

Avgrensning av begrepet 'klokskap' i EN VI

1.1. **Fem intellektuelle holdninger som avdekker virkeligheten: kunnen (*technê*), viten gjennom bevis (*epistêmê*), klokskap (*fronêsis*), visdom (*sofia*) og fornuft (*nous*) (VI.3)**

Aristoteles omtaler fem ulike intellektuelle holdninger som hjelper oss til å avdekke virkeligheten, fem *hexeis* (holdninger) som "sjelen når sannhet" ved hjelp av (1131b15). Les utdrag fra VI.3.

Det er altså på disse måtene at mennesket «når sannhet», «there are five qualities through which the mind achieves truth» (1139b 14, Rackham). Sannhet, *alêtheia*, betyr det som er utilslørt, det som ikke er glemt for sjelen (*a* benektende forstavelse, *lêtheia* har sammenheng med det som er skjult eller glemt). Ved «bekreftelse og benektelse», ved å si slik, og ikke slik, kan den delen av menneskets sjel som har fornuft eller tenkeevne, *logos*, avdekke eller avsløre virkeligheten. Vi har altså ifølge Aristoteles fem ulike intellektuelle holdninger til virkeligheten:

Gjennom *technê* (kunnen, Irwin: craft, Gadamer: Sachkundigkeit) håndterer vi virkeligheten for å kunne frembringe eller produsere det som vi ønsker.

Gjennom *epistêmê* (vitenskapelig forståelse, Irwin: scientific knowledge, Gadamer: Wissenschaftlichkeit) beviser vi lovmessige, uforanderlige sammenhenger.

Gjennom *fronêsis* (klokskap, Ross: practical wisdom) har vi omtanke for og innsikt i hva som er godt for mennesket, både allment og i den enkelte situasjon.

Gjennom *sofia* (visdom, andre halvdel i ordet filosofi, Ross: philosophic wisdom) forstår vi både forutsetningene for og konsekvensene av de lovmessige sammenhengene som vi har funnet frem til gjennom *epistêmê*.

Gjennom *nous* (fornuft, Ross: intuitive reason) har vi en umiddelbar fornemmelse både av virkeligheten som helhet og av den enkelte situasjon. *Nous* er kanskje det mest omfattende begrepet. Det kan brukes om all tenkning, og avgrenses fra sansning og streben (VI.2, 1139a19). Begrepet *nous* ser jeg bort fra i det følgende.

Menneskesjelen er strebende og tenkende. Den tenkende sjel utfolder seg i kontemplativ tenkning og virksomhetsrettet tenkning (min tolkning). Kontemplativ tenkning kan underdeles *sofia* og *epistêmê*, og virksomhetsrettet tenkning i *fronêsis* og *technê*.

Det er ordet *epistêmê* som danner grunnlaget for vårt ord epistemologi, læren om hvordan vi får pålitelig og nøyaktig viten. Aristoteles begreper utfordrer vanlig tankemåte ved å åpne for at det kan være flere former for sannhetssøking enn *epistêmê*. Dette var som en "åpenbaring" for meg da jeg arbeidet med dette i tilknytning til hovedfagsoppgaven min i begynnelsen av 1970-årene.

Våre begreper epistemologi og filosofi står ikke i en religiøs kontekst, slik som hos Aristoteles. Det er vel knapt trolig at noen i dag driver forskning for å få del i det guddommelige. Også studiet av naturen må i dag ses i sammenheng med politikk, etikk og produksjon, altså som en del av den virksomhetsrettede tenkningen. Det som da gjenstår er å klargjøre bedre hva den virksomhetsrettede tenkning går ut på, og nå den er på sitt beste.

2. Virksomhetsrettet tenkning

2.1. *Technê og epistêmê som holdninger og som fag*

I bok VI snakker Aristoteles om ulike intellektuelle holdninger. Resultatet av tenkningen vil foreligge i form av naturlover eller som antakelser om hva som vil skje under visse betingelser. Vanlig uttrykk: «Skal du lage en mur som holder, må du ha et solid fundament, helst fjell». Når slik viten og kunnen forelå skriftlig eller kunne formidles muntlig som en samling læresetninger, var det vanlig i Aristoteles' samtid at den kunne den ble kalt enten en *technê* eller en *epistêmê*. De to ordene kan i mange sammenhenger bli brukt om hverandre. For eksempel sies det at en "trener" (Irwin: gymnastics trainer) han "vet allment hva som er best for alle eller for folk av den og den slags (man sier jo at vitenskapene [*hai epistêmai*] dreier seg om det som er felles, og slik er det)» (X.9, 1180b14-23). Trener-faget forutsetter opplagt en form for virksomhetsrettet tenkning, men læresetningene for trening av kroppen kan altså omtales som en *epistêmê*. Et hvert fag, en hver systematisering av viten og antakelser som kunne formidles verbalt, kunne i vanlig språkbruk både kalles en *epistêmê* og en *technê*.

Denne forståelsen av *technê* er også grunnlaget for konstruksjonen av begrepene didaktikk og pedagogikk på 1600 og 1700-tallet. Etter mønster av *retorikê technê* (retorikk) ville didaktikk på gresk egentlig hete *didaktikê technê*. Det første ordet kommer av *didaskhein* som betyr å belærer eller undervise. Ordet *technê* blir underforstått, og *didaktikê* eller didaktikk betyr dermed en verbalt formulert undervisningslære.

2.2. *Technê er rettet mot frembringelse (produksjon) (VI.4)*

Som intellektuell holdning er en virksomhetsrettet *technê* noe annet enn kontemplasjon av evige lover. EN VI presiserer her dagligspråket. Les Utdrag av VI.4. Den som har *technê* kjenner oppskriften for å frembringe noe bestemt. Det som skiller mellom den rene tekniker og den kloke, er at den kloke ikke bare anvender en gitt oppskrift. Den kloke "rådslår med seg selv" (Gadamer, 1998, s. 8). Det som nå blir utfordringen er altså å få en god forståelse av *fronêsis*, klokskapen.

2.3. *Fronêsis er rettet mot moralsk handling – Perikles som forbilde (VI. 5)*

Les Utdrag VI.5. Som eksempel på en klok person nevnes politikeren Perikles, en som både er i stand til å sørge for familien /husholdningen og polis /samfunnet, jfr. VI.5, 1140b10. Aristoteles markerer her en opposisjon til Platon, som kritiserer Perikles, blant annet i dialogen *Gorgias* (Aubenque, 1986, s. 54-55). Aristoteles tar avstand fra å bruke teoretikere som Anaxagoras og Thales som forbilder. De har nok "viten om usedvanlige, forunderlige, vanskelige og guddommelige ... ting" (VI.7, 1141b 6), men de fortaper seg i det allmenne. Det de betrakter er abstrakt og uten kontakt med det daglige strev for å leve et godt liv.

De lærde teoretikerne, de med høy filosofisk og vitenskapelig kompetanse, er ikke nødvendigvis kloke og fornuftige. Den metodiske fremmedgjøring og distanserte betraktning kan føre teoretikere "På viddene", løsrevet fra ansvar, forpliktelse og fellesskap, slik som den distanserte betrakteren i Ibsens dikt "På viddene". Oppe fra fjellet ser han overbærende ned på alt det de små menneskene nede i bygda gjør. «På

viddene» slutter slik: “her oppe på vidden er frihet og Gud, der nede famler de andre” (Ibsen, 1952, bd. 6, s. 397).

De kloke, de som danner utgangspunktet for det Aristoteles definerer som klokskap, det er de ansvarlige teoretikere, de som ser/betrakter det som er godt for menneskene, det som bidrar til et godt liv generelt sett (Aubenque, 1986, s. 56-57). For den kloke er det altså ikke nok å være lur eller lærd, den kloke må også ha en sunn fornuft.

Aubenque hevder at *ho fronimos* forener en rekke karakteristiske trekk som vi har lett for skille: Den kloke har både viten som kan formidles og viten som er integrert i personen, både allmenn sunn fornuft (common sense) og individuelt særpreg, både gode medfødte egenskaper og ervervede erfaringer, både teoretisk og praktisk dyktighet, både effektivitet og karakterstyrke (rigueur), både omtenkksomhet og mot, både entusiasme og arbeidsevne.

Det kan også uttrykkes negativt: Personen Perikles symboliserer verken den rendyrkede politiske idealisme eller opportunisme, verken den innadvendte eller den utadvendte, verken teoretikeren eller praktikerens, men innebærer en forening av motsetninger (s. 63). Det er blant annet ved å følge slike kloke menneskers forbilde at vi selv kan bli kloke.

2.4. Opprinnelsen til *fronêsis*

Substantivet *fronêsis* er ifølge Pierre Aubenque avledet av verbet *fronein*, å tenke. På samme måte som *psyche*, har *fronein* både lydmessig og betydningsmessig tilknytning til åndedrettet, som er grunnleggende for at vi skal leve. Ordet *frenes* ble brukt om diafragma, mellomgulvet (s. 156).

I de greske tragediene, brukes *fronein* hyppig om sunn tenkning som leder til at personene både taler godt og gjør det gode. Det er sannsynligvis tragediekunsten som danner utgangspunkt for Aristoteles' forståelse av begrepet *fronêsis*.

I tragedien *Antigone* av Sofokles er ordet *fronein* brukt 15 ganger.¹ Utgangspunktet for tragedien er at kongssønnene Polyneikes og Eteokles nettopp har drept hverandre, Polyneikes som anfører for en fiendehær fra Argo, Eteokles i spissen for sine landsmenn som seiret i striden. Den nye kongen i Teben, Kreon, har deretter gitt påbud om at ingen får lov til å begrave Polyneikes, “ein uven av fedrejorda” (Sofokles 1975, s. 106). Når Antigone, søster av de døde brødrene trosser kongen ord og viser til “dei evige, uskrivne gudelover” (s. 114), dømmer Kreon henne til døden. Dermed kommer han også i konflikt med sin sønn Haimon, som ville gifte seg med Antigone. Haimon hører farens argumenter og fremsetter deretter en alternativ tankerekke som innledes slik: “Eg kan kje prova at du tala urett, / og ikkje ynskjer eg å kunna det. / Men andre òg kan seia sanningsord.” Han viser til at folk i det skjulte respekterer det som Antigone har gjort, og fortsetter: “Så hald då ikkje fast på denne tanken / at berre du har rett, og ingen annan. / For den som trur at berre han er klok [*fronein monos*] ... han ter seg tom så snart han opnar seg. ... Og den som sigler fram med skautet stramt / og aldri firer, velter båten sin. ... Får eg, den yngre, lov å ha ei meining, / så held eg det for aller best at mannen / veit fullgod greie sjølv om alle ting [*epistêmês pleôn*]. / Men sidan så stor visdom er eit særsyn, / bør mannen ansa vel på gode råd.” (S. 120)

¹ Internett-søk i Perseus-prosjektet ved Tufts University (Crane, 1997) angir at *fronein* i ulike grammatiske varianter er brukt 15 ganger i *Antigone*.

En fullstendig sikker *epistêmê* er noe overmenneskelig, og konklusjonene av en antatt *epistêmê* kan snart vise seg å være umenneskelige når de påtvinges andre mennesker (Aubenque, 1986, s. 164). Haimon mener at man i stedet bør balansere mot hverandre “les discours vraisemblables”, de ulike relativt holdbare antakelsene, motstridende utsagn som begge synes å ha en viss sannhetsgehalt, før man velger det minste onde, fullt klar over den usikkerhet og risiko som preger situasjonen (Aubenque, 1986, s. 163). Kreon er imidlertid så sikker på at han har rett, at han ikke er villig til å overveie alternative oppfatninger og søke kompromiss. I stedet tillegger han sine kritikere uedle motiver. Tragedien ender med at Antigone dør, Haimon og moren Evrydike tar sitt eget liv, og Kreon må innrømme at han er den skyldige.

Kreon ville straffe Polyneikes også etter døden i stedet for å overlate den endelige straffen til gudene. Kreons feil er at han setter seg i gudenes posisjon, treffer en absolutt avgjørelse i et problem som for mennesker ikke har noen absolutt sann/rett løsning (Aubenque, 1986, s. 163). Han stenger av for motargumenter og gjør seg selv immun mot kritikk, inntil erfaringen tvinger ham til å spørre: “Kvar kan eg finna no / nokon å stø meg til / når alle støtter brast / for tunge lagnads-slag?” (Sofokles, 1975, s. 135). Korføreren svarer med det som Aubenque (s. 163) kaller “[le] plus bel hymne qui ait jamais été écrit à la louange de la prudence / den vakreste hymne som noen gang er skrevet til lovprisning av klokskapen”. Ordet visdom er her en oversettelse av *to fronein*, det å tenke klokt. Korføreren sier: “Den vissaste vegen til lykke på jord / er visdom [*to fronein*] og age for gudgjeven lov. / Den vørdlause mannen må bøta til sist / for si trassige tunge, når straffa slår til / og lærer han visdom med tida.”

Mennesket må gjerne søke, lengte, strebe etter absolutt sannhet (Aubenque, 1986, s. 171). Men hvis vi er sikre på at vi har funnet sannheten (idealistisk hybris) eller tror at vi har en sikker metode til å finne den (empiristisk hybris), og gjør oss usårbar for kritikk og ufølsomme for andres bønn om å bli tatt hensyn til, da blir vi autoritære og umenneskelige.² Dette kan være en fare både for lærere og forskere.

Aristoteles’ erfaring kan kanskje oppsummeres slik: Verden har vist seg å være delvis kontingent og uforutsigbar, og heller ikke mennesket synes å være udelt og helt. Det synes å være en dyp motsigelse mellom menneskets lengsel etter det fullkomne og menneskets mulighet til å realisere denne lengsel. *Fronêsis* kan hjelpe oss til å realisere det best mulige, innenfor rammen av de begrensninger vi er underlagt.

3. *Fronêsis* gjelder helheten og *technê* delene

På samme måte som *sofia*, den filosofiske visdom ivaretar helheten som *epistêmê*, den vitenskapelige forståelse bare ser deler av, slik kan vi også forstå forholdet mellom *fronêsis* og *technê*. Begge disse holdningene er innrettet mot virksomhet, men *fronêsis* er rettet mot *praxis*, moralsk handling, mens *technê* er rettet mot *poiêsis*, frembringelse av produkter. Forskjellen kan anskueliggjøres med forholdet mellom arkitektens og murerens virksomhet. Arkitektur er en praksis. Muring er bare en teknikk (MacIntyre, 1984, s. 227). Et arkitektonisk godt hus er godt både for menneskene som bor i det, for andre mennesker og miljøet forøvrig. Et godt hus må være solid bygget, men også et dårlig hus kan være solid. Hvis en bare fokuserer på teknikkene, kan det gode bli det bestes fiende. Tilsvarende kan en forstå oppdragelse

² Hans Scherfigs bok *Det forsømte forår*, som også er filmet, er en moderne tragedie som anskueliggjør noe av det samme som Antigone. Her er det tyrannen (lektor Blomme) som blir drept, men flere av hans ofre (elevene) skades for livet.

som en praksis, og atferdsmodifisering som en teknikk. Det er sammenhengen og helheten som er avgjørende for å kunne vurdere om teknikken er et gode. Tolkningen av forholdet mellom begrepene *fronêsis* og *technê* i det følgende bygger på Gadamer (1965).

3.1. *Technê* innebærer

3.1.1. at det som skal produseres defineres så nøyaktig som mulig forut for produksjonen

Technê er holdning som vil avdekke hvordan noe bestemt kan produseres, for eksempel hvordan en bygger en solid mur. Det er da ønskelig at den sanne meningen om dette formuleres så presist som mulig på forhånd.

3.1.2. at en kan velge om en vil produsere dette eller la være

Det som produseres er «noe som både kan være og ikke være» (VI.4, 1140a12). Det er den som skaper noe som velger om det skal bli til. Utgangspunktet for det som produseres «ligger i den som frembringer» det.

3.1.3. at prinsippene for valg av materiale, redskaper og fremgangsmåter kan læres forut for produksjonen

Det mulig å lære det som er nødvendig for å lykkes ved først å lese eller høre hvordan noe skal gjøres, og så anvende det en har lært i selve produksjonsvirksomheten. Jo mer nøyaktig en har fastsatt hva som skal produseres, desto sikrere kan en fastsette hva som er de mest effektive midlene. En nøyaktig oppskrift gjør at man unngår å kaste bort tid og andre ressurser på prøving og feiling. Teorien styrer virksomheten.

3.1.4. at en unngår å gjøre avvik fra prinsippene under produksjonen.

Avvik fra oppskriften bør unngås. Avvik fører til at produksjonen tar lenger tid, den blir mer usikker og produktet kan lett bli mislykket.

3.2. *Fronêsis* innebærer

på samme måte som *technê* en målrettet virksomhet. Det gjelder å finne midler til å nå mål. Men her er det ikke nok med en sann mening om hva som er effektivt, «vår fornuft [*logos*] [må] være sann og vår streben rett hvis vår beslutning skal bli god» (V.2, 1139a25). *Fronêsis* innebærer altså

3.2.1. at sannhetssøkingen ses i sammenheng med de overordnede målene for livet, som bare kan formuleres som skisser

Et "sant begrep om hva som [generelt sett] er godt og dårlig for mennesket» (VI.5, 1140b5), forutsetter en helhetlig livs- og kulturforståelse. Men den bør ikke formuleres så nøyaktig som mulig på forhånd hvis vi ønsker at mennesket skal være selvstendig og skapende. Ved utøvelse av *praxis* kan en ikke ta målene for gitt, men må oppdage og gjenoppdage dem, og skape nye mål og nye begreper om mål (MacIntyre, 1984, s. 273). I hver ny situasjon bør det overveies på nytt hva som bør gjøres. Skisser av det gode liv kan formuleres på forhånd, for eksempel som formålsparagrafen for skolen, men gjennomføringen i praksis må ta hensyn til omstendighetene i hver ny

situasjon. Hvis det kreves at en detaljert oppskrift (læreplanforskrift) skal gjennomføres likt av alle over alt, kan det overordnede formålet tapes av syne, slik at en realiserer effektivt noe som i beste fall er mindreverdig, i verste fall direkte i strid med formålet. Vi får paradokset: Jo mer detaljert kvalitetssikring, desto dårligere kvalitet. Slagord: pedagogisk praksis er ikke produksjon, men moralsk handling!

3.2.2. at en arbeider med allmenne problemer som ikke kan velges bort

En kan ikke la være å handle moralsk. Å være passiv i en situasjon, er også et moralsk valg. I dag kan vi velge om vi vil sette barn til verden. Hvis alle velger å la være, vil menneskeheten dø ut. Når vi velger å sette barn til verden, er oppdragelse av barna en nødvendig virksomhet. Voksne kan velge om de vil benytte et undervisningstilbud, men et barn kan ikke klare seg uten å omgås den voksne generasjon. God praksis er et gode i seg selv for alle som deltar i den, den kan ikke reduseres til bare å være et middel som er «godt for noe», for eksempel karriere og penger.

3.2.3. at en er nødt til å gjøre egne erfaringer og at forståelse og anvendelse ikke kan skilles

En grunnleggende forutsetning for å tilegne seg klokskap er at en selv handler moralsk og dermed danner gode vaner og holdninger. En må altså gjøre egne erfaringer, det er ikke tilstrekkelig å høre om andres. Egne erfaringer kan suppleres med kunsterfaringer. Å gjøre kunsterfaringer kan oppfattes som det å få en symbolsk delaktighet i andres erfaringer. For å bli klok, bør en gjøre varierte erfaringer, og være åpen for å lære av andres og egne erfaringer. Det nytter ikke bli spart for valgsituasjoner og bare følge andres oppskrifter slavisk. Det en gjør (på godt og ondt) må være ens eget. Forståelse og anvendelse henger her sammen på en mye tettere måte enn produksjonsprinsipper og produksjon. Fordi målet bare er angitt som en skisse, kan heller ikke midlene angis i detalj på forhånd. Å velge midler er et ledd i konkretiseringen av målene i den enkelte situasjon. Målene konkretiseres og uttrykkes i midlene. Eisner (1985, kap. 6) snakker i denne forbindelse om "expressive outcomes", ekspressive mål. Her er det nødvendig med en direkte moralsk vurdering av midlene i den spesielle konteksten som en er i, «den å gjøre godt er selv et mål» (VI.5, 1140b8). Ved å ta hensyn til tid, sted og måte når en handler, konkretiseres det gode mål. Målet er uttrykkes i den konkrete handlingen.

3.2.4. at avvik fra formulerte regler kan gjøre handlingen bedre i den spesielle handlingssituasjon.

Avvik fra vanlige handlingsprinsipper kan vurderes positivt. Det som er rett ut fra en vedtatt lov (for eksempel formålsparagrafen for skolen) blir best gjennomført hvis en tar hensyn til det som er rimelig i den spesielle situasjonen hvor loven anvendes. Når handlingen er både rett (lovlig) og rimelig (ut fra situasjonen) har den høyest kvalitet.

4. Konsekvenser for pedagogikken

Det er viktig at barna helt fra de er små vennes til å gjøre det gode med glede. I den grad vi selv ikke er kloke, er vi avhengige av å følge rådene til dem som er det. Allmenne verbalt formulerte råd kan imidlertid bare gis som skisser. I den enkelte handlingssituasjon må både barn, unge og voksne spørre seg selv: Hva ville han eller hun som jeg ser opp til ha gjort i denne situasjonen? Jo flere enkeltsituasjoner hvor en

har valgt å gjøre det som er godt, desto sterkere blir de gode holdningene, karakterdydene (eller *dygdene*), altså den beredskap som gjør oss *dugelige* til å leve et godt liv. Gode vaner og mange varierte erfaringer er en forutsetning for å kunne se sammenhengen mellom allmenne regler (for eksempel: en skal si det som er sant) og det som bør gjøres i den spesielle situasjonen som en befinner seg i (en bør ikke alltid si alt det som er sant). For å treffe den rette nyanse i handlingen, kreves en sunn sans, en «common sense», en fornuft som er integrert i følelseslivet til personen. Aristoteles skriver ikke eksplisitt om hvordan vi tilegner oss *fronêsis*, men det er sannsynlig at det både er nødvendig med naturlige evner (oppfinnsomhet, jfr VI.12, 1144a24), at en har gode forbilder å se opp til (Perikles), at en innøver gode vaner/moralske dygder, at en gjør egne erfaringer i mange konkrete sammenhenger (også kunsterfaringer) og at en også verbalt lærer en del allmenne prinsipper (undervisning i etikk). Innenfor rammen av allmenn klokskap, vil en mer spesifikk pedagogisk klokskap være knyttet til praksis med oppdragelse og undervisning.

Mye tradisjonell tenkning innen pedagogikken har sin rot i en *technê* - holdning. Metaforene for læring og oppdragelse har siden 1600-tallet vært hentet fra gartnervirksomhet, bygningsvirksomhet eller transportvirksomhet. Læring (og forskning) oppfattes som produksjon med sikte på å fremskaffe et produkt som kan tilbys på markedet. Språkbruk og metaforer som er hentet fra kvalitetssikring av produksjon brukes i dag ukritisk innen oppdragelse og undervisning.

Undervisningen i lærerhøgskolene begrunnes med at studentene må tilegne seg en detaljert verbal oppskrift for oppdragelse og undervisning før de anses for å være kvalifisert. Reglene, oppskriftene blir lett utvendig i forhold til personen, de oppfattes som redskaper som en bruker for å oppnå visse resultater. Pedagogikk blir en slags sosialteknologi. Det gjelder å vite så nøyaktig som mulig hva elevene skal lære (fagkunnskap), hvordan de lærer på ulike alderstrinn (prosesskunnskap) og hvordan en skal dokumentere læringen, slik at en kan begrunne verbalt at undervisningen har den rette kvaliteten, og at den frembringer den rette kvalitet i elevene.

Vekt på *fronêsis* - holdning innebærer at praksis blir mer grunnleggende enn verbalt lærte oppskrifter. Livet som helhet blir en forberedelse til det å være pedagog. Det å tilegne seg oppskrifter og utvendig «know-how» blir underordnet. Hovedsaken er å integrere kunnskap med egne erfaringer og bli en klokere person. I denne sammenhengen får også kunst en spesiell betydning. Å legge til rette for at kommende oppdragere skal møte ulike kunstverk innebærer at oppdragere både utfordres til å gjøre nye erfaringer (kunsterfaringer) og til å bevisstgjøre og bearbeide erfaringer som de har fra før.

Landon E. Beyer (1985) har satt opp mot hverandre en teknisk og en kunstpreget pedagogikkundervisning. En pedagogikk som er teknisk og yrkesorientert vil lett komme til å bekrefte den oppdragelse og undervisning som faktisk blir gitt, uten å stille grunnleggende spørsmål. Metodene settes i fokus. Verdier, ideer og ideologi kommer i bakgrunnen. Vi får et ahistorisk og apolitisk perspektiv. I en pedagogikk som er kunstorientert, vil grunnlagsproblemer ha en naturlig plass. Kunst kan få oss til å se både oss selv og andre og vår situasjon i verden på en ny måte. Beyer hevder at "the arts can be a source of both personal vision and social commitment".

Stein Mehren (1990) har skrevet et fint dikt om dikterordet, «forvandlingens tegn i forandringens tider»:

Ord er ord for andre. Kan ord
forandre? Forandrer et ord noe som
helst? Nei, ord forandrer ikke.

Men ord forvandler mennesker
som forandrer verden. Og verden
forandres til godt og til ondt.

Så hør ordet: Å gi av sitt liv
til andre, det er vår eneste frihet.
Det eneste som forvandler verden.

5. Litteratur

- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk* (overs. ved Ø. Rabbås og A. Stigen). Oslo: Bokklubben Dagens Bøker, Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Aubenque, P. (1986). *La prudence chez Aristote* (3. utg.). Paris: Presses Universitaires de France (Først utg. 1963).
- Beyer, L. (1985). Aesthetic Experience for Teacher Preparation and Social Change. *Education Theory*, nr. 4, s. 385-397.
- Dale, E. L. (1992). Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon (avsnitt om klokskap). I: E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 216-219). Oslo: Ad Notam.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: 'Phronesis' and 'techne' in modern philosophy and in Aristotle*. London: University of Notre Dame Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. 2. utg. New York: Macmillan.
- Flyvbjerg, B. (1993). *Rasjonalitet og makt, bd. 1: Det konkrete vitenskap*. København: Akademisk Forlag, kap. 4: "Progressiv phronesis".
- Gadamer, H.-G. (1965). Die hermeneutische Aktualität des Aristoteles. I: H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode* (s. 295-307). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, H.-G. (1988). Förnuftet i vetenskapens tidsålder [overs. ved T. Olsson]. Stockholm: Daidalos.
- Knudsen, H. (1998). *Reisen for teorias skyld*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory (Second ed.)*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mehren, Stein (1990). *Skjul og forvandling: Dikt 1990*. Oslo: Aschehoug.
- Ritter, J., og Gründer, K. (red.). (1971-). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sofokles (1975). *Antigone* (overs. ved E. Vandvik). I: J. Borgen og E. Beyer (red.), *Mesterverk fra verdenslitteraturen: Aiskylos – Sofokles – Evripides, greske dramaer*. Oslo: Gyldendal.
- Vegtrafikkloven av 1965, § 3, hentet 05.02.02 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19650618-004-002.html#3>
- Wivestad, S. (1974). *Pedagogisk viten som handlingsviten*. Oslo: Hovedoppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt.