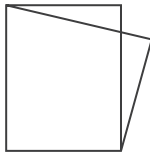


Filosofisk refleksion i professionsuddannelser.

Begrebsarbejde, dømmekraft og praksisnærhed



Peter Hertel-Storm,
lektor, ph.d., UCL
Erhvervsakademi og
Professionshøjskole

Denne artikel undersøger, hvilken rolle filosofisk refleksion kan spille i til-egnelsen og udviklingen af professions-kompetencer. Artiklen skelner mellem filosofisk refleksion som en praksisnær undersøgelse af begreber, værdier og antagelser og Filosofi som akademisk og institutionel disciplin. Der argumen-teres for, at filosofisk refleksion hverken er identisk med almindelig refleksion eller med akademisk Filosofi, men kan forstås som en problematiserende form for begrebsarbejde, der opstår, når prak-sissens centrale begreber og værdier skal forstås og anvendes i konkrete situationer. Her kobles denne forståelse til professionsuddannelsernes arbejde med situeret dømmekraft og profes-sionshåndværk. Gennem en problemba-seret læringscase fra læreruddannelsen vises det, hvordan filosofisk refleksion kan understøtte studerendes bevægelse fra løsningsforslag til undersøgelse af problemforståelse. Artiklen diskuterer

desuden indvendingen om, at filosofisk refleksion kan bidrage til en uhensigts-mæssig akademisering af professions-uddannelserne, men argumenterer for, at filosofisk refleksion snarere kan kvalificere praksisnærhed, når den forbindes med konkrete praksissitua-tioner. Afslutningsvis diskuteres Filosofi som akademisk og historisk tradition som en institutionel hukommelse for refleksion. Her argumenterer jeg for, at filosofiske traditioner kan tilbyde et repertoire af spørgsmål, begreber og argumenter, som kan understøtte studerendes udvikling af kritisk tænk-ning, problemforståelse og professionel dømmekraft. Artiklen bidrager dermed med en begrebslig ramme for at forstå filosofisk refleksion som en praksisnær og didaktisk stilladserbar dimension i professionsuddannelser.

Filosofisk refleksion i professionsuddannelser. Begrebsarbejde, dømmekraft og praksisnærhed

De senere år har der været en stigende opmærksomhed på professionsuddannel-sernes rolle i at levere kompetencer til et arbejdsmarked præget af hastig forandring, teknologisk udvikling og nye organisatoriske former (Biesta, 2015).



Introduktion: Filosofi i profession og håndværk
I denne artikel argumenteres der for, at filosofisk refleksion kan forstås som en praksisnær form for begrebsarbejde, der kan understøtte tilegnelsen og udviklingen af professionshåndværk. De senere år har der været en stigende opmærksomhed på professionsuddan-nelsernes rolle i at levere kompetencer til et arbejdsmarked præget af hastig forandring, teknologisk udvikling og nye organisatoriske former (Biesta, 2015). Inden for uddannelsesfilosofi er der ligeledes blevet argumenteret for, at filosofiens rolle ikke primært er at levere teorier til praksis, men at understøtte refleksion over praksis (Carr & Kemmis, 1986). I denne sammenhæng diskuteres ofte, hvilke typer viden og færdigheder der bør prioriteres i uddannelserne, og hvordan de studerende bedst forbe-redes på de professionelle praksisser,

de senere skal indgå i. Samtidig peger forskning i professionsviden på, at pro-fessionsudøvelse ofte indebærer situeret dømmekraft og refleksiv praksis snarere end blot anvendelse af teknisk viden (Schön, 1983; Molander & Terum, 2008; Freidson, 2001).

I sådanne diskussioner optræder ”filo-sofi” sjældent som et centralt tema. Når filosofiske elementer indgår i profes-sionsuddannelser, sker det ofte i form af fag som videnskabsteori, etik eller refleksionsøvelser knyttet til praksis og professionel dømmekraft (Benner, 1984; Flyvbjerg, 1991). Samtidig er det ofte uklart, hvilken rolle ”filosofien” egentlig spiller i tilegnelsen af professions-kompetencer.

For at præcisere denne diskussion skelnes der i artiklen mellem A) filosofisk refleksion, på den ene side, og B) Filosofi

(med stort F) set som akademisk og institutionel disciplin, på den anden.

A. Filosofisk refleksion forstås her som en undersøgende praksis, hvor antagelser, begreber, værdier og for-ståelsesrammer gøres til genstand for kritisk og systematisk undersøgelse. En sådan refleksion kan opstå i mange former for praksis og er ikke begrænset til akademiske sammenhænge. Den adskiller sig imidlertid fra almindelig refleksion ved ikke blot at rette sig mod, hvordan et problem kan løses inden for en given praksis, men også mod hvordan problemet overhovedet er forstået, hvilke begreber denne forståelse bygger på, og hvilke værdier der er indlejret i den.

B. Filosofi forstås derimod som den historisk og institutionelt udviklede disciplin, hvor sådanne refleksive praksisser systematiseres, videre-

udvikles og kritiseres gennem traditioner inden for blandt andet etik, erkendelses-teori, logik og politisk filosofi. Filosofi er således ikke identisk med enhver form for refleksion, men kan forstås som en særlig forfinet, institutionaliseret og metodisk videreførelse af filosofisk refleksion.

Denne sondring kan belyses gennem den sokratiske tradition. I Platons dialoger fremstilles Sokrates ikke først og fremmest som en underviser, der overfører færdige teorier, men som en samtale-partner, der undersøger de antagelser, som mennesker allerede handler og taler ud fra. Denne form for refleksion har historisk ofte haft en dialogisk og undersøgende karakter. I dialogen *Menon* undersøges eksempelvis spørgsmålet, om ”man kan få undervisning i at blive god til noget” (*Menon* 70a1-2, s. 512). I dialogen opstilles ikke en teori fra begyndelsen, men skrider frem ved at afprøve de definitioner, samtalepartne-ren allerede tager for givet. Dialogen er en af de dialoger, som i hvert fald delvist ikke ender med en løsning på problemet, men i stedet rummer en indsigt i, at det oprindelige spørgsmål måske ikke er tilstrækkeligt korrekt forstået. Dialogen er derfor et godt eksempel på, hvad der her forstås som en grundform for filo-sofisk refleksion: et spørgsmål samt de antagelser og begreber, det bygger på, og som forekommer praktisk velkendte, gøres til genstand for undersøgelse, og denne undersøgelse fører til en mere præcis erkendelse af problemets eller spørgsmålets karakter.

Hos Pierre Hadot videreføres denne praksisforståelse af filosofien. Hadot argumenterer for, at antikkens filosofi

ikke alene bør forstås som teori eller doktrin, men som en praksisform og en øvelse i at forme sin måde at se, dømme og leve på (Hadot, 1995, s. 49-70; 147-178). Med inspiration fra blandt andre Kierke-gaard og Nietzsche læser Hadot Sokra-tes som en eksistentiel figur, der ikke adskiller tænkning fra den måde, livet leves på. Samtidig forbinder Hadot denne sokratiske og eksistentielle dimension med de antikke filosofiske øvelser, særligt i stoicismen, hvor filosofi forstås som en disciplineret praksis, der skal omforme opmærksomhed, dømmekraft og selvforhold. I denne forståelse er filosofisk refleksion ikke identisk med akademisk Filosofi, men heller ikke blot almindelig eftertanke. Den er en øvelse i at gøre de begreber, værdier og antagel-ser, som allerede virker i livet og praksis, synlige og undersøgelsesværdige.

Filosofisk refleksion rummer derfor ofte et problematiserende moment. Den opstår dér, hvor noget, der hidtil har fun-geret som selvfølgeligt, ikke længere kan tages for givet. Dette kan hos Nietzsche antage form af en egentlig mistanke over for nedarvede værdier og begreber, som når han taler om at filosofere ”med hammeren” (Nietzsche, 1889). Men problematiseringen behøver ikke altid have mistankens form. Hos John Dewey kan den forstås som den forstyrrede eller ubestemte situation, der kalder på undersøgelse: Refleksiv tænkning opstår, når en vanemæssig handlings-sammenhæng ikke længere fungerer, og situationen derfor må undersøges på ny (Dewey, 1910; 1916; 1938). Hos Hans-Georg Gadamer kan den forstås hermeneutisk som mødet med en anden horisont, der bringer ens egne forforstå-elser i spil (Gadamer, 2010, s. 270-276).

Fælles er ikke en bestemt doktrin, men en bevægelse, hvor en praksis’ begreber, værdier og antagelser gøres eksplicitte, afprøves og eventuelt omformes.

Denne forståelse er væsentlig i en professionssammenhæng, fordi profes-sionel dømmekraft sjældent udøves i neutrale situationer. Den udøves inden for historisk, institutionelt og værdimæs-sigt formede praksisser, hvor centrale begreber som omsorg, læring, kvalitet, ansvar, evidens, borgerinddragelse eller professionel autonomi ofte allerede er virksomme, før de bliver gjort eksplicitte. Filosofisk refleksion handler i denne sammenhæng ikke blot om at anvende filosofiske teorier på professionspraksis, men om at øve en bestemt form for opmærksomhed og kritik over for de begreber og værdier, som allerede struk-turerer praksis. Filosofi som akademisk tradition kan her bidrage ved at stille begreber, metoder og kritiske traditioner til rådighed, som gør denne refleksion mere præcis, systematisk og kritisk.

Udgangspunktet for dette argument er en forståelse af professionsfaglighed som en form for håndværksmæssig kunnen. I den offentlige debat om uddan-nelse fremstilles håndværk ofte som en modsætning til teoretisk eller akademisk arbejde (Dybvad, 2021). I denne artikel anvendes håndværksbegrebet imidlertid i en anden betydning, inspireret af blandt andre Hannah Arendt og Richard Sennett. Her betegner håndværk ikke blot manuelt arbejde, men en form for reflekteret kunnen, hvor en praksis udvikles gennem en vedvarende dialog mellem erfaring, materialer, redskaber og dømmekraft (Arendt, 2019; Sennett, 2008).

Filosofisk refleksion rummer derfor ofte et problematiserende moment. Den opstår dér, hvor noget, der hidtil har fungeret som selvfølgeligt, ikke længere kan tages for givet.



Professionsfaglighed som håndværk

Hvis filosofisk refleksion skal forstås som en metapraksis for tilegnelsen af professionskompetencer, må man først undersøge, hvilken type kunnen profes-sionsfaglighed egentlig består i. En udbredt måde at beskrive professions-kompetencer på i moderne uddannelses-diskussioner er gennem begreber som viden, færdigheder og kompetencer, ofte organiseret i læringsmål, taksonomier og kvalifikationsrammer. Selvom sådanne beskrivelser kan være nyttige i forbin-delse med planlægning og evaluering af uddannelser, siger de relativt lidt om, hvordan professionskompetence faktisk udøves i praksis.

I mange professionelle situationer er opgaveløsningen ikke fuldstændigt bestemt på forhånd. Den professionelle må i stedet kunne fortolke situationer, identificere relevante problemstillinger og udvikle løsninger i samspil med både

materialer, teknologier, institutionelle rammer og andre mennesker. Professio-nel praksis indebærer derfor ofte en form for situeret dømmekraft, hvor generel viden må bringes i spil i forhold til kon-krete og ofte uforudsigelige situationer. Denne type kunnen er velbeskrevet i professionsforskningen, blandt andet i analyser af den reflekterende praktiker (Schön, 1983), hvor professionel kompe-tence forstås som evnen til at reflektere i og over handling.

Hvis vi anvender denne forståelse på professionsfagligheder, bliver det tydeligt, at mange professioner i praksis indebærer håndværksmæssige dimen-sioner. En sygeplejerske, en lærer, en pædagog eller en bygningskonstruktør arbejder sjældent blot ved at anvende standardiserede procedurer. I stedet må de løbende fortolke situationer, justere deres fremgangsmåder og udvikle løsninger i dialog med konkrete

problemstillinger. Den professionelle praksis bliver dermed en proces, hvor erfaring, teknisk kunnen og dømmekraft gradvist integreres. Professioner kan samtidig forstås som praksisfelter, hvor jurisdiktion, ekspertise og dømmekraft udvikles i relation til bestemte sam-fundsmæssige opgaver (Abbott, 1988).

Netop denne integration af erfaring, refleksion, praktisk kunnen, ekspertise og dømmekraft gør det meningsfuldt at betragte professionsfaglighed som en form for håndværk. Ligesom i tra-ditionelle håndværk udvikles mestring gennem en gradvis proces, hvor begyn-deren først tilegner sig grundlæggende teknikker og procedurer, hvorefter der opstår en stigende grad af selvstændig dømmekraft i forhold til, hvordan disse teknikker kan anvendes og videreudvik-les. I takt med denne udvikling bliver den professionelle i stigende grad i stand til ikke blot at udføre en opgave korrekt,

men også til at forme sin praksis på en måde, der afspejler erfaring, ansvar og professionel identitet.

Hvis professionsfaglighed i denne forstand kan forstås som en form for håndværk, opstår der imidlertid et centralt spørgsmål: Hvordan tilegnes et sådant håndværk? Hvilke former for refleksion og læringsprocesser gør det muligt at udvikle den dømmekraft og forståelse, der kræves for at mestre en professionspraksis? Det er i relation til dette spørgsmål, at filosofisk refleksion bliver relevant, ikke som et selvstændigt fag ved siden af professionsfagligheden, men som en praksis, der kan understøtte udviklingen af selve håndværket.

Filosofisk refleksion som værktøj til refleksiv tilegnelse af professionshåndværk

Hvis professionsfaglighed i mange tilfælde kan forstås som en form for håndværk, opstår spørgsmålet om, hvilke former for refleksion og læringsprocesser der muliggør tilegnelsen af et sådant håndværk. Traditionelt forbindes filosofisk refleksion ofte med abstrakt teori eller spekulativ tænkning, der foregår på afstand af praktiske aktiviteter. En sådan forståelse gør det nærliggende at betragte filosofisk refleksion som noget, der eventuelt kan supplere professionsuddannelser, men som ikke nødvendigvis spiller en rolle i selve tilegnelsen af professionskompetencer.

Vi kan imidlertid også anlægge en anden forståelse. Filosofisk refleksion kan i denne sammenhæng ses som en systematisk undersøgelse af, hvilke præmisser vores forståelser og handlinger bygger på, samt hvilke konsekvenser forskellige måder at forstå en situation på kan have.

I forhold til professionshåndværk kan udviklingen af en filosofisk refleksion derfor sammenlignes med en form for 'værktøjsproduktion', hvor der udvikles begrebslige redskaber til at analysere og forstå problemer i praksis. I nogle situationer er der primært behov for begrebsafklaring; i andre for etisk afvejning; i andre igen for kritisk undersøgelse af de antagelser, der gør bestemte handlemuligheder synlige eller usynlige.

Denne forståelse ligger tæt på John Deweys klassiske pragmatiske opfattelse. Dewey beskrev den filosofiske refleksions opgave som en refleksiv undersøgelse af de begreber og antagelser, der strukturerer vores erfaringer og handlinger. Formålet er i denne sammenhæng ikke primært at levere færdige svar, men at klarlægge problemer og udvikle begrebslige redskaber, der kan hjælpe os til bedre at forstå og håndtere praktiske situationer (Dewey, 1910; 1929). Det er derfor nærliggende at se filosofisk refleksion som en aktivitet, der er tæt knyttet til læring, problemløsning og udvikling af praksis. Filosofisk aktivitet i det hele taget består derfor ikke blot i at formulere teorier, men i at udvikle en evne til at analysere præmisser, identificere problemer og udforske konsekvenserne af forskellige måder at forstå en situation på. Som det uddybes nedenfor med Batesons (1973) skelnen mellem forskellige læringsniveauer, kan filosofisk refleksion især forstås som en form for refleksion over de mønstre, begreber og antagelser, der organiserer læring og problemforståelse.

Hvis vi vender tilbage til professionspraksis, bliver forbindelsen til håndværk tydeligere. Mange professionsudøvere befinder sig netop i situationer, hvor

etablerede procedurer ikke umiddelbart giver et klart svar på, hvordan en opgave bør løses. I sådanne situationer må den professionelle overveje forskellige fortolkninger af situationen, afveje mulige handlingsmuligheder og reflektere over, hvilke konsekvenser forskellige valg kan få. I sådanne processer bliver arbejdet med begreber, antagelser og perspektiver en central del af problemløsningen.

Filosofisk refleksion kan derfor forstås som en praksis, der understøtter udviklingen af professionshåndværk. Ved at arbejde systematisk med begreber, præmisser og mulige konsekvenser kan den professionelle udvikle en større forståelse af de situationer, vedkommende står i, samt af de handlemuligheder, der er til rådighed. Filosofisk refleksion fungerer i denne sammenhæng ikke som et eksternt teoretisk lag oven på praksis, men som en refleksiv dimension af selve læringsprocessen.

Vi kan tænke et eksempel med udgangspunkt i problembaseret læring (Barrows & Tamblyn, 1980), der kan illustrere, hvordan filosofisk refleksion kan opstå i en professionsuddannelses kontekst. Det følgende eksempel er ikke empirisk materiale, men en analytisk demonstrationscase, der skal vise, hvordan filosofisk refleksion kan opstå og stilladseres i en problembaseret lærings-situation:

En gruppe lærerstuderende arbejder problembaseret med en case fra en skoleklasse, hvor flere elever ikke deltager aktivt i gruppearbejde. Den umiddelbare problemformulering lyder: "Hvordan kan læreren få eleverne til at deltage mere aktivt i gruppearbejdet?" Spørgsmålet lægger op til en praksis-

Hvis professionsfaglighed i mange tilfælde kan forstås som en form for håndværk, opstår spørgsmålet om, hvilke former for **refleksion og læringsprocesser** der muliggør tilegnelsen af et sådant håndværk.



nær refleksion over klasseledelse, rollefordeling, motivation og didaktisk organisering. De studerende kan foreslå tydeligere instruktioner, faste roller, ændrede gruppesammensætninger eller tættere lærerstyring.

Denne refleksion er relevant, men den forbliver inden for den oprindelige problemforståelse. Problemet forstås som manglende deltagelse, og opgaven bliver at finde metoder, der kan øge deltagelsen. Hvis undervisningen alene retter sig mod at finde den mest effektive løsning, bliver refleksionen primært teknisk eller metodisk: Hvilken pædagogisk strategi virker bedst?

I en problembaseret læringssituation kan underviserens opgave imidlertid være at forsinke denne bevægelse mod løsning. I stedet for straks at bekræfte eller afvise de studerendes forslag kan underviseren stille spørgsmål, der retter opmærksomheden mod problemets begrebslige og

værdimæssige forudsætninger: Hvad forstås der i casen ved deltagelse? Er deltagelse det samme som synlig aktivitet? Kan lyttende, observerende eller tilbageholdende elever også deltage? Hvornår bliver ønsket om deltagelse til et krav om tilpasning til en bestemt norm for elevadfærd? Hvilket læringssyn ligger bag antagelsen om, at god læring nødvendigvis viser sig som aktiv mundtlig deltagelse?

Her bevæger refleksionen sig fra almindelig praksisrefleksion til filosofisk refleksion. Det filosofiske består ikke i, at de studerende anvender en bestemt filosofisk teori, men i, at de undersøger de begreber og antagelser, som gør situationen forståelig som et bestemt problem. Casen handler dermed ikke længere blot om, hvordan læreren kan få eleverne til at deltage, men om, hvordan deltagelse, læring, fællesskab, normalitet og professionelt ansvar overhovedet forstås.

I denne forstand kan filosofisk refleksion understøtte tilegnelsen af professionshåndværk. Den træner ikke blot de studerende i at vælge mellem metoder, men i at undersøge de begreber, værdier og antagelser, der former deres professionelle dømmekraft. Filosofisk refleksion bliver dermed en del af det didaktiske håndværk i professionsuddannelserne: en måde at stilladsere kritisk tænkning, problemforståelse og professionel dømmekraft på.

Men hvis filosofisk refleksion alene forstås som et middel til at forbedre eksisterende praksis, risikerer den at blive reduceret til et redskab for tilpasning: Den studerende lærer blot at handle mere effektivt inden for allerede givne rammer. Den filosofiske dimension viser sig derimod, når disse rammer selv kan gøres til genstand for undersøgelse.

Filosofisk refleksion retter sig derfor ikke kun mod spørgsmålet om, hvordan

en professionel bedst handler i en given situation, men også mod spørgsmålet om, hvordan situationen er blevet forstået som en bestemt type problem. Den kan spørge, hvilke begreber der styrer praksis, hvilke værdier der tages for givet, og hvilke former for handling der bliver synlige eller usynlige inden for den givne problemforståelse. I den forstand kan filosofisk refleksion både understøtte professionshåndværk og udfordre dets vante selvforståelser.

En nærliggende indvending er, at en betoning af filosofisk refleksion risikerer at bidrage til en yderligere akademisering af professionsuddannelserne. Begrebet akademisering bruges ofte som betegnelse for en udvikling, hvor professionsuddannelser orienteres stærkere mod forskning, teori, metode og akademiske arbejdsformer. I kritisk betydning betegner akademisering en forskydning, hvor praksisnær kunnen risikerer at blive underordnet abstrakte vidensformer, der ikke nødvendigvis kvalificerer den professionelle dømmekraft. Hvis professionsuddannelsernes opgave er at uddanne studerende til at kunne handle kvalificeret i konkrete praksissituationer, kan det derfor synes problematisk at lægge endnu et teoretisk eller abstrakt lag oven på uddannelser, der i forvejen ofte kritiseres for at være for langt fra praksis.

Denne indvending er væsentlig, men den forudsætter samtidig ofte en for skarp modsætning mellem teori og praksis. Kritikken rammer især en forståelse af filosofi som et eksternt teorilag, der tilføjes professionsfagligheden udefra. Hvis filosofisk refleksion derimod forstås som en undersøgelse af de begreber, værdier og antagelser, der allerede virker i praksis,

bliver forholdet anderledes. Filosofisk refleksion er da ikke nødvendigvis en bevægelse væk fra praksis, men en måde at undersøge praksissens egne forudsætninger på. I en professionsuddannelseskontekst handler dette ikke om, at studerende skal erstatte praksisnær kunnen med abstrakt teori, men om, at de lærer at genkende de situationer, hvor praksis ikke kan forstås eller håndteres tilstrækkeligt gennem regler, procedurer eller metoder alene.

Filosofisk refleksion kan derfor forstås som en kvalificering af praksisnærhed snarere end som dens modsætning. Spørgsmålet er derfor ikke, om professionsuddannelser skal være akademiske eller praksisnære, men hvordan akademiske og filosofiske refleksionsformer kan forbindes med praksis på en måde, der kvalificerer professionel dømmekraft. Filosofisk refleksion kan her forstås som en praksisnær form for begrebsarbejde, der ikke erstatter professionshåndværket, men bidrager til at udvikle dets kritiske og dømmende dimension.

Filosofisk refleksion som læring og stilladsering
Eksemplet ovenfor viser, at filosofisk refleksion kan opstå i læringssituationer, men også at den må stilladseres didaktisk, hvis den ikke blot skal forblive tilfældig eftertanke. Hvis filosofisk refleksion kan forstås som et håndværk, der udvikler begrebslige redskaber til analyse og problemløsning, opstår spørgsmålet, hvordan en sådan refleksion tilegnes. I professionsuddannelser forbindes refleksion ofte med specifikke undervisningsaktiviteter såsom refleksionsopgaver, portfoliometoder eller diskussioner af praksiserfaringer. Men refleksiv tænkning opstår også mere spontant i situationer,

hvor studerende konfronteres med problemer, usikkerhed eller uforudsete udfordringer i deres forsøg på at mestre en praksis.

John Dewey beskrev læring som en proces, hvor erfaringer bliver genstand for refleksiv undersøgelse. Erfaring i sig selv fører ikke nødvendigvis til læring; det afgørende er den refleksion, der opstår, når erfaringer analyseres og forbindes med nye forståelser af situationen (Dewey, 1910; 1916). Refleksion opstår typisk i situationer, hvor etablerede handlingsmønstre ikke længere fungerer, og hvor den lærende må undersøge situationens præmisser, formulere mulige forklaringer og afprøve forskellige handlemuligheder.

Denne proces ligner i mange henseender den form for refleksion, der kendetegner filosofisk praksis. Når studerende forsøger at forstå, hvorfor en bestemt metode fungerer i én situation men ikke i en anden, eller når de reflekterer over, hvilke antagelser der ligger bag en bestemt praksis, bevæger de sig allerede ind i en form for begrebslig undersøgelse. Filosofisk refleksion kan derfor opstå som en naturlig del af læringsprocesser, hvor studerende forsøger at forstå og udvikle deres praksis.

Udviklingen af professionel dømmekraft kan også beskrives gennem studier af ekspertise. Hubert og Stuart Dreyfus har eksempelvis beskrevet læring som en proces, hvor den lærende bevæger sig fra regelbaseret handling mod en mere situationsbaseret og intuitiv forståelse af praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1986). I begyndelsen orienterer novicen sig primært efter eksplicitte regler og procedurer, mens mere erfarne praktikere

John Dewey beskrev læring som en proces, hvor erfaringer bliver genstand for refleksiv undersøgelse. **Erfaring i sig selv fører ikke nødvendigvis til læring;** det afgørende er den refleksion, der opstår, når erfaringer analyseres og forbindes med nye forståelser af situationen (Dewey, 1910; 1916).



gradvist udvikler en mere integreret forståelse af situationer, hvor erfaring, intuition og refleksion spiller en større rolle. Denne udvikling kan også forstås som en gradvis træning i at arbejde med de begreber og perspektiver, der gør det muligt at forstå og fortolke praksissituationer.

Donald Schön beskriver professionel læring som en proces, hvor praktikere udvikler evnen til at reflektere både over og i deres handlinger. I begyndelsen foregår refleksionen typisk efter handlingen, hvor erfaringer analyseres og vurderes. Med stigende erfaring integreres refleksionen gradvist i selve praksisudøvelsen, så den professionelle løbende justerer

sine handlinger i dialog med situationen (Schön, 1983). Læring kan dermed forstås som en proces, hvor refleksion og erfaring gradvist integreres i en mere udviklet dømmekraft.

Gregory Batesons analyse af læring på flere niveauer kan yderligere belyse denne proces. Bateson beskriver blandt andet et læringsniveau, hvor den lærende ikke blot tilegner sig bestemte færdigheder, men også udvikler en forståelse af de mønstre, der strukturerer læringsprocessen selv (Bateson, 1973, s. 250-308). På dette niveau bliver refleksion over antagelser, perspektiver og fortolkninger en central del af læringen. Filosofisk refleksion kan i denne

sammenhæng forstås som en praksis, der arbejder netop med sådanne meta-læringsprocesser.

Batesons skelnen mellem forskellige læringsniveauer kan samtidig bidrage til at præcisere, hvornår filosofisk refleksion bliver relevant i professionsuddannelser. På niveauet for Læring 0 er der ikke tale om egentlig læring, men om gentaget respons uden korrektion. På niveauet for Læring I lærer den studerende at justere sine handlinger inden for en given ramme, eksempelvis ved at anvende en metode mere hensigtsmæssigt eller korrigere en fremgangsmåde på baggrund af erfaring. Her kan almindelig praksisrefleksion være tilstrækkelig.

Filosofisk refleksion bliver derimod særligt relevant på niveauet for Læring II, hvor den studerende ikke blot justerer handlinger, men undersøger de mønstre, begreber og antagelser, der organiserer læringen og problemforståelsen. I mere radikale tilfælde kan filosofisk refleksion knyttes til Læring III, hvor grundlæggende præmisser for forståelse og handling må omformes eller aflæres. Jeg har andetsteds argumenteret for, at forståelsen af generelle eller universelle principper altid forudsætter en bestemt forståelseshorisont hos det oplevende subjekt (Hertel-Storm, 2024, s. 182-217). I en læringssituation kan filosofisk refleksion derfor også handle om at synliggøre og justere den horisont, hvori begreber, principper og handlemuligheder overhovedet bliver forståelige.

I eksemplet ovenfor omkring problem-baseret læring svarer de første løsningsforslag til en form for Læring I: De studerende forsøger at forbedre praksis inden for den givne problemforståelse. Når underviseren derimod spørger, hvad der overhovedet forstås ved deltagelse, læring og fællesskab, bevæger undervisningen sig mod Læring II. Her bliver filosofisk refleksion relevant, fordi de studerende ikke længere blot skal finde en bedre metode, men undersøge de begreber og værdier, som gør situationen forståelig som et bestemt problem.

Denne skelnen indebærer samtidig en afgrænsning. Filosofisk refleksion er ikke nødvendig i enhver professionsfaglig situation. I mange tilfælde er det både rimeligt og nødvendigt at handle ud fra indarbejdede procedurer, erfaringer og professionsfaglige standarder. Pointen er derfor ikke, at al professionslæring bør gøres filosofisk, men at filosofisk reflek-

sion bliver væsentlig, når de rammer, hvori praksis forstås og vurderes, selv må undersøges.

Hvis filosofisk refleksion således allerede opstår som en del af læringsprocesser i professionsuddannelser, bliver det didaktiske spørgsmål ikke blot, om filosofi skal indgå i uddannelserne, men hvordan sådanne refleksive processer kan understøttes. Filosofiske begreber, diskussioner og metoder kan her fungere som stilladsering af refleksion, hvor studerende gradvist lærer at arbejde mere systematisk med de antagelser og forståelsesrammer, der ligger til grund for deres praksis. Den didaktiske opgave bliver derfor ikke blot at stille refleksionsspørgsmål, men at stilladser de studerendes bevægelse fra løsningsforslag til undersøgelse af problemforståelse.

Denne afgrænsning betyder dog ikke, at filosofisk refleksion blot er et valgfrit supplement til professionslæring. Det kræver selv en form for filosofisk træning at kunne afgøre, hvornår en situation kalder på filosofisk analyse, og hvilken type analyse der er relevant. I nogle situationer er der primært behov for begrebsafklaring: Hvad forstås der eksempelvis ved deltagelse, omsorg eller ansvar? I andre situationer er der behov for en værdimæssig eller etisk afvejning: Hvilke hensyn bør prioriteres og hvorfor? I andre igen er der behov for en mere kritisk undersøgelse af de antagelser, der gør bestemte handlemuligheder synlige eller usynlige. Filosofisk refleksion består derfor ikke i at problematisere alt på én gang, men i at udvikle dømmekraft i forhold til, hvilke begreber, værdier og antagelser der i en given situation bør undersøges nærmere.

Filosofiens institutionelle stilladsering
Hvis filosofisk refleksion kan forstås som et håndværk, der udvikler begrebslige redskaber til analyse og læring, opstår der også et spørgsmål om, hvordan dette håndværk opretholdes og udvikles i et samfund. Filosofi er ikke blot en individuel aktivitet, men også en institutionel praksis, der organiseres gennem uddannelser, forskningsmiljøer, offentlige diskussioner og forskellige former for formidling.

Filosofisk refleksion foregår i praksis på mange niveauer i samfundet. Den kan begynde i uformelle samtaler eller i mødet med filosofiske spørgsmål gennem bøger, podcasts eller offentlige foredrag. I sådanne sammenhænge kan mennesker begynde at arbejde med filosofiske spørgsmål om fx viden, etik eller mening. Mere systematiske former for refleksion kan derefter udvikles gennem undervisning, studieforløb eller deltagelse i akademiske miljøer, hvor filosofiske begreber og metoder arbejdes igennem mere grundigt.

Universiteter og forskningsmiljøer spiller i denne sammenhæng en særlig rolle, fordi de fungerer som institutioner, hvor filosofiske begreber, metoder og traditioner udvikles, kritiseres og videreformidles. Her arbejdes der med en systematisering af refleksive redskaber, som siden kan bringes i spil i andre sammenhænge, herunder i professionsuddannelser, hvor refleksion over praksis spiller en central rolle.

Filosofi som akademisk og institutionel tradition kan i denne sammenhæng forstås som et historisk reservoir af begreber, argumenter, spørgsmål og øvelsesformer, der kan stilladser

Filosofisk refleksion foregår i praksis på mange niveauer i samfundet.



filosofisk refleksion. Pointen er ikke, at professionsuddannelser skal overtage Filosofi som universitetsfag, men at filosofiske traditioner kan tilbyde historisk afprøvede måder at undersøge forholdet mellem antagelser, begreber og konsekvenser på.

Denne forståelse ligger i forlængelse af Pierre Hadots analyse af antikkens filosofi som en praksisform og en øvelse i at forme sin måde at se, dømme og leve på. Filosofiske tekster er i dette perspektiv ikke alene teorier, men også øvelser i opmærksomhed, dømmekraft og selvforhold. Hos Hans-Georg Gadamer kan traditionen tilsvarende forstås som en samtalepartner, der ikke blot overleverer færdige svar, men åbner en horisont, hvor vores egne forforståelser kan bringes i spil og udfordres. Filosofi som tradition fungerer dermed ikke kun som et arkiv, men som en dialogisk ressource for refleksion.

R.G. Collingwood kan bidrage til at præcisere denne pointe. Hos Collingwood (1939) må filosofiske positioner forstås som svar på bestemte spørgsmål; en filosofisk påstand kan ikke forstås løserevet fra det problem, den forsøger at

besvare. Filosofiske værker kan derfor læses som undersøgelser af, hvilke svar der bliver mulige, når bestemte spørgsmål stilles på bestemte måder. I en professionsuddannelseskontekst er dette væsentligt, fordi studerendes problemforståelser ofte allerede rummer bestemte antagelser om viden, menneske, læring, ansvar eller kvalitet. Filosofiens traditioner kan her hjælpe med at synliggøre, hvordan forskellige spørgsmål åbner forskellige handlingsrum.

Hos Martha Nussbaum (1994) findes en beslægtet forståelse af filosofisk refleksion som en praksis, der ikke blot analyserer begreber abstrakt, men undersøger menneskelige livsproblemer gennem argumentation, fortolkning og forestillingsevne. I hendes læsning af hellenistisk filosofi bliver filosofiske tekster måder at undersøge, hvordan mennesker forstår sårbarhed, lidelse, begær, dømmekraft og det gode liv. Det er ikke en reduktion af filosofi til terapi, men en påmindelse om, at filosofiske argumenter ofte angår de måder, hvorpå mennesker orienterer sig i konkrete livs- og praksissituationer.

Filosofiens institutionelle betydning består derfor ikke alene i, at der findes et specialiseret akademisk fag med egne teorier og metoder. Den består også i, at filosofiske traditioner kan fungere som en institutionel hukommelse for refleksion: et historisk repertoire af spørgsmål, begreber og argumenter, der viser, hvilke svar der bliver mulige ud fra hvilke antagelser. I professionsuddannelser kan dette repertoire bringes i spil, når en praksis' egne begreber, værdier og antagelser ikke uden videre kan anvendes entydigt i konkrete situationer. Når studerende undersøger, hvad der forstås ved læring, omsorg, ansvar, evidens, deltagelse, autonomi eller dømmekraft, træder de ind i problemfelter, som filosofiske traditioner allerede har udviklet begreber og argumenter omkring.

Filosofi bidrager således ikke ved at levere færdige svar til professionspraksis, men ved at udvide og kvalificere det rum, hvor spørgsmål kan stilles, antagelser kan undersøges, og dømmekraft kan øves. På den måde kan Filosofi som akademisk og historisk tradition understøtte filosofisk refleksion i professionsuddannelser uden at gøre professionsuddannelserne til filosofiuddannelser.

REFERENCER

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Arendt, H. (2019). *The Human Condition*. University of Chicago Press.

Barrows, H.S. & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-Based Learning: An approach to medical education*. Springer.

Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. Paladin Books.

Benner, P. (1984). *From Novice to Expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Addison-Wesley.

Biesta, G.J. (2015). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education knowledge and action research*. Taylor & Francis.

Collingwood, R.G. (1939). *An Autobiography*. Oxford University Press.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. D. C. Heath.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. Minton, Balch.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine*. Free Press.

Dybvad, K. (2021). *Arbejdets land*. Gyldendal.

Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Det konkrete videnskab*. Akademisk Forlag.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. University of Chicago Press.

Gadamer, H.-G. (2010). *Wahrheit und Methode* (7. Aufl.). Mohr Siebeck.

Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life*. Wiley Blackwell.

Hertel-Storm, P. (2024). *Parts of Systems*. Osnadocs/Universität Osnabrück. <https://doi.org/10.48693/528>

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Nietzsche, F. (1889). *Götzen-Dämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophirt*. Naumann.

Nussbaum, M.C. (1994). *The Therapy of Desire: Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton University Press.

Platon (2011). Menon. I J. Meyer & C. Tortsen (red.), *Platon – Samlede værker i ny oversættelse* (bd. III, s. 501-554). Gyldendalske Boghandel.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Taylor & Francis.

Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press.