten, ligesom idealet om sjælefred fremhæves (2010:39-51, 65-84). Disse aspekter af stoicismen analyseres af Marcelo Real i forhold til Augustins *Bekendelser* i et af antologiens mere dybdegående bidrag (135-160). Fremhæves bør også allerede nævnte Guerrerros, der bl.a. bygger sin argumentation for ovennævnte påstand på et interessant interview med Foucault, der blev foretaget umiddelbart før hans død og derfor ikke blev censureret (162). Fra pædagogisk psykologi leverer Ana Maria Fernández to glimrende bidrag om hhv. erotik og etik i undervisningen ud fra især en læsning af Platon (93-105) og *mathémasis* som det, man kan lære en elev ud fra især Lacan (109-17). Endelig bør også to virkelig interessante bidrag om tid og øjeblikket nævnes. Marcelo Real sammenligner tid i den antikke terapi med kristendommens (135-160) og Natalia Barraco undersøger *kairos* som det øjeblik, hvor man griber tilværelsens mening hos Seneca (201-225).

Stort set alle bidrag henviser til Foucault og Hadot. Det samlede indtryk bliver en vinkling på pædagogisk filosofi, som understreger sammenhængen mellem viden og omsorg for sig selv, mellem videnskab og selveksamination. Med fokus på vismanden, lærerrollen og forholdet mellem mester og discipel forskydes pædagogisk filosofi i retning af alderdommen, der helt eksplicit bliver et ideal. Fokus bliver på læreren snarere end eleven eller den studerende, altså på afsender snarere end på modtager. Som kontrast har man f.eks. i Tyskland ofte fokus på den unges *Bildung*, mens man på engelsk ofte går ud fra undervisning og læring hos børn.

Så meget for vendingen mod det indre i *República Oriental del Uruguay*, altså Republikken øst for floden Uruguay, som er Uruguays officielle navn. I den næste anmeldelse tager jeg over på den anden side af Rio de la Plata til Buenos Aires i Argentina.

Asger Sørensen, Aarhus Universitet, Danmark  
E-mail: aso@edu.au.dk



## Studier i Pædagogisk Filosofi 1, 2014

*Studier i pædagogisk filosofi* udkommer to gange årligt og udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifters (NOP-HS). Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

*Studier i pædagogisk filosofi* er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave. *Studier i pædagogisk filosofi* publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden og medfører ikke tab af copyright til teksten for forfatteren.

### Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

### Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)): Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet. Det kræver registrering som forfatter. Se <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf/user/register>  
Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord.  
Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber.  
Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.)  
Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde: Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på [http://www.chicagomanualofstyle.org/tools\\_citationguide.html](http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html)  
Brug venligst fodnoter.  
Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote.  
Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse.  
Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

### Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen ([spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk](mailto:spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk)).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen.  
Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

# Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 3 Nummer 1 2014

---

## Indhold

<i>Casper Løwenstein: Erfaring og sprog</i> .....	1
<i>Knut Ove Æsøy: Om Fortuna – metafysikk i pedagogikken?</i> .....	27
<i>Dag Øystein Nome: Mobbing – et forsøk på nye teoretiske perspektiv</i> .....	40
<i>Morten T. Korsgaard og Stig S. Mortensen: Positioning Theory som pædagogisk teori</i> – Til et forsvar for en svag pædagogik .....	55
<i>Rafeeq Hasan: Frihed og lykke i Rousseaus retfærdiggørelse af staten</i> .....	71

## Anmeldelser

<i>Asger Sørensen: Montevideo: ALFE 2, Puchet og Genis. Pædagogisk filosofi 1</i> .....	96
---	----