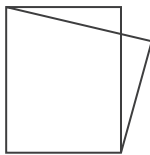


Når børn lyser op.

Hvad viser børn os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?



Malene Krause Fromberg, lærer, healer og praksisfornyer. Stifter og indehaver af Magdalene Movement.

Artiklen undersøger, hvordan videnskabsfilosofi kan fungere som perfor-
mativt erkendelsesgrundlag, der åbner
for en dybere indsigt i professionsfaglig
praksis og forståelse for forskellige
positioneringer i komplekse tværprofes-
sionelle sammenhænge og situationer
med børn. Med afsæt i en konkret case
fra skoleområdet – en dreng i 3. klasse
indstillet til PPR-udredning i henhold
til barnets lov – belyses, hvordan fire
videnskabsfilosofiske positioner (posi-
tivism, hermeneutik, kritisk teori og
agential realisme) åbner for vidt forskel-
lige forståelser af situationen og dens
mulighedsrum. Artiklen argumenterer
for, at den dominerende refleksions-
praksis i professionsuddannelserne
hviler på et skjult kartesiansk erken-
delsesgrundlag, der strukturelt overser
kroppens visdom, materialitetens agens

og de agentiale cuts, som intra-agerer
professionelle mødefora om børn.
Videre fremhæves, at systematisk
psykologisering af pædagogisk praksis
kan risikere at udgøre epistemisk vold,
når komplekse situationer reduceres til
individuelle neurologiske forklaringer.
Gennem begrebet diffraktiv læsning
(Barad, 2007) foreslås en erkendelses-
praksis, der integrerer intuition, tavs
viden og sensibilitet som erkendelses-
former. Artiklen konkluderer, at viden-
skabsfilosofi ikke er abstrakt pensum,
men dannende for et pædagogisk
ressourcesyn, der styrker professions-
studerendes dømmekraft, etiske
ansvarlighed og skelneevne i komplekse
agentiale situationer, med direkte effekt
på, hvilke børneliv der bliver materielt
muligt.

Når børn lyser op. Hvad viser børn os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?

Med hvilke grundantagelser er vi egentlig
’Sammen om Skolen’, når vores faglige
ekspertiser udspringer af forskellige
forskningstraditioner og ikke kan finde
fodfæste i et fælles grundlag?



**Indledning – og en dreng med en
lysende lanterne**
Den danske folkeskole søger i stigende
grad at sikre deltagelsesmuligheder for
alle, og barnets lov (2023) udtrykker
samme ambition. Loven forpligter kom-
munerne til tidlig indsats, inddragelse
og støtte tilpasset det enkelte barn. Men
praktisering af loven rejser et grund-
læggende spørgsmål: Er en psykologisk
kategorisering af barnet blevet en for-
udsætning for overhovedet at få pæda-
gogisk støtte? Og hvad gør det i så fald
ved vores syn på inklusionsopgaven?

Jeg vil begynde med artiklens case.
Den handler om en dreng i 3. klasse,
der sidder bag to skillevægge i klassens
hjørne med eget bord, ofte med sin
iPad i hånden. Klasseundervisningen
fanger ham ikke; det gør høvdingebold

og fodbold. I det tværprofessionelle
samarbejde træffes beslutning med
afsæt i handleplanens observationer og
test af drengen. Man antager, at han er
autist, og forældrene skal blot godkende
den pædagogiske psykologiske vurdering
efter barnets lov.

I et co-teachingforløb med delehold har
drengen lavet en lanterne af et sylteglas.
Som billedkunstlærer og co-teacher har
jeg ændret hverdagsrammen for delta-
gelse. På skolen går vi og finder yndlings-
steder, og bagefter arbejder vi med dem
i billedkunstlokalet. Gennem former,
farver og følelser udtrykker eleverne sig
æstetisk om deres sted. Drengen har
efter mit visuelle oplæg fanget frem-
gangsmåden og selv klippet firkanter ud
fra en skabelon i rødt, grønt og blåt og
penslet dem på sylteglasset med limlak,

mens han sad omgivet af ti andre børn
og talte med dem undervejs. Som den
første blev han færdig med sin lanterne.
Sammen med andre klassekammerater
gik han fra oprydning, men kom tilbage
for at gøre den. Se figur 1.

Opgaven var en modificering af en tvær-
kommunal prøvehandling, ”Alle elever
skal lære at lære mere”, med fokus på
æstetiske læreprocesser. Lanternen blev
et levende udtryk for, at drengen både
kunne være med og deltage under en ny
rammesætning. Men prøvehandlingen
fik til min overraskelse ingen betydning
i det tværprofessionelle rum. Det vakte
min undren: Med hvilke grundantagelser
er vi egentlig ’Sammen om Skolen’, når
vores faglige ekspertiser udspringer af
forskellige forskningstraditioner og ikke
kan finde fodfæste i et fælles grundlag?

Og med min undren rejser jeg artiklens hovedspørgsmål: Hvad viser denne dreng os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?

Casen er ikke enestående. Antallet af børn og unge under 18 år med en psykiatrisk diagnose er i Danmark steget 39 % fra 2013 til 2023. For autismespektrumforstyrrelser er stigningen 117 %, for ADHD 83,8 % (Indenrigs- og Sundhedsministeriets Benchmarkingenhed, 2024). Flere forskere peger på, at børn i dag ikke har flere symptomer end for 15-20 år siden, men at der skal mindre til, før vanskeligheder omsættes til diagnose (BUPL, 2024).¹ Det er vores blik, der gør vanskeligheder til symptomer på en diagnose, og dermed blikket, der skaber stigningen.

I barnets lov § 32 forpligter kommunalbestyrelsen til at vælge de støttende indsatser, som bedst kan imødekomme barnets særlige behov (Barnets lov, 2023, § 32). Intentionen er god. Men den forudsætter erkendelser, der allerede har afgjort behovet og dermed, hvad der tæller som støtte. For at afgøre det må barnet allerede være set og vurderet igennem et bestemt syn. De juridiske krav om at bestemme og afgøre kan let overskygge den pædagogiske forpligtelse til at være undersøgende.

Professionsstuderende kan have glæde af en dybere forståelse af de dilemmaer, der opstår, når forskellige erkendelsesgrundlag praktiseres samtidig, og af, hvad det betyder, når grundlaget forbliver selvfølgeliggjort.

Tre sammenhængende spørgsmål har motiveret denne artikel. Det første handler om systemets reformresistens.

Hvordan kan professionsuddannelserne udvikle et erkendelsesgrundlag, der matcher velfærdsprofessionernes egenart og transformerende potentiale frem for at reproducere en New Public Management-styret akademiseringslogik? Det andet handler om psykologiseringen af pædagogikken. Hvad betyder det, når vi forsøger at forstå lærernes og pædagogernes praksis igennem psykologiens forskningstradition og ikke omvendt? Det tredje handler om repræsentationalismens blindgyde. Hvis viden og væren hænger uløseligt sammen i en relationel ontologi, hvad producerer vi da, når vi designer professionsuddannelser, der behandler teori og praksis som adskilte domæner? Og omvendt: Hvad bliver muligt for uddannelse og undervisning, når form og indhold hænger sammen i en agential realisme?

Denne artikel vil ikke blot beskrive et nyt erkendelsesgrundlag, men så vidt muligt aktivere det som en ny vej at gå. Det inviterede jeg deltagerne til under ProFilVin-konferencen i august 2025. Med afsæt i en diffraktiv læsning af Michael Polanyis begreb om tavs viden, Moira Pérez’ analyse af epistemisk vold og Hartmut Rosas resonansbegreb gennem Karen Barads agentiale realisme argumenteres der for, at videnskabsfilosofi² ikke er abstrakt pensum, men et dannelsesansliggende med direkte etiske konsekvenser for børns liv. Fremstillingen søger selv at føre læseren igennem erkendelser til en ny professionsbevidsthed, der skifter fra at se barnet udefra til at mærke indefra, hvordan det bliver til i en given situation.



Figur 1: Lanterne fremstillet af drengen under co-teachingforløb i billedkunst. Fotograferet og illustreret af forfatteren, 2025.

Feltet i bevægelse – og det performative skridt, der endnu ikke er taget
Spørgsmålet om erkendelsesgrundlag er velkendt i feltet. Den dominerende tilgang på danske professionshøjskoler, Refleksiv Praksislæring (RPL), er siden sin etablering ved UCN i 2013 blevet det gennemgående grundlag for uddannelserne. Dau (2024) definerer RPL som en professionsdidaktik, der skal udvikle studerendes evne til at træffe kvalificerede beslutninger gennem kritisk refleksion, professionel identitet, dømmekraft og handlekompetence. Horn, Pedersen og Georgsen (2021) beskriver den som en professionsdidaktik, der sætter refleksionen i centrum og adresserer teori-praksis-relationen som uddannelsernes centrale udfordring.

Når børn lyser op. Hvad viser børn os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?

Men RPL ekspliciterer ikke sit eget erkendelsesgrundlag. Dau (2016, s. 68-69) fremhæver, at det uden et tydeligt fundament bliver umuligt at understøtte, kvalificere og vurdere tilgangen på et fælles grundlag. Feltet anerkender problemet, men stiller ikke spørgsmålet om, hvad det epistemologiske – og grundlæggende kartesianske – fundament er, og hvilke erkendelsesformer det med sin subjekt/objekt-adskillelse strukturelt ekskluderer. Og det tager ikke det næste skridt: at træde ud af refleksivitetens logik og ind i en erkendelsespraksis, der ikke kun er repræsentationalistisk, men ontologisk forankret i kroppens væren.

Den dominerende styringspraksis i den offentlige sektor, New Public Management (NPM), hviler på samme positivistiske erkendelsesgrundlag, hvor virkelighed kan måles, kategoriseres og optimeres.³ NPM-logikkens indtog i folkeskolen efter skolereformen 2013 har betydet, at faglighed i stigende grad forstås som resultater og præstation, og at børns vanskeligheder håndteres gennem standardiserede procedurer og diagnostiske kategorier. Stigningen i psykiatriske diagnoser og konsolideringen af NPM er ikke uafhængige tendenser. De trækker på det samme erkendelsesgrundlag, institutionaliseret i lovgivning, ledelsespraksis og tværprofessionelle mødeformater.

Næsby (2016) afviser positivismens neutrale iagttagelse, men erstatter den med en hermeneutisk refleksivitet og forbliver i samme grundantagelse: et bevidst subjekt, der forholder sig til sin egen tolkningsproces. Knudsen og Haastrup (2016) peger på, at teori og praksis er kulturelle former – et stærkt

argument, men det stopper ved det diskursive og tager ikke materialitetens egen agens i betragtning.

Det performative skridt, der endnu ikke er taget, er at spørge: Hvad producerer subjektet, positionen og selve situationen? Agential realisme rejser dette spørgsmål. Med den ramme argumenterer jeg for et nyt erkendelsesgrundlag for professionsuddannelserne.

I det følgende gør jeg rede for den teoretiske ramme med agential realisme og diffraktiv læsning og forankrer casen i en autoetnografisk undren. I analysen fører jeg læseren igennem det diffraktive greb med fire positioners blik på den samme dreng og lanterne og diskuterer efterfølgende de uddannelsesmæssige og samfundsmæssige konsekvenser. Til sidst vender jeg i konklusionen tilbage til hovedspørgsmålet.

Teoretisk ramme – agential realisme og diffraktiv læsning
Agential realisme – et nyt erkendelsesgrundlag
Artiklens teoretiske ramme er Karen Barads agentiale realisme (2007). Barad argumenterer for, at virkelighed ikke eksisterer forud for de møder, der producerer den. Subjekter og objekter er ikke givne størrelser, der interagerer. De opstår i mødet, i det, Barad kalder *intra-aktion*. Hvor interaktion forudsætter to adskilte parter, siger intra-aktion, at parterne selv bliver til i mødet. Drengen bag skillevæggene og drengen i billedkunstlokalet er ikke den samme dreng, men to forskellige fænomener af en dreng, produceret af to forskellige agentiale arrangementer.

Viden er i dette perspektiv ikke en afspejling af verden udefra. Det er en materiel praksis indefra, en del af verdens differentielle tilblivelse. Og etik er ikke en efterfølgende refleksion over handlinger, men indlejret i selve erkendelsesprocessen, hvor det at vide altid allerede er at handle, og at handle er at bære etisk ansvar. Barad kalder dette *ethico-onto-epistemologi*: etik, ontologi og epistemologi er et uadskilleligt hele for verdens tilblivelse (2007, s. 185).

Man er dermed aldrig neutral observatør af de børn, man møder, men altid allerede medskaber af, hvem de og man selv kan blive.

Agential realisme tager det skridt, RPL ikke tager. Det spørger ikke, hvordan subjektet bedre kan reflektere over sin position, men hvad der producerer subjektet, positionen og situationen. De studerendes videnskabsfilosofiske praksis handler dermed ikke blot om at kende epistemologier, men om bevidst at se, gennemskue og etisk rekonfigurere de agentiale cuts, vi som mennesker udfører i arrangementet barnet, diagnosen, lokalet, loven og systemet.

Som Barad (2007, s. 184) formulerer det: “We are not outside observers of the world; rather we are part of the world in its ongoing intra-activity.”

Det er en epistemologisk og etisk fordring. Som professionsstuderende uddannes vi ikke til at observere og kategorisere børn og borgere, men til at være dybt involveret i relationers tilblivelse.

Når vi forstår lærernes praksis gennem psykologiens tradition med dens fokus på adfærd og kategorier, og ikke omvendt, kan vi overse det bagvedliggende og skjulte – den vigtige dimension for pædagogikkens virke.



at rum, tempo, krop og nervesystem er aktive medspillere, ikke baggrunds-betingelser, men konstitutive dele af, hvem drengen bliver.

Plauborg (2014) beskriver Barads begreb *spacetime-mattering* som tid, der ikke er lineær, og rum, der ikke er neutralt. Fortid, nutid, materialer, relationer og sprogets kategorier intra-agerer simul-tant, og i dette arrangement opstår eller udebliver barnets læring. Bag skillevæg-gene producerer iPaden, afskærmningen og den stillesiddende struktur én dreng. I billedkunstlokalet producerer limlak, silkepapir, bevægelse, fællesskab og en opgave med plads til krop og sanser en anden.

Det er her, energisensitivitet og resonans bliver synlige som begreber. Mendaglio (2008) beskriver med Dabrowskis begreb *overexcitability* en medfødt, forhøjet kapacitet til at registrere sanselige,

relationelle og miljømæssige kvaliteter, et nervesystems højere kompleksitet, ikke en patologi. Porges (2011) forklarer, hvad der sker, når dette nervesystem møder et utrygt miljø: *neuroception*, den subkortikale registrering af fare, aktiverer forsvarssystemer. Kroppen går offline. Det er ikke ulydighed, men et præcist nervesystem, der reagerer på den utryghed, det mærker.

Rosa (2019) tilføjer den relationelle dimension: resonans, der dækker over berørthed, selvvirksomhed og trans-formation i mødet med verden. Hos Porges bliver resonans fysisk i nerve-systemet. Resonans er ikke valgfrit for energisensitive børn, men den fysiske betingelse for, at sansning og læring kan folde sig ud i tryghed. I billedkunstlokalet skaber tempo, rum, materialer og fælles-skab et felt, hvori drengen kan træde frem og åbne sig, når verden møder ham.

Hvad co-teaching-situationen åbnede, var ikke blot en bedre metode, men en fundamental ændring af det agentiale arrangement og dermed af, hvem drengen kunne blive.

Interferensmønstre – hvad der lyser op, når positionerne mødes
Da deltagerne havde gennemgået de fire positioner, opstod noget, ingen af dem alene kunne producere: en bevidsthed om, at ethvert valg af erkendelsesgrund-lag ekskluderer noget, og at det ubevid-ste valg er det mest udbredte i hverdags-praksis som del af et systempres. Det, der lyste op, var ikke en bedre fortolkning af drengen, men erkendelsen af, at han bliver til forskelligt, alt efter hvilket grundlag der er i spil. Som en deltager sagde: ”Jeg fik et billede af en lille dreng, der ikke passer ind i den verden, han skal være i.”

Når børn lyser op. Hvad viser børn os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?

Det er den forskel, diffraktion muliggør. Ikke en bedre teori, men skelneevnen, evnen til at mærke, hvorfra man vurderer, og hvilke konsekvenser det får for barnet. Denne skelneevne er selv en agential erkendelse: den træder først frem, når man holder op med at antage, at barnet er et forudgivet objekt, og ser sig selv som medskaber af, hvem det kan blive.

Diskussion – videnskabsfilosofi som ny professionsbevidsthed
Artiklen har vist, at det samme barn og den samme lanterne ser fundamentalt forskellige ud afhængigt af det erken-delsesgrundlag, vi bringer med os for at blive til dem, vi er ansat til at være. Diskussionen samler nu argumentet, for hvad koster det, når erkendelsesgrund-laget er selvfølgeliggjort, og hvad bliver muligt, når videnskabsfilosofi bliver en bevidst praksis om etik og ansvar?

Psykologiseringen og dens pris
Professionsuddannelsernes voksende orientering mod psykologifag er ikke tilfældig. Akademiseringen har ladet uddannelserne låne deres vidensgrund-lag fra tilgrænsende universitetsdisci-pliner, og psykologien tilbød netop de evidensbaserede, individfokuserede og målbare modeller, NPM-logikken efterspørger. Men orienteringen hviler på en ikke-ekspliciteret antagelse om, at psykologiens positivistiske tradition udgør det relevante erkendelsesgrundlag for at forstå pædagogisk praksis. Hvor positivismen retter blikket mod det synlige og målbare, har pædagogikken sin rod i en humanistisk helhedsforstå-else, hvor krop, sind og miljø allerede er forbundet, og hvor mødet med barnet er situeret, sanseligt og relationelt. Når vi forstår lærernes praksis gennem psykologiens tradition med dens fokus

på adfærd og kategorier, og ikke omvendt, kan vi overse det bagvedliggende og skjulte – den vigtige dimension for pæda-gogikkens virke.

Pérez (2019) giver et begreb for konse-kvensen: epistemisk vold. Ikke som ond vilje, men som en strukturel skade ved, at komplekse pædagogiske situationer systematisk oversættes til forenklede individuelle, neurologiske fortællinger. Kernen er nægtelsen af et individs subjektivitet og eksistens som vidende, det, Pérez kalder *hermeneutical inju-stice*: manglen på kategorier for visse erfaringer. Der er ingen kategori i PPR-processen for ”et barn, der lyser op i et kropsligt og æstetisk sprog”. Den tavse viden fra co-teachingforløbet tæller ikke, og udredningens mangelsprog gør det svært at forme en ny fortælling om barnet og dets behov.

Epistemisk vold rammer ikke kun børnene, men også de professionelle, der forsøger at praktisere et helheds-orienteret ressourcesyn i et politisk styret system, der underkender og underminerer de fysiske ressourcer og presser nervesystemer ud af tryghed og regulering.

Æstetiske erkendelsesformer som pædagogisk grundlag
Mental sundhed og trivsel kan ikke adresseres som et individuelt neurolo-gisk anliggende løsrevet fra de betingel-ser, der producerer dem. Det kræver en pædagogisk praksis, der ser, møder og matcher børns følelsesmæssige behov og udviklingsmuligheder. Det muliggør æstetiske læreprocesser, ikke som supplement til den faglige læring, men som dens forudsætning.

De igangværende fagplaner under Fag-fornyselsen lægger op til mere praktisk orienteret undervisning, men det er uvist, om de æstetiske erkendelsesformer for-bliver fagspecifikke i de praktisk-musiske fag (Aftale om Fagfornyselsen, 2025). Når vi anerkender de æstetiske læreproces-ser som grundlæggende for kropslig væren, sansning, intuition og følelsesliv, anerkender vi, at de er forudsætning for al læring og udvikling og ikke kun praktik til de kognitive og sociale (jf. Ravn, 2023). Det kan være medvirkende til, at vi sidder til tværprofessionelle møder og ikke kan se det, drengen viser os. Vi har brug for et erkendelsesgrundlag, der ser hans lanterne som faglig evidens og relevans.

En international forpligtelse til nyt erkendelsesgrundlag
Når systemer fokuserer på symptomer frem for de betingelser, der producerer dem, opstår cyklusser af eksklusion og mistrivsel (WHO & OHCHR, 2023, s. 10). Både FN's handicapkonvention (FN, 2006) og WHO og OHCHR opfordrer til systemer, der møder mennesker med respekt for deres værdighed og res-sourcer. Det er ikke et spørgsmål om en behandlingsmodel, men et spørgsmål om et nyt erkendelsesgrundlag. Gør vi barnet til et objekt med mangler, eller intra-agerer vi med et fænomen, vi selv former?

At bevæge sig mod et rettighedsbaseret og ressourceorienteret erkendelses-grundlag er ikke blot en pædagogisk ambition. Det er en international forplig-telse, og jeg ser videnskabsfilosofi som vejen dertil.

Etisk ansvarlighed som professionsbevidsthed

Med Barads ord handler etik om at tage ansvar ”for de livlige tilblivelsesrelationer, som vi er en del af” (Barad, 2007, s. 393, citeret i Plauborg, 2020, s. 148). Det er ikke abstrakt, men en konkret beskrivelse af det, der sker i ethvert tværprofessionelt møde om et barn. De professionelle er ikke neutrale iagttagere, men medskabere af, hvem barnet – og de selv – kan blive. Mødet er ikke magtfrit. De agentiale cuts foretages i en professionel asymmetri, hvor samfundsdiskursen gennem sine gentagelser allerede har formet positioner som eksperter med definitionsmagt.

Barad (2007, s. 396) giver etikken et ontologisk fundament:

”We need to meet the universe halfway, to take responsibility for the role that we play in the world’s differential becoming.”

Videnskabsfilosofi som professionsbevidsthed er svaret på fordringen. Det er ikke nok at kende de fire positioner. Det afgørende er skelneevnen, evnen til at mærke, hvorfra man vurderer, hvad valget ekskluderer, og hvilken effekt det vil have for barnets håb og tro på egne udviklingsmuligheder.

Konklusion – hvad børn kan vise os
Drengen med lanternen viser os noget, vi ikke har et fælles sprog for at begribe – endnu!

Et potentiale, der eksisterer mellem vores kategorier. Han er hverken ”almen” eller ”speciel”, men viser, at vores udviklingsmuligheder ligger i mellemformen ud over dualismen, i det agentiale rum, der opstår, når betingelserne ændres.

Hans energisensitivitet, æstetiske nærvær og præcise registrering af relationel kvalitet er ikke en vanskelighed, der skal udredes, men en erkendelsesform, der kan bidrage til fællesskabet, når betingelserne møder nervesystemet. Det er først i den agentiale læsning, at han selv lyser op som sin lanterne, båret af de samme betingelser, der lod den blive til. Lanternen konkretiserer, at hans energisensitivitet, forankret i en forhøjet responsivitet (Mendaglio, 2008) og muliggjort af resonante, sanselige betingelser (Porges, 2011; Rosa, 2019), ikke er en fejl. Det er hans nervesystem i sin højtudviklede form. Kan du med det agentiale blik mærke og fornemme hans yndlingssted?

Drengen viser os, at inklusion ikke handler om at tilpasse barnet til systemet, men om at transformere det agentiale arrangement. Hans lanterne er en invitation til at rekonfigurere de betingelser, under hvilke børn naturligt kan blomstre. Når børn lyser op, deltager de ikke bare i læring, men materialiserer nye muligheder for skoleudvikling, vi voksne ikke kan se gennem repræsentationalistiske briller.

Og drengen viser os, at intentionen i barnets lov, hvor barnet skal sættes i centrum, høres og inddrages, ikke kan indfries alene ved den juridiske forpligtelse. Den kræver et erkendelsesgrundlag, der kan se barnet som et fænomen i intra-aktion, ikke som et objekt med prædefinerede egenskaber.

Det, vi endnu ikke kan se, er ikke barnet, men vores eget erkendelsesgrundlag. Det kræver et perspektivskifte. Drengen spejler det blik, vi selv er formet af og bærer med os, når vi ser på ham – og

viser samtidig vejen ud af det: Mød ham dér, hvor han lyser op.

Konkret peger artiklen på tre implikationer for professionsuddannelserne, der alle udspringer af samme skift i erkendelsesgrundlag. For det første diffraktiv læsning som erkendelsespraksis, hvor det at læse den samme case igennem fire positioner ikke handler om at vælge den rigtige, men om at udvikle den nødvendige, etiske skelneevne. For det andet integration af intuition, tavs viden og energisensitivitet som erkendelsesformer i egen ret. For det tredje videnskabsfilosofi som danselse, ikke som pensum om teorier, men som en eksistentiel praksis, der styrker professionsstuderendes dømmekraft, etiske ansvarlighed og skelneevne. Den videnskabsfilosofiske skelneevne og den agentiale realisme er ikke to adskilte budskaber. Det er agential realisme, der gør skelneevnen mulig, fordi den som den eneste position gør mønstret synligt, at ethvert erkendelsesgrundlag er medskabende for den virkelighed, vi ser.

Børns nervesystem evner at skelne allerede. De reagerer subtilt og viser os vejen ud af mistrivslens reproduktion. For hvad kan vi ikke gøre materielt muligt for elever, lærere, skole- og børneliv, ja, for menneskelivet, hvis vi sammen udvider blikket mod tilblivelsens muligheder i et nyt sprog og en ny professionsbevidsthed, forankret i kroppens nervesystem? I sprogets nuværende adskillelser – krop/sind, kultur/natur og teori/praksis – formes mistrivslens handlemønstre endnu en gang, indtil vi erkender sprogets performative skaberkraft for intuitionens nye handlekraft.

Når børn lyser op. Hvad viser børn os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?

REFERENCER

Aftale om Fagfornyelsen (2025). Børne- og Undervisningsministeriet. <https://uvm.dk/media/151ka4qo/250220-aftale-om-fagfornyelsen.pdf>

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barnets lov (2023). Lov nr. 1655 af 26. december 2023. Social-, Bolig- og Ældreministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1655>

BUPL (2024). Børn har ikke flere symptomer: Så hvorfor fordobles diagnoserne? <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/forskningsunivers/boern-har-ikke-flere-symptomer-saa-hvorfor-fordobles>

Christensen, J.G. (2024). New Public Management. I Den store danske. [lex.dk. https://denstoredanske.lex.dk/New_Public_Management](https://denstoredanske.lex.dk/New_Public_Management)

Dau, S. (2016). Et økologisk-humanistisk perspektiv på Refleksiv praksislæring. *CEPRA-striben*, (20), 68-79. <https://doi.org/10.17896/UCN.CEPRA.N20.198>

Dau, S. (2024). Refleksiv praksislæring. I Den store danske. [lex.dk. https://denstoredanske.lex.dk/refleksiv_praksislæring](https://denstoredanske.lex.dk/refleksiv_praksislæring)

Ellis, C. & Bochner, A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (2. udg., s. 733-768). Sage.

Forenede Nationer (2006). FN’s konvention om rettigheder for personer med handicap (CRPD). <https://www.retsinformation.dk/eli/ltc/2017/20>

Horn, L.H., Pedersen, P.M. & Georgsen, M. (red.) (2021). *Teori og praksis i professionsdidaktik: En bog om refleksiv praksislæring*. Aalborg Universitetsforlag.

Indenrigs- og Sundhedsministeriets Benchmarkingenhed (2024). Udviklingstendenser i børne- og ungepsykiatrien. <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/forskningsunivers/boern-har-ikke-flere-symptomer-saa-hvorfor-fordobles>

Jackson, A.Y. & Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Knudsen, L.E.D. & Haastrup, L. (2016). Teori og praksis i refleksiv praksislæring. *CEPRA-striben*, (20), 88-95.

Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.

Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281. <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>

Mendaglio, S. (red.) (2008). *Dabrowski’s Theory of Positive Disintegration*. Great Potential Press.

Molbæk, M. (2020). Ledelse af inkluderende undervisning og samarbejde. I N. Nordenbo m.fl. (red.), *Klasseledelse med nærvær, opmærksomhed og empati* (s. 120-137). Akademisk Forlag.

Næsby, T. (2016). Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi. *CEPRA-striben*, (20), 42-51.

Pérez, M. (2019). Epistemic violence: Reflections between the invisible and the ignorable. *El lugar sin límites*, 1(1), 81-98.

Plauborg, H. (2014). Ansatser til en agential realistisk tænkning om læring. *Nordiske Udkast*, 42(1), 36-49.

Plauborg, H. (2020). Etik i klasseledelsespraksis. I N. Nordenbo m.fl. (red.), *Klasseledelse med nærvær, opmærksomhed og empati* (s. 139-149). Akademisk Forlag.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday.

Porges, S.W. (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. Norton.

Ravn, M. (2023). Praksisfaglighed i alle fag: didaktisk model. Professionshøjskolen Absalon. www.praksiscirkler.dk

Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.

Schmidt, C.H. (2024). *Videnskabsteori og professionel dømmekraft: i pædagogisk praksis og opgaveskrivning*. Samfunds-litteratur.

WHO & OHCHR (2023). Mental health, human rights and legislation: Guidance and practice. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240080737>

NOTER

- ¹ Niels Bilenberg, professor ved Børne- og Ungdomspsykiatrisk Afdeling i Odense, udtaler: "Generelt ser det ikke ud til, at børn i dag er mere belastede af symptomer end for 15 og 20 år siden" (BUPL, 2024). En svensk undersøgelse viser tilsvarende, at der skal 50 % færre symptomer til for at få en diagnose i dag end for 10 år siden (Lundström, citeret i BUPL, 2024).
- ² Jeg anvender bevidst videnskabsfilosofi frem for det i dansk professionssammenhæng mere gængse videnskabsteori. Valget markerer, at artiklen placerer sig i den internationale tradition fra philosophy of science og science studies, som Barads agentiale realisme udspringer af, og understreger, at professionsuddannelsers erkendelsesgrundlag er et globalt og ikke blot et nationalt anliggende.
- ³ NPM som styringsparadigme bygger på en instrumentel rationalitet, der reducerer professionelt skøn til regelefterlevelse og målstyring. NPM er trods vedvarende politisk kritik fortsat institutionaliseret i praksis gennem regler, dokumentationskrav og vejledninger (Christensen, 2024).
- ⁴ De fire positioner trækker på Schmidt (2024). Diffraktiv læsning er tidligere anvendt metodisk af bl.a. Lenz Taguchi (2010, 2012) og Jackson og Mazzei (2012). Artiklens bidrag er at anvende grebet videnskabsfilosofisk og forankre det i et autoetnografisk teammøde.