

Indhold 41

INTRODUKTION	5
INDENFOR TEMA	
Uffe Juul Jensen: Hvem vil gå på barrikaderne for filosofi og videnskabsteori?	6
Sammenfattet af Jesper Garsdal og Ejvind Hansen	
Den panoramiske opfattelse af tillid	10
Esther Oluffa Pedersen	
Fra kompetencer til Bildung – omsorg og normativitet i AI-medieret professionsuddannelse	22
Anders Buch	
Hårdknuder som vejen frem – hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver	34
Ejvind Hansen	
Er du OK med det? Om professionernes rolle i filosofien	46
Morten Dige	
Anekdotisk teori som videnskabsteori – i socialpædagogik og andre relationelle professioner	56
Marianne Træbing Secher	
Vidnesbyrd og erfaring – den professionsfaglige praktikers subjektivitet.....	68
Yannick Himmelsvang Svensson	
Evidens og erkendelsesteori udmøntet i en klinisk kontekst	82
Uffe Læssøe	
Demokratisk dannelse i professionsuddannelserne: om nødvendigheden af andenordenstænkning.....	94
Simon Nørgaard Iversen	
Filosofisk refleksion i professionsuddannelser. Begrebsarbejde, dømmekraft og praksisnærhed	104
Peter Hertel-Storm	
Når børn lyser op. Hvad viser børn os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?	116
Malene Krause Fromberg	
Fra Humboldt til Horizon.....	128
Martin Blok Johansen og Brian Benjamin Hansen	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
Martin Heidegger	142
Øyvind Lyngseth	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Fakulteternes nye strid.....	148
Henrik Jøker Bjerre	
ANMELDELSER	
Karna Kjeldsen og Jes Heise Rasmussen: Religion og didaktik – fagdidaktik, religionsfag og forskning	154
Anne Meulengracht	
Malene Charlotte Larsen og Stine Liv Johansen: Social Media Across Everyday Contexts: Digital Childhood and Youth in the Nordics	158
Lasse Skjærlund Nielsen	
Cristina Munck og Anja Marchall: Langsom pædagogik	162
Sofie Holm Ege	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Den excentriske og inter-korporlige dynamik i pædagogstuderendes pædagogiske erfaringer	166
Andreas Nielsen	
In-eks-klusion i den danske folkeskole	170
Ida Spangsberg	
Kvalitetssikringsbegrebets idéhistorie – og folkeskolens demokratiske dannelse	174
Marianne Vihøj	

Professionernes
filosofi og
videnskabsteori

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 41, 2026

UDGIVET AF

Professionshøjskolen VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

REDAKTION

Martin Blok Johansen (ansv. red.), Sanne Haase, Sine Lehn,
Gro Hellesdatter Jacobsen, Rikke Brown, Jan Thorhauge Frederiksen og John Gulløv
Redaktionen er til dette nummer samtidig udvidet med: Jesper Garsdal, Brian Benjamin Hansen,
Ejvind Hansen og Simon Nørgaard Iversen

LAYOUT

Inge Lynggaard Hansen

Tidsskrift for Professionsstudier er indekseret i Kanalregisteret, EBSCO, DOAJ, Google Scholar,
ROAD, CrossRef, ProQuest Summon, Ulrichsweb, DBC, DanBib og Bibsys

INDHOLD 41

INTRODUKTION	5
INDENFOR TEMA	
Uffe Juul Jensen: Hvem vil gå på barrikaderne for filosofi og videnskabsteori?	6
Sammenfattet af Jesper Garsdal og Ejvind Hansen	
Den panoramiske opfattelse af tillid	10
Esther Oluffa Pedersen	
Fra kompetencer til Bildung – omsorg og normativitet i AI-medieret professionsuddannelse	22
Anders Buch	
Hårdknuder som vejen frem – hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver	34
Ejvind Hansen	
Er du OK med det? Om professionernes rolle i filosofien	46
Morten Dige	
Anekdotisk teori som videnskabsteori – i socialpædagogik og andre relationelle professioner	56
Marianne Træbing Secher	
Vidnesbyrd og erfaring – den professionsfaglige praktikers subjektivitet.....	68
Yannick Himmelsvang Svensson	
Evidens og erkendelsesteori udmøntet i en klinisk kontekst	82
Uffe Læssøe	
Demokratisk dannelse i professionsuddannelserne: om nødvendigheden af andenordenstækning	94
Simon Nørgaard Iversen	
Filosofisk refleksion i professionsuddannelser. Begrebsarbejde, dømmekraft og praksisnærhed	104
Peter Hertel-Storm	
Når børn lyser op. Hvad viser børn os om inklusion og deltagelse, som vi endnu ikke kan se?	116
Malene Krause Fromberg	
Fra Humboldt til Horizon	128
Martin Blok Johansen og Brian Benjamin Hansen	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
Martin Heidegger	142
Øyvind Lyngseth	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Fakulteternes nye strid.....	148
Henrik Jøker Bjerre	
ANMELDELSER	
Karna Kjeldsen og Jes Heise Rasmussen: Religion og didaktik – fagdidaktik, religionsfag og forskning	154
Anne Meulengracht	
Malene Charlotte Larsen og Stine Liv Johansen: Social Media Across Everyday Contexts: Digital Childhood and Youth in the Nordics	158
Lasse Skjærlund Nielsen	
Crisstina Munck og Anja Marchall: Langsom pædagogik	162
Sofie Holm Egense	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
Den excentriske og inter-korporlige dynamik i pædagogstuderendes pædagogiske erfaringer	166
Andreas Nielsen	
In-eks-klusion i den danske folkeskole	170
Ida Spangsberg	
Kvalitetssikringsbegrebets idéhistorie – og folkeskolens demokratiske dannelse	174
Marianne Vihøj	

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 41

Dette nummer af *Tidsskrift for Professionsstudier* tematiserer filosofiens rolle i professionerne og professionsuddannelserne. Historisk har filosofien haft store aktier i dannelsen af akademiske fakulteter og traditioner, men særligt fra 1970'erne og frem har der været en insisteren på, at filosofien også er relevant inden for mange ikke-akademiske professioner.

Dette skyldes dels, at professionerne har behov for at forstå deres rolle og placering i samfundet, hvilket forudsætter, at de kan se på sig selv gennem et refleksivt blik, der kan skærpes af en filosofisk bevidsthed. Dels skyldes det en tiltagende erkendelse af, at håndteringen af konkrete arbejdsopgaver for de professionelle kan have glæde af den åbenhed, som filosofien tilbyder. Professionelle har åbenlyst brug for en række metoder, redskaber og strategier til at håndtere det daglige arbejde, for at kompleksitetsreducere konkrete

opgaver og gøre dem overskuelige og håndterbare i situationen. Men kompleksitetsreduktionen kommer med en risiko for at forsimple situationen og opgaven, hvorved den professionelle ikke går tilstrækkeligt åbent til opgaven. Her tilbyder filosofien en række "forstyrrende" indbrud i det genkendelige, der tvinger den professionelle til at forholde sig mere åbent.

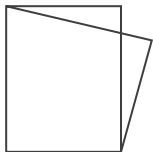
Artiklerne i dette nummer er skrevet på baggrund af den første conference, som det nye Professionsuddannelsernes Filosofi- og Videnskabsteoretiske Netværk (ProFilViN) arrangerede i august 2025 under overskriften "Filosofiens og videnskabsteoriens rolle i professionsuddannelser". Her blev filosoffer, videnskabsteoretikere og undervisere på professionsuddannelserne inviteret til at reflektere over, hvordan filosofiske og videnskabsteoretiske perspektiver kan berige undervisning og praksis inden for professionsfeltet, og hvordan filosofi og

videnskabsteori kan ses som ressourcer til at begrunde og udfordre etablerede forståelser af professionerne og deres metoder, samtidig med at de opmuntrer til kritisk tænkning og etisk refleksion i både uddannelse og praksis.

Temanummeret indeholder i alt 20 tekster: ti forskningsartikler og derudover Esther Oluffa Pedersens bidrag på baggrund af hendes keynote og en sammenfatning af Uffe Juul Jensens keynote. Endvidere indeholder nummeret tre præsentationer af aktuelle ph.d.-projekter og tre anmeldelser af nyere bøger med relevans for professionsfeltet samt "En klassiker genlæst", der denne gang tager fat i Immanuel Kants *Fakulteternes strid*, og "En oversat professionsteoretiker", som omhandler den tyske filosof Martin Heidegger.

God læselyst!

Hvem vil gå på barrikaderne for filosofi og videnskabsteori?



Sammenfattet af
Jesper Garsdal og
Ejvind Hansen

Teksten sammenfatter Uffe Juul Jensens keynote-forelæsning ved ProFilViN-konferencen i august 2025. Med afsæt i spørgsmålet om, hvorfor samfundet skal interessere sig for filosofi og videnskabsteori, skelner Jensen mellem tre former for dannelse: dannelse som handling, dannelse som refleksion og sandhedssøgen og dannelse som personlig udvikling gennem erfaring med samfundsmæssig relevans. Han argumenterer for, at filosofien kun kan bevare sin relevans for professionerne, hvis den selv får hjælp fra dem til at få øje på de problemer, den i dag ikke forholder sig til, og han samler pointen i begrebet en “philosophy just in time”: en filosofi, der deltager i den praksis, den reflekterer over, og som forandrer sig gennem denne deltagelse.

Da vi i det nystartede Professionsuddannelsernes Filosofi- og Videnskabs-teoretiske Netværk (ProFilViN) besluttede os for at holde en konference om “Filosofiens og videnskabsteoriens rolle i professionsuddannelser”, var én af de forholdsvis nemme opgaver at finde oplagte forslag til, hvem der skulle holde keynote-forelæsninger. Uffe Juul Jensen har gennem hele sit liv været involveret i at bringe filosofien i spil uden for filosofiens umiddelbare faglige grænseland, og har vel også en stor del af æren for, at filosofien i dag rækker så bredt i det danske samfund. Ligeledes har Esther Oluffa Pedersen gennem sit professionelle virke insisteret på både at engagere sig i den offentlige debat og at tage livtag med problematikker, der rækker langt uden for filosofiens snævre faglige diskussioner.

Hvem vil gå på barrikaderne for filosofi og videnskabsteori?

Kan filosoffer forklare omverdenen, hvorfor de mere epistemologiske og videnskabs-teoretiske dele af filosofien også er værd at kæmpe for hos folk uden for de snævre akademisk-filosofiske kredse?



Vi var derfor glade for, at begge sagde ja til at holde keynote-forelæsning og leverede tankevækkende bidrag til konferencens samtaler. Esthers bidrag kan læses på s. 10-21 i dette temanummer, så det vil vi lade tale for sig selv.

Da Uffe imidlertid er blevet forhindret i at færdiggøre sin tekst til denne udgave af *Tidsskrift for Professionsstudier*, vil vi her give en sammenfatning af hovedpointerne.

Hvorfor skal samfundet interessere sig for filosofien?
Da vi planlagde konferencen, stillede vi spørgsmålet om, hvad professioner kan lære af filosofien. Da Uffe åbner konferencen, træder han imidlertid yderligere et skridt tilbage og stiller sig selv (og os andre) spørgsmålet: Kan professionerne

overhovedet lære noget af filosofien? Hvorfor skal samfundet bekymre sig om, hvad filosoffer går og mener? Er filosofien overhovedet relevant?

I sit svar orienterer Uffe sig ikke udelukkende mod de mere praktisk orienterede dele af filosofien (f.eks. moralfilosofien, socialfilosofien, den politiske filosofi, teknologifilosofien). Uffe insisterer på, at også den mere teoretisk orienterede filosofi skal kunne række ud i verden: Kan filosoffer forklare omverdenen, hvorfor de mere epistemologiske og videnskabs-teoretiske dele af filosofien også er værd at kæmpe for hos folk uden for de snævre akademisk-filosofiske kredse? Som det bliver klart i det følgende, er svaret, at hvis filosofien skal blive relevant for professionerne, skal den have hjælp fra de samme professioner.

Tre former for dannelse
I sin refleksion over spørgsmålet og de mulige svar vender Uffe sig i retning af et andet tema, som også endte med at spille en stor rolle i en række af de følgende oplæg: dannelse. Hvis vi skal forstå filosofiens rolle i samfundet, er vi nødt til at forstå, at dannelse er mange forskellige ting, og her tager Uffe fat i tre aspekter af dannelsen.

Dannelse som handling
I udlægningen af den første form for dannelse, som Uffe diskuterer, vender han sig mod Michel de Montaignes pointe om, at dannelse bør være en enhed af verdensvendthed og personlig udvikling. Når det unge menneske uddanner sig, sker der naturligvis en personlig udvikling, men hvis det unge menneske i denne selvudvikling ikke

retter blikket ud mod verden, risikerer selvudviklingen at blive gold.

I en oversættelse til filosofiens situation i dag påpeger Uffe, at hvis filosofien skal være værd at kæmpe for, skal den være klar til at intervenere, gribe ind i verden. Filosofien skal kunne hjælpe os med at forstå vores plads i verden, og hvordan vi er relevante for verden.

Dannelse som refleksion og sandhedssøgen
Den anden form for dannelse handler om at lære at værdsætte og forstå, hvad det vil sige at have en konsistent og metodisk funderet forståelse af, hvad der er sandt. Det er inden for dette dannelsesideal, Uffe særligt trækker epistemologiske og videnskabsteoretiske problematikker frem. Således kobler han tilbage til Descartes’ insisteren i *Discours de la méthode* (Descartes, 1637) på, at vi kun kan have en troværdig forståelse af det sande, hvis givne opfattelser udfordres af metodisk efterprøvning.

I Danmark har denne tilgang til filosofisk dannelse haft nogle stærke nedslag først i det universitære filosofikum og sidenhen i den måde videnskabsteorien blev indført bredt på universiteterne. Filosofien spillede en rolle som et redskabsfag til analytisk tænkning, noget, der gjorde de studerende klar til at dyrke deres fag på et ordentligt oplyst grundlag, idet man lærte om begrebsmæssig konsistens og gyldig argumentation efter formelle kriterier.

Dannelse som personlig udvikling gennem erfaring med samfundsmæssig relevans
Den tredje form for dannelse forskyder vægten i forholdet mellem teori og praksis. Hvor de første to former især fremhæver, hvordan dannelse kan kvalificere vores handling og refleksion i verden, betoner den tredje, at bevægelsen også må gå den anden vej: Problemer i samfundet skal kunne bryde ind i og udfordre vores etablerede forståelser af samfundet.

I sin beskrivelse af denne form for dannelse tager Uffe udgangspunkt i Sartres udvikling fra den tidlige eksistentialisme til positionen i *Critique de la raison dialectique* (Sartre, 1960), hvor Sartre søgte at overvinde kløften mellem eksistentialisme og marxisme. Gennem en læsning af Marx bliver Sartre opmærksom på, hvordan der var forhold i samfundet, der var blevet usynlige i det tidlige synspunkt.

Den tredje form for dannelse handler derfor om at kunne give plads til forhold i samfundet, som er dilemmafyldte, paradoksale på måder, der forhindrer samfundet i at udvikle sig. Denne form for dannelse består i at kunne se dette i øjnene, at insistere på nødvendigheden af at intervenere i konflikterne, således at samfundet kan forandre sig. Filosofien kan spille en vigtig rolle i at være med til at få øje på disse problemer, så de kan blive adresseret.

Filosofiens historiske bidrag til dannelse
På baggrund af denne analyse af forskellige former for dannelse, og sin egen personlige deltagelse i de seneste mere end 50 år af udviklingen, argumenterer Uffe herefter for, at filosofien med udgangspunkt særligt i de første to dannelsesformer har haft en samfundsmæssigt stærk betydning, der fra 1925 til 1980 særligt havde sit udgangspunkt i videnskabsteorien. Den var dels efterspurgt inden for de akademiske fagligheder, men efterhånden også som noget, der efterspørges af studerende og lærere inden for professionsuddannelserne. Og han peger på, hvordan filosofien gennem dette tætte samspil med forskellige fagligheder er med til at forandre faglighederne og den praksis, de var indlejrede i (den tredje form for dannelse).

Filosofiens bredere anvendelighed er imidlertid mindre selvfølgelig i dag, og det får Uffe til at rejse spørgsmålet, om det er på tide, at filosoffer genopliver den tredje form for dannelse. Og hvis ja, hvordan kunne dét se ud? Ville filosofien kunne bidrage til at stå ansigt til ansigt med fundamentale trusler mod vores overlevelse såsom klimakrisen, uligheden og den manglende demokratiske sammenhængskraft?

I et bud på, hvordan det kan ske, vender Uffe spørgsmålet om filosofiens relevans for professionerne på hovedet og insisterer på, at hvis filosofien skal forblive relevant, har den brug for hjælp udefra. Filosofien kan ikke (i det mindste i første omgang) hjælpe professionerne, medmindre den først får hjælp fra professionerne til at få øje på de problemer, som filosofien i dag ikke forholder sig til på en relevant måde.

Hvem vil gå på barrikaderne for filosofi og videnskabsteori?

På den måde ville filosofien kunne blive relevant som en “philosophy just in time”. Denne forståelse udfolder Uffe også i artiklen “Categories in Activity Theory: Marx’s Philosophy Just-in-time” (Jensen, 2003), hvor han skelner mellem tre forståelser af filosofiens forhold til praksis. I den platoniske tradition er filosofien altid forud for sin tid og søger fra et arkimedisk punkt uden for praksis at korrigere og styre videnskaben. Hos Hegel kommer filosofien derimod altid for sent – Minervas ugle letter først, når

mørket falder på. En filosofi “just in time” er hverken forud for sin tid eller for sent på den. Den deltager i den praksis, som den samtidig reflekterer kritisk over, og forandrer sig selv gennem denne deltagelse.

Ved på denne måde at lære af andre fagligheder vil filosofien kunne bidrage til den dannelsesopgave, som Uffe fremhæver med et citat fra Jerome Bruner: “to create a new generation that can prevent the world from dissolving into

chaos and destroying itself. To create in the young an appreciation of the fact that many worlds are possible” (Bruner, 1986, s. 149). Filosofien kan bidrage til denne opgave ved at hjælpe os med at se konflikter og stridigheder i øjnene og reflektere over forskellige måder at løse dem på. Men det kræver, at den selv er villig til at lære af og forandre sig gennem mødet med andre fagligheder og deres praksis.

REFERENCER

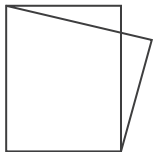
Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Jan Maire.

Jensen, U. J. (2003). Categories in activity theory: Marx’s philosophy just-in-time. I S. Chaiklin, M. Hedegaard & U.J. Jensen (Red.), *Activity theory and social practice*. Aarhus University Press.

Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique: Tome 1. Théorie des ensembles pratiques (précédé de Questions de méthode)*. Gallimard.

Den panoramiske opfattelse af tillid



Esther Oluffa Pedersen,
lektor, Institut for
Kommunikation og
Humanistisk Videnskab,
Roskilde Universitet

Artiklen introducerer en panoramisk opfattelse af tillid: en maksimalistisk teori, hvis mange begreber som et panorama kan fokuseres på analysen af konkrete situationer, så teoriudvikling og empiriske studier står i et dialektisk forhold. Tillid forstås på én gang som et subjektivt og et relationelt-socialt fænomen og analyseres gennem fire grundlæggende tillidsrelationer: mellemmenneskelig tillid, institutionel tillid, tillid til teknologi og tillid til en selv. Der skelnes mellem habituel (vanebåren, ureflekteret) og reflektiv tillid, og det vises, hvordan skiftet mellem de to udspiller sig i hver relation. På dette grundlag udvikles en tillidens hermeneutik og en normativ skelnen mellem pragmatisk og moralsk velbegrundet tillid. Som gennemgående, aktuelt eksempel inddrages brugen af AI-værktøjer i sygeplejen, hvor tillid til teknologi, institution og den enkelte

medarbejder væves sammen, og hvor spørgsmål om ansvar bliver spørgsmål om troværdighed. Artiklen peger på, at en panoramisk tillidsanalyse kan kvalificere professioners og professionsuddannelsers refleksion over tillid, teknologi og dømmekraft.

Den panoramiske opfattelse af tillid indbefatter et opbud af teoretiske begreber, der som et panorama over et landskab kan fokuseres i forhold til analyser af konkrete situationer. Den maksimalistiske teori søger at indfange tillidsfænomenets mange facetter, som viser sig i menneskers socialitet. Empiriske studier af tillid kan dermed stille skarpt med et fokuseret udvalg af teoriens begreber, der giver orientering til det konkrete studie og bidrager med forklaringskraft. Målsætningen er, at teoriudvikling og brug af teorien står i et dialektisk udviklingsforhold

Den panoramiske opfattelse af tillid

Tillid er en måde for mennesker at bygge bro fra egne formål til andres handlinger, idet udvisning af tillid indbefatter en forestilling om, at det menneske, den institution eller den teknologi, som man interagerer med, vil understøtte et positivt udfald for ens formål.



med hinanden, idet brug af teoretiske begreber forklarer konkrete hændelser, samtidig med at teorien bliver udfyldt og udviklet med indhold fra de empiriske studier. Det følgende er en introduktion til et panorama af tillidsbegreber med brug af AI-værktøjer i sygeplejen som kort afsluttende eksempel.

Tillidsmiljø og tillidsrelationer

En grundantagelse i den panoramiske opfattelse af tillid er, at vi bør forstå tillid som på en og samme tid et subjektivt fænomen, idet et bestemt jeg udviser tillid, og et relationelt socialt fænomen, idet tillid handler om menneskelige forbindelser og forbundne handlinger. Vi fødes ind i sociale fællesskaber. Vores gensidige afhængighed af andre og deres handlinger er et menneskeligt vilkår. Tillid er en måde for mennesker at bygge bro fra egne formål til andres handlinger, idet udvisning af tillid indbefatter en forestil-

ling om, at det menneske, den institution eller den teknologi, som man interagerer med, vil understøtte et positivt udfald for ens formål. Det betyder, at social koordination og fælles handlinger kan analyseres gennem en prisme af tillid. Ethvert tillidsforhold indeholder en usikkerhed om udfaldet af det fælles samvirke, som indkapsles eller helt forsvinder fra de handlendes bevidsthed ved at stole på, at de koordinerede handlinger vil have positive udfald. Således er tillid en måde for mennesker at overkomme den usikkerhed, som alle handlinger er underlagt og – som Niklas Luhmann ville fremhæve – en måde at omgås risiko på ved at reducere kompleksiteten (1979).

Vi kan derfor se på generaliseret tillid som det niveau af velfungerende koordineret handling i et samfund, et socialt miljø, en familie. Det er både afhængigt af de enkeltes handlinger og et resultat

af deres gensidige koordinering – og bliver målt af den empiriske samfundsvidenskab på samfundsniveau – (se fx Dinesen & Sønderkov, 2026). Høj generaliseret tillid bliver af Putnam (2000, s. 135) beskrevet som en social lim, der gør fælles handlinger gnidningsfrie. Lav generaliseret tillid betyder, at de interagerende vil afdække risici, forsøge at binde de andre til at handle på en bestemt måde og prøve at gardere sig mod handlingernes usikkerheder. Dermed bliver sociale handlinger besværlige.

At vi fødes ind i et bestemt tillidsmiljø – et samfund med høj eller lav generaliseret tillid, en familie med tillidsfulde eller mistillidsfulde relationer – er en kendsgerning, som er afgørende for, hvordan det enkelte menneskes liv former sig og samtidig helt uden for dette menneskes beslutningskraft. Men i løbet af en opvækst bliver de fleste af os i stand til

at overveje, hvordan vi ønsker at møde andre, og vi begynder at træffe beslutninger om, hvem vi vil udvise tillid eller mistillid til, og om vi reagerer på andres tillidsudvisninger ved at være troværdige eller forsøger at udnytte deres godtroenhed. Komplexiteten af tillid som socialt fænomen viser sig ved sin indlejring i det sociale miljø, idet den enkeltes tillidsudvisninger er afhængige af det generelle niveau af tillid i fællesskabet og i individuelle valg og handlinger, hvor den enkelte vælger at udvise tillid, være troværdig, mistroisk eller utilregnelig og fremstå utroværdig for andre.

Derfor insisterer den panoramiske opfattelse af tillid på, at vores teoretiske ramme skal spænde over både førstepersonsperspektivet (hvordan det enkelte subjekt oplever at udvise tillid/mistillid og blive mødt med tillid/mistro) og tredjepersonsperspektivet (hvor høj grad af generaliseret tillid er der i et bestemt socialt miljø). Den panoramiske opfattelse af tillid tager udgangspunkt i det filosofisk antropologiske væsenstræk, at mennesker genskaber det naturlige miljø gennem sociale regler i institutioner og gennem udvikling af teknik (se Plessner, 1928, s. 385). Tillid udfolder sig imellem mennesker, imellem mennesker og institutioner og ikke mindst imellem mennesker og teknologi, og tillidsrelationerne skaber en fælles formning af det sociale miljø. Således er ethvert tillidsmiljø præget af fire grundlæggende tillidsrelationer: mellemmenneskelig tillid, institutionel tillid, tillid til teknologi og tillid til en selv. De er både konstante i den forstand, at de altid har været en del af menneskelige fællesskaber, og foranderlige, da sociale miljøer er indrettet forskelligt både i forhold til mellemmenneskelig adfærd, sociale institutioner,

teknologi og de enkelte menneskers tillid til egen dømmekraft.

Som blandt andre Kant (1798) har betonet, udfolder vores mellemmenneskelige samvær sig forskelligt alt efter tid og sted, hvorfor mellemmenneskelige tillidsrelationer også skifter karakter og udtryk. På lignende vis varierer samfundsinstitutioners indretning og betydning i forskellige sociale miljøer og op igennem historien. I en samtidig dansk kontekst genkender vi institutioner som offentlige eller private indretninger, der er regulerede af lovgivning. Men, som Douglas (1985) har påpeget, er ikke-skriftbårne religioner eller rituelle roller, der fungerer gennem sædvane, også institutioner i den forstand, at de regulerer kollektivets handlinger og forestillinger. De mellemmenneskelige og institutionelle tillidsforhold varierer altså alt afhængigt af kultur og historisk epoke. Men et særkende for institutionel tillid er, at disse tillidsforhold formes og afgrænses af institutionens bestemmelse og formål.

Tillidsforhold påvirkes desuden af graden af teknologisk udvikling. I ethvert menneskeligt fællesskab, som vi har arkæologisk-historisk kendskab til, har der været en eller anden form for teknologi i brug (Cassirer, 1930). At mennesker har sat deres lid til de teknologier, som har præget deres hverdagsliv rækkende fra brug af ild og redskaber til madlavning over skrivekunsten og dampmaskinen til nutidens digitale teknologier, betyder ifølge den panoramiske opfattelse, at vi skal undersøge, hvad tillid til teknologi indbefatter i konkrete sociale situationer. Menneskers tillid til teknologi indebærer *ikke*, at teknologien har tillid til mennesker eller reagerer

intentionelt på menneskers handlinger, sådan som tillidsrelationer mellem mennesker og institutionel tillid involverer gensidighed og intentionelle overvejelser over andres troværdighed. Tillid til teknologi er en specifik form for tillid.

Sidst men ikke mindst vil de sociale miljøer, som det enkelte menneske interagerer med, påvirke dette menneskes evne til at vurdere sine egne tillidsudvisninger. Menneskers tillid til egen dømmekraft er betydningsfuld for de øvrige tillidsrelationer og påvirkes samtidig af den enkeltes sociale rolle, placering i forhold til institutioner og brug af teknologi. Tilliden til en selv udfolder sig igennem den enkeltes selvforhold, som altid er indlejret i et net af sociale forhold, hvor andres handlinger og bedømmelser, institutioners regler og teknologiers virken eller svigt øver indflydelse på dennes selvtillid.

De fire tillidsrelationer: mellemmenneskelig tillid, institutionel tillid, tillid til teknologi og tillid til en selv, er både analytisk distinkte udtryk, der indkredser aspekter af tillidsfænomenet, og de farver hinanden i konkrete sociale situationer.

Habituel og reflektiv tillid
Tillidens særlige ontologiske status som både socialt fænomen og individuelle vurderinger og handlinger bliver ifølge den panoramiske opfattelse bedst indfanget, når vi tænker over tillidens to niveauer og deres gensidige påvirkninger. Tillidens sociale grundniveau er de vaner – den habituelle tillid – der udspiller sig i et miljø. Denne sociale koordinering påvirkes af det individuelle niveau, hvor ethvert menneske overvejer, om det er klogt, begrundet, passende, nødvendigt

osv. at udvise tillid i en given situation – den refleksive tillid. Overvejelser over og samtaler med andre, om *jeget* bør være tillidsfuldt eller udvise mistro i en given situation, udgør forsøg på at kalibrere egne handlinger, så ens tillid stemmer med troværdige samarbejdspartnere. Et spejlbillede heraf er *jegets* selvbedømmelse af egen troværdighed i forhold til at leve op til andres tillidsudvisninger. Således er *jegets* refleksive overvejelser både *rettet imod andre* (menneskers, institutioners og teknologiers troværdighed) og *sig selv* (subjektets troværdighed og dets tillid til egen dømmekraft). Fordi mennesker (og mennesker, der handler inden for institutioner) forsøger at kalibrere deres tillidsforhold aktivt, bliver summen af enkelte menneskers mikro-handlinger formende af de habituelle tillidsmønstre.

Habituel tillid betegner det sociale samvirke, som vi tager del i uden at tænke over, at det grunder sig i tillid (Garfinkel, 1963; Simpson, 2012). I nogle teorier om tillid (fx Holton, 1994) udsondres sådanne gennem det engelske sprogs to begreber for tillid henholdsvis *trust* og *reliance*. Begrundelsen for skellet er, hvorvidt vi føler os bedraget eller svigtet, hvis vores tillid bliver brudt. Ifølge disse er der ikke tale om tillid, når vi fx forventer, at andre kunder lever op til almindelig etikette i et supermarked. Uden et særligt bånd til den uhøflige kunde vil vi ikke opleve det som et bedrag eller et svigt men bare uforskammet, at han sprang ind foran os. Disse teorier lægger et stærkt normativt indhold ind i udvisningen af tillid og insisterer på, at brud på tillid kun kan foregå, hvor der på forhånd var en udtalt eller udtalt social forpligtelse mellem de to i tillidsforholdet. I modsætning hertil forfægter den panoramiske opfattelse et

syn på tillid, der også inkluderer socialt koordinerede handlinger som udtryk for generaliseret habituel tillid. Det betyder ikke en underkendelse af forskellen mellem nære mellemmenneskelige forhold og den habituelle tillid, vi møder fremmede med i hverdagslige gøremål. De er begge to former for social koordinering, som bygger på en forventning om gensidig social forpligtigelse. Derfor kan den tynde sociale forpligtigelse mellem fremmede forstås som habituel tillid.

Skiftet mellem habituel og reflektiv tillid i mellemmenneskelige relationer
Den panoramiske opfattelse af tillid insisterer på, at vi skal forstå indgroede sociale handlemønstre som grundlaget for habituel tillid både til den generaliserede fremmede, som måles af samfundsvidenskabernes, og i vores nære relationer, hvor en pludselig negativ forandring i handlemønstret kan opleves som et svigt. Lagerspetz (1998, s. 31) fremhæver, at når vi har tillid til nogen, er denne forbindelse til den anden sjældent noget, vi artikulerer, reflekterer over eller planlægger, men derimod en måde, vi omgås den anden på. I den forstand er tillid mellem venner habituel og udtrykt derved, at vi netop ikke fremhæver, at vi har tillid til, at vores ven hverken vil stjæle eller lyve eller gøre fysisk skade på os. Når vi taler om vores tillidsforhold, skifter vi fra det engagerede habituelle førstepersonsperspektiv til et refleksivt distanceret tredjepersonsperspektiv, som analyserer tillidens karakter. De refleksive overvejelser vedrører begrundelser for at udvise tillid eller mistillid og lede efter tegn på (u)troværdighed. I den refleksive observation af et tillidsforhold skifter jeget mellem tilbageskuende genvurderinger af tidligere udsagn og handlinger i forholdet, observation af den

andens handlinger og udsagn i samtiden og overvejelser over, hvordan forholdet kan og bør udvikle sig i fremtiden.

Det engagerede samvirke skifter til refleksiv tillid, når vi begynder at artikulere vores forhold til den anden som en tillidsrelation. Hvis vi siger: "jeg havde tillid til hende", ligger det implicit i udsagnet, at hun brød den tillid, mens at sige: "jeg har tillid til hende", er en måde at bekræfte for en tredjepart, som man taler med om hende, at hun er troværdig. At henvende sig til personen selv og sige: "jeg har tillid til dig", kan enten være en form for bekræftelse, hvis du tvivler på dig selv, eller en formaning om, at du skal opføre dig troværdigt. I det refleksive tredjepersonsperspektiv observerer, analyserer og bedømmer *jeget* tillidsforholdet. At udvise habituel tillid til et andet menneske er derimod den engagerede førstepersonsoplevelse, hvor *jeget* spontant reagerer på den andens handlinger uden refleksive overvejelser.

Skiftet mellem habituel og reflektiv tillid i institutioner
Vores forhold til samfundets institutioner bygger også på habituel tillid, idet vi implicit antager, at vores interaktion med institutionerne følger vante mønstre, som enten peger i retning af høj generaliseret tillid, når vi overordnet mener, at institutionen lever op til sine formål og agerer forudsigeligt, eller lav generaliseret tillid, hvis vi forventer, at institutionen agerer uden at udfylde de formål, den er sat i verden til. Vores forhold til institutioner præges af generel og habituel tillid, når vores berøringsflade er en abstrakt forventning om, hvordan institutionen agerer. Fx er de fleste danskere uden direkte kontakt til domstolene men udtrykker tillid til deres virke i målinger.

Når bruger og medarbejder møder hinanden første gang, er det i en dansk kontekst sandsynligt, at **mødet er præget af refleksiv tillid** i den forstand, at de vurderer den andens troværdighed og overvejer, hvordan de bedst udfylder rollen som enten bruger eller medarbejder.



En sådan habituel tillid kan blive refleksiv uden dog at indeholde en egentlig interaktion, hvis institutionen bliver involveret i en offentligt beskrevet skandale eller bliver fremhævet for sin særlige indsats i en bestemt situation. Fra at være en del af et bagtæppe af institutioner bliver den diskuteret og undersøgt for sin troværdighed. Den samfundsmæssige debat om institutioner er således en måde, hvorpå den generelle befolkning refleksivt kan kalibrere deres generelle tillid. Sådanne diskussioner betyder for institutionerne, at de må overveje egen troværdighed og kommunikation af troværdighed. Efter en tur i mediemøllen kan den habituelle tillid til dem være steget eller faldet i befolkningen.

Institutioner, som vi bruger i vores liv, udvikler vi mere komplekse tillidsforhold til, og ofte møder vi institutionerne gennem mennesker – *street level bureau-crats* (Bovens & Zouridis, 2002) – som vi danner tillidsforhold til. Når den institutionelle tillidsrelation bliver medieret af et menneske, der repræsenterer institutionen, vil institutionel og mellem-menneskelige tillidsrelationer blive vævet ind i hinanden. Men i modsætning til mellemmenneskelige forhold, hvor vi mødes og frit hver især kan efterstræbe nære forbindelser eller afbryde kontakten, er tillidsforhold mellem brugere og repræsentanter for institutioner præget af, at institutionen formidler goder, som brugerne har behov for. Derfor er det meget omkostningsfuldt for brugerne

at afbryde kontakten, og institutioner i demokratiske retsstater kan kun tillade sig at ekskludere bestemte brugere, hvis der er lovhjemmel hertil. Alle interagerende er således i et handlerum, hvor institutionerne har en specifik magt, og de mellemmenneskelige tillidsrelationer, der skabes mellem brugere og repræsentanter for institutioner, er præget af denne asymmetri mellem institution og brugere.

Når bruger og medarbejder møder hinanden første gang, er det i en dansk kontekst sandsynligt, at mødet er præget af refleksiv tillid i den forstand, at de vurderer den andens troværdighed og overvejer, hvordan de bedst udfylder rollen som enten bruger eller

medarbejder. Ved langvarig kontakt kan sådanne forhold udvikle sig til dybe mellemmenneskelige tillidsforhold – tænk på forhold mellem pædagoger eller lærere og forældre og børn, forholdet mellem sagsbehandlere og udsatte borgere, på den kroniske patients forhold til sundhedspersonalet og på kunders forhold til den kendte medarbejder i det lokale supermarked. Måske er det primært brugeren, der for første gang skal have kontakt med institutionen – fx sende sit barn i vuggestue eller møde hospitalets medarbejdere, der skal foretage en operation – der er på vagt og refleksivt leder efter tegn på troværdighed hos pædagogen eller hospitalsmedarbejderne. Medarbejdere, hvis arbejdsmæssige hverdag består af sådanne møder, og som er forankrede i professionel habituel tillid til institutionen og den rolle, de udfylder, vil opfatte den nye forælder eller den nye patient som endnu et menneske, der skal have professionel hjælp.

De institutionelle tillidsforhold er båret af den menneskelige kontakt og samtidig begrænset af den rolle, som institutionsrepræsentanten oppebærer. Pædagogen har indberetningspligt, hvis han observerer alvorlig mistrivsel hos et barn, ligesom sagsbehandleren kun kan tilbyde de ydelser, som loven foreskriver til en bestemt type borger osv. Skiftet mellem habituel og refleksiv tillid er en væsentlig del af institutionelle tillidsrelationer, idet både repræsentanter for institutionen og brugerne bør være bevidste om, at deres forhold er medieret af institutionens virke. Deres gensidige tillid er velbegrunderet, hvis forholdet stemmer overens med de institutionelle bestemmelser.

Ud over forholdet mellem brugere og institution formes institutionel tillid også af institutionens reaktioner på generelle spørgsmål om dens troværdighed og den måde, institutionen bygger tillidsrelationer op internt mellem ledelse og medarbejdere. De interne tillidsforhold, som kan være præget af fx ledelsens tillid til en gruppe og tilsvarende mistillid til en anden, har betydning for, hvordan institutionen samvirker med det omkringliggende samfund. Sådanne tillidsforhold udvikler sig ikke frit, idet en væsentlig del af moderne lovgivning angår forskellige former for kvalitetskontrol med institutioners produkter og services og deres interne arbejdsgange. Refleksive undersøgelser af institutioners troværdighed udføres gennem jævnlige revisionsprocedurer.

Skiftet mellem habituel og refleksiv tillid til teknologi
Det moderne samfund er indrettet på en sådan måde, at vi alle er afhængige af, at diverse teknologiske systemer virker i baggrunden, mens vi handler. Vi sætter vores lid til, at lyset tændes, når vi trykker på kontakten, at vores betaling går igennem, når vi swiper på *MobilePay*. Tillid til teknologi er i hverdagen en habituel forventning om, at tingene fungerer, som de plejer. Et brud på disse forventninger kan skyldes en lokal fejl, som når min pære er sprunget, og lyset derfor ikke tændes, men de kan også være udtryk for et cyberangreb mod elnettet. Sådanne sammenbrud udstiller den sårbarhed, vores samfund udsættes for, når de er bygget op omkring komplekse teknologiske infrastrukturer. Refleksive overvejelser over, om teknologier er troværdige, kan føre til diskussioner af, hvilke sårbarheder vi accepterer i et samfund. En grund til at have høj tillid

til sikkerhed og stabilitet af teknologiske løsninger er netop, at de virker uafhængigt af menneskers indblanding, når de først er sat op. Derfor anser vi fx et elektronisk kasseapparat for at være mere driftssikkert og effektivt end de ansatte medarbejders hovedregning af byttepenge – og samtidig ekstra sårbart over for nedbrud i elnettet. På denne måde kan høj habituel tillid til en teknologi være knyttet til lav habituel tillid til bestemte menneskelige handlinger.

Når en butik indfører et elektronisk betalingssystem, overflyttes tilliden fra kassemedarbejderen til udbyderne af de elektroniske systemer. Det skaber en bestemt form for institutionel tillid, idet ledere af institutionen har besluttet at indføre systemet og derfor at have tillid til den nye teknologiske løsning. At sådan en tillid kan være malplaceret, har den engelske skandale omkring Royal Mail og det elektroniske betalingssystem Horizon vist. Computersystemet havde et utal af softwareproblemer, der gav sig udslag i fejl i tilfældige postmedarbejders regnskaber, men blev tilskrevet medarbejderne fremfor at blive erkendt som computerfejl. Skandalen viser, hvordan høj refleksiv tillid til egen ufejlbarlighed i ledelsen af Royal Mail (intern institutionel tillid) og tillid til, at computersystemer ikke kan regne forkert (tillid til teknologi), førte til udtalt refleksiv og ubegrundet mistillid til de enkelte postmedarbejdere, der havde problemer med Horizons regnskabsføring (institutionel mistillid fra ledere til medarbejdere). Refleksiv bekræftelse af tillid og mistillid uden sanddruelige begrundelser kan gøre mennesker og institutioner blinde for virkeligheden. Mere end 500 postmedarbejdere blev uretfærdigt dømt for regnskabssvind,

og mindst 13 selvmord blandt berørte postmedarbejdere føres tilbage til skandalen (se Pedersen, 2024 og Kollewe, 2025 for uddybning).

At vi har habituel tillid til teknologi, træder ofte i baggrunden, når vores handlinger medieres teknologisk. Hverdagslige eksempler er telefonsamtalen, hvor vi fokuserer på den andens udsagn og ikke på, at de medieres af satellitter, eller når vi læser et opslag på Facebook og oplever det, som om vi bliver tiltalt, mens det er algoritmisk besluttet og intentionelt tilfældigt, at netop det opslag dukker op i vores feed. Refleksive overvejelser over vores tillid til sådanne teknologier (bliver data fra min telefon tappet og opbevaret? Manipulerer Facebooks algoritme vores meningsdannelse?), angår ikke udelukkende teknologien i sig selv men dens institutionelle forankring og åbner spørgsmål om, hvem der bærer ansvaret for teknologier og de nye sårbarheder, som teknologierne bringer ind i vores liv. Refleksive overvejelser over, hvornår man bør have tillid til teknologiske løsninger, er bundet sammen med både tillid til institutioners virke, til mennesker og til vores egen dømmekraft.

Habituel tillid til teknologi er grundlæggende kendetegnet ved at være usynlig, når vi slet ikke tænker over brugen af redskaber og teknologier. Refleksive overvejelser over tillid til teknologi kan have form af forestillinger om, hvordan teknologiske løsninger *i fremtiden* vil kunne løse nutidens problemer. De kan også være rettet mod de nuværende teknologier og de sårbarheder og problemer eller sikkerhed og forbedringer, som teknologiske løsninger bringer med sig. Men fordi teknologien ikke har

egen agens, er øvrige tillidsrelationer til mennesker, der har bygget eller repareret en teknologi, og til institutioner, der har besluttet at bruge den og sat de regulative rammer for dens udbredelse, altid en del af baggrunden for den tillid eller mistillid, som teknologier bliver mødt med.

Skiftet mellem habituel og refleksiv tillid til en selv
Hvor habituel tillid set fra det enkelte menneskes perspektiv er den tillidsudvisning eller mistroiskhed, vi spontant bringer ind i vores engagerede virke i forskellige situationer (som kan variere fra umiddelbar tillid til mistillid alt efter situationen), er den refleksive tillid vores bevidste spørgen til, om vi udviste den rette grad af tillid i en bestemt situation, om vi bør have tillid eller mistillid til et andet menneske, en institution eller en teknologi. Refleksiv tillid angår således de begrundelser, som vi kan give os selv og andre for, hvorfor vi bør være mere eller mindre tillidsfulde eller mistroiske.

Den refleksive overvejelse går som allerede nævnt både i retning af andres troværdighed og egen udvisning af tillid og i retning af egen troværdighed og andres grunde til at udvise tillid eller mistillid til en selv. Dermed peger den refleksive tillidsvurdering på tilliden til en selv og ens egen dømmekraft både i forhold til at bedømme andres (menneskers, institutioners, teknologiers) pålidelighed og vurdere egen troværdighed og begrundelser for egne handlinger. Hvis jeg bliver beskyldt for at være utroværdig, er jeg så i stand til at enten se på mig selv og anerkende det korrekte i deres vurdering eller at forsvare mig selv som en pålidelig og ærlig person? Sådanne spørgsmål åbner for, at jeg kan se mig selv som tillidsudvisende og

prøve at forstå, hvorfor andre ser mig som troværdig eller utroværdig. Hvis jeg har stor tillid til mig selv, kan jeg bevare en positiv overbevisning om det rigtige i mine handlinger. I den engelske posthus-skandale var nogle af de uretmæssigt dømte postmedarbejdere i stand til at fastholde egen uskyld, mens andre blev i tvivl derom konfronteret med retsvæsenets dom over dem. De uretmæssige domme for svindel og den sociale stigmatisering, som følger med en dom, er en påmindelse om, at vores tillid til os selv er dybt påvirket af, hvordan vores omverden bedømmer os. De er også en påmindelse om, at vores samvirke er underlagt usikkerheder og muligheder for fejl, som kræver, at vi går bagom habituelle tillidsmønstre og refleksivt søger efter grunde til uventede begivenheder.

Tillidens hermeneutik
Refleksive overvejelser over tillid er rettelig at betegne en tillidens hermeneutik, hvor episoder fra erfaringen tilskrives betydning for nutiden, og det fremtidige samvirke eller visioner om fremtidige handlinger bliver udslagsgivende for fortolkninger af fortidige erfaringer og samtidens tilstand. Tillidens hermeneutik angår den fortolkning af hændelser, som får os både som enkeltindivider og som kollektiv til at udvise tillid eller mistillid og til at være troværdige eller utroværdige. Denne evne til at vurdere tegn på, at tillid eller mistillid er på sin plads, indbefatter også det vigtige spørgsmål, om vores tillidsudvisning eller mistro er velbegrundet. Vi spørger, om vi *bør* have tillid, og dermed spørger vi også til formålet med at udvise tillid. Tillidens hermeneutik peger således på den indbyggede teleologiske rettethed, som vores samvirke har.

Refleksiv tillid angår således de begrundelser, som vi kan give os selv og andre for, hvorfor vi bør være mere eller mindre tillidsfulde eller mistroiske.



Normativitet og moralsk tillid
I den panoramiske opfattelse af tillid er det en teoretisk pointe, at fælles formål og velbegrundet tillid ikke i sig selv er udtryk for, at tillidsforhold er moralsk velbegrundede (Pedersen, 2011, s. 62). Der kan være dybe tillidsforhold mellem mennesker, der samarbejder om at bedrage andre, og deres gensidige tillid er velbegrundet i den forstand, at de derigennem bedre kan forfølge deres formål, men vi ville ikke hævde, at de dermed handlede moralsk. Mens tillid altid er normativ i den forstand, at det at udvise tillid indbefatter en teleologisk rettethed imod et formål, er tillidens moralske begrundelse et spørgsmål, om vi i fællesskab anser de formål, som tilliden muliggør at efterstræbe, for at være moralsk gode. Tillidens hermeneutik er et fællesmenneskeligt anliggende, hvor vi diskuterer vores formål og deres moralske legitimitet. Den gør det muligt at analysere egne og andres tillidsforhold fra det, som David Hume kaldte rollen som upartisk observator (Hume, 1740, s. 591). Fra to forskellige traditioner for at teoretisere over tillid fremhæver Baier (1986, s. 256) og Forst (2026, s. 15), at en tillidsrelation er normativt legitim, hvis den kan bestå ”offentlighedstesten”, dvs. at alle parter ville kunne få indsigt i hinandens motiverende grunde til at indgå i relationen, uden at dette ville påvirke deres troværdighed og gensidige tillid. Offentlighedstesten skaber intern legitimitet mellem de interagerende. Men dermed er tillidsrelationen ikke nødvendigvis moralsk velbegrundet.

Ud over offentlighedstesten betoner den panoramiske opfattelse, at vi også bør differentiere mellem pragmatisk og moralsk velbegrundede tillidsrelationer. Sondringen læner sig op ad Immanuel Kants beskrivelse af hypotetiske og kategoriske imperativer og en kantiansk tillidsforståelse (Pedersen, 2013; Pedersen & Mieli, 2025). I pragmatiske tillidsrelationer begrundes tilliden ved,

at det kan betale sig at løbe risikoen ved at have tillid til en anden (person, institution, teknologi) for at fremme en optimering af egeninteresse. Der er derfor ikke nødvendigvis et fælles formål mellem de samvirkende, men en tro på, at det at udvise tillid til hinanden vil være fordelagtigt. Moralske tillidsrelationer er derimod relationer, hvor de interagerende parter mener, at det er berettiget at have tillid til hinanden, fordi det fælles samvirke fremmer et fælles offentligt gode, som udenforstående observatører også ville bekræfte som værdifuldt. At have moralsk tillid til en anden person indebærer således en antagelse om den andens moralske velvilje, som rækker ud over optimering af egeninteresse. At have moralsk tillid til en institution indebærer en tro på, at institutionen tager ansvar for at tilrettelægge et socialt miljø, der fremmer et fælles gode. Og at have moralsk tillid til en teknologi indebærer en tro på, at denne teknologi er skabt til at fremme og understøtte

handling, som fra et offentligt perspektiv er anerkendt som moralsk gode. Diskussionerne om, hvad moralsk tillid til andre mennesker, institutioner og teknologier indebærer, bør føres åbent, hvor henvisninger til det fælles bedste for alle er rettesnoren for argumenternes gyldighed.

Tillidsbrud
Den fælles samtale om, hvilke værdier vi ønsker at fremme gennem vores samvirke, danner grundlaget for at diskutere, hvornår det er pragmatisk eller moralsk velbegrundet at udvise tillid. Men en bekræftelse af, hvad der udgør velbegrundede tillidsforhold, er ingen garanti for, at vores fælles samvirke opnår de fremsatte mål, og at det, vi ønskede skulle ske, også indtræffer. Tillid er netop nødvendig, fordi samvirke med andre mennesker, institutioner og teknologi altid foregår under usikre forhold og aldrig kan kontrolleres til fulde. Usikkerhed om fremtiden er del af menneskets vilkår, fordi der ikke går en lige kausal kæde mellem vores formål, vores handlinger og deres konsekvenser. Det er muligt, at det efterstræbte mål ikke opnås, hvorfor enhver handling er forbundet med risici. Ikke desto mindre bygger den habituelle tillid på forventningen om, at samtid og fremtid stemmer overens med fortidige erfaringer. Derfor er en væsentlig opgave for tillidens hermeneutik at bedømme brud på forventninger.

Ifølge den panoramiske opfattelse udfolder en betydelig del af vores samvirke sig gennem habituelle tillidsmønstre (med høj eller lav tillid) uden refleksive overvejelser over, om vores forventninger til samvirket er velbegrundede. Konfronteret med brud på forventningerne, og

hvis vi faktisk bemærker det som et brud, anspores vi til at skifte fra det engagerede samvirke til en refleksiv overvejelse over, hvad der skete. Der er tre typiske reaktioner til rådighed, når vi oplever et brud på vores forventninger: (1) vi undgår at bemærke irregulariteten, idet vi kan *ignorere* tegn på brudte forventninger og fortsætte, som intet var hændt, (2) vi bemærker bruddet, og i samme instans kan vi *undskylde* det som udslag af tilfældigheder, og (3) vi opfatter irregulariteten som et eksplicit brud på vores forventninger. I det tilfælde *konfronterer* vi os selv med spørgsmålet, om de mennesker, den institution eller teknologi, som vi havde tillid til, i virkeligheden var utroværdige, og vi derfor bør recalibrere vores forhold. Dermed bliver vi også tvunget til at tage stilling til, om vi vil konfrontere dem, som vi havde tillid til, med bruddet – i tilfælde med teknologier bliver det relevant at spørge, hvem der er ansvarlige for deres funktion. Uden en sådan åben konfrontation vil den anden ikke kunne bekræfte sin troværdighed eller undskylde sin fejl, og den, der oplevede bruddet, vil være henvist til sin egen fortolkning – som måske ikke er retvisende.

Fordi vores handlinger altid er underlagt usikkerheder, og vi ikke præcist kan forudse, hvad der vil ske, er det ikke i sig selv irrationelt at ignorere et brud. Det betyder, at en tillidsrelation kan modstå mange brud, inden den ene part opfatter, at det andet menneske, den institution eller teknologi, som man stoler på, ikke handler troværdigt. Et menneske, der har ignoreret gentagne irregulariteter, men nu bemærker et brud på forventningerne som et udtryk for, at det menneske, den institution eller teknologi, man har gjort sig afhængig af i tillidsrelationen,

ikke er troværdig, kastes ud i en tillidens hermeneutik. Med anerkendelsen af bruddet sættes forudgående oplevelser i et nyt lys, og spørgsmål om, hvordan samvirket kan fortsættes, eller det bør afbrydes, bliver akut. Et sådan anerkendt tillidsbrud kan grundlæggende ændre et menneskes eller en institutions forventningshorisont og dermed også bevirke de individuelle ændringer i handlemønstre, der forandrer de habituelle tillidsmiljøer.

Tillidsanalyser gennem tillidens hermeneutik
Den panoramiske opfattelse insisterer på, at tillidens hermeneutik er et uundværligt værktøj, ligesom analyser af brud på habituelle mønstre samt reaktioner på disse udgør et praktisk begyndelsespunkt, når vi vil analysere tillid i relationer og i samfund. Ved at undersøge, hvordan forskellige aktører reagerer på brud, vil man kunne kortlægge aktørers forventningshorisonter, tillidsmiljøers dynamikker og magtbalancer, hvilket gør det muligt at diskutere på et samfundsmæssigt plan, om den udvisning af tillid eller mistillid, som udfolder sig, er pragmatisk eller moralsk velbegrundet eller ubegrundet. Med tillidens hermeneutik kan forskere skifte mellem kortlægning af habituelle tillidsmønstre og undersøgelser af bestemte aktørers refleksive overvejelser over egne og andres tillidsudvisninger og troværdighed. Det bliver muligt at fremstille forskellen på det engagerede førstepersonsperspektiv, hvor et tillidsbrud måske ignoreres eller erkendes men undskyldes, og det udefrakommende tredjepersonsperspektiv, hvor bruddet tydeligt fremstår som udtryk for en utroværdig samarbejdspartner eller upålidelig teknologi, der burde få de engagerede handlende til at sikre sig selv bedst muligt mod bedrag

Ifølge den panoramiske opfattelse udfolder en betydelig del af vores samvirke sig gennem **habituelle tillidsmønstre** (med høj eller lav tillid) uden refleksive overvejelser over, om vores forventninger til samvirket er velbegrundede.



og svigt ved at udvise en stor grad af skepsis.

Fordi den panoramiske opfattelse sonderer mellem de fire grundlæggende tillidsrelationer: mellemmenneskelig tillid, institutionel tillid, tillid til teknologi og tillid til en selv, kan undersøgelsen af et tillidsbrud også tydeliggøre, hvorvidt høj tillid til en type aktør indbefatter lav tillid til andre. Forskning i tillidsmiljøer er konkret, og hvilke tillidsrelationer der fokuseres på, er betingede af de specifikke forhold. Dermed kan man ikke nødvendigvis generalisere fra et empirisk studie til et andet. Men forskningen kan igangsætte en åben og offentlig diskussion af, hvilke former for tillid der er fordelagtig, hvornår tillid eller mistillid er berettiget, og hvad der i konkrete situationer udgør en troværdig aktør. Vi kan således lære af konkrete erfaringer og igangsætte en

samfundsmæssig debat om, hvordan vi fremmer velbegrundet pragmatisk og moralsk tillid, og hvornår velbegrundet pragmatisk tillid ikke desto mindre kan være undergravende for et samfund, der forsøger at fremme moralsk retfærdige forhold. I den forstand er tillidens hermeneutik, når den udfoldes som prisme for forskning, en måde, hvorpå et samfund kan orientere sig og komme til forståelse for de værdier, der præger det. En sådan analyse kvalificerer vores forestillinger om en meningsfuld fremtid.

Tillidens locus og professionsuddannede medarbejdere
Når panoramaet af tillidsbegreber skal fokuseres til en konkret analyse, er et nødvendigt skridt at zoome ind på en situation – det er det første locus for analysen. I forhold til at forstå, hvilken rolle tillid spiller for professionsuddannede medarbejdere, er den primære

tillidsrelation den institutionelle tillid, der definerer handlemulighederne for medarbejderen. Et ultrakort eksempel: Det danske sundhedsvæsen er ved at udrulle generativ AI-værktøjer til sundhedsmedarbejdere bl.a. til klinisk dokumentation og kommunikation inkl. mødereferater. For sygeplejersker betyder det, at ud over den almindelige institutionelle tillid på arbejdspladsen, til den politiske styring af sundhedsvæsenet og til kendt sundhedsteknologi skal de udvikle tillid til de AI-værktøjer, som de stilles til rådighed. Nogle sygeplejersker vil som udgangspunkt have tillid til brugen af AI-værktøjer, mens andre vil være skeptiske. Charlotte Fog Nielsen, chefsygeplejerske på Gødstrup sygehus, mener, at ChatGPT, som de har fået stillet til rådighed på sygehuset, har styrket hendes faglige selvtilid, og hun plæderer for at ”være modige og prøve det af for at styrke vores faglighed” (Nielsen,

2025 – også øvrige citater). Hun bruger ChatGPT i sin hverdag ”til for eksempel at udforme mødereferater, dagsordener, mails og som sparringspartner” og oplever, at det har ”frigivet noget tid, som jeg ikke længere skal bruge på at skrive referater eller lave en strategi eller vision fra bunden. Samtidig har AI skabt rum for større refleksion.” Når hun bruger ChatGPT til at skrive mails, er hendes oplevelse, at ”vi kommunikerer på en mere professionel måde”.

Charlotte Fog Nielsens tillid til brugen af ChatGPT er velbegrundet inden for den institutionelle ramme, da den hviler på et valg, som hun ”sammen med sin ledelsesgruppe” har truffet (Nielsen, 2025). Men er det velbegrundet at have tillid til ChatGPT? I Canada, som i lighed med Danmark har introduceret generative AI-værktøjer til understøttelse af sundhedspersonalet, er Microsoft Copilot blevet godkendt som et datasikkert værktøj. Men ifølge den statistlige revision i Ontario blev Copilot kun brugt i 6 % af alle sundsfaglige medarbejders anvendelse af AI-værktøjer. 60 % brugte AI-værktøjer, som var uden tilstrækkelige datasikkerhedsforanstaltninger (Wilson, 2026). I Danmark er to betalingsversioner af ChatGPT, Team og Enterprise, blevet godkendt som datasikre, hvorfor medarbejdere gerne må behandle persondata med ChatGPT Team/Enterprise. Hvorvidt danske sygeplejersker bruger modeller, der ikke lever op til GDPR, er ikke blevet undersøgt. At der er risiko for brud på datasikkerheden og persondataforordningen (GDPR-lovgivningen), viser den

canadiske undersøgelse. En datasikker brug af AI-værktøjer kræver en vis grad af teknisk viden og præcision, og i sin nuværende form er det for de fleste store sprogmodeller/chatbots muligt med en vis teknisk snilde at bryde de forudprogrammerede sikkerhedsforanstaltninger.

Ud over problemer med datasikkerhed ved sundhedspersonalets brug af AI-værktøjer fandt statsrevisionen i Ontario, Canada, at ud af 20 transskriberingsværktøjer til brug ved journalisering var 9 plaget af hallucinationer. I en sammenligning mellem indtalt information og transskription foretaget af AI-værktøjerne blev information fabrikeret, fx dukkede ”henvisninger og testordrer, der ikke var blevet gennemført,” op i de AI-genererede journaler (Wilson, 2026). Det mest grelle eksempel var en journal, hvor AI-værktøjet havde tilføjet, at patienten led af angst, uden at den indtalte information nævnte dette.

Den canadiske revision af brug af AI-værktøjer i sundhedsvæsenet stiller spørgsmålstegn ved troværdigheden af teknologien. Men den viser også, at sundhedspersonalet ikke har overholdt de retningslinjer, som institutionelt er sat for brugen af teknologien. Dermed kan vi se, at tilliden til AI-værktøjer i sundhedsvæsenet ikke blot handler om, hvorvidt den valgte teknologi er troværdig. Det handler også om tillid til sundhedspersonalets brug af AI-værktøjerne og dermed potentielt om tilliden til den enkelte sygeplejerske. Bruger Charlotte Fog Nielsen og kollegaer udelukkende

en datasikret version af ChatGPT på sikre browsere og med sikre maskiner? Hvis borgere spørger ind til, om deres data er behandlet i overensstemmelse med GDPR, hvordan efterviser Gødstrup sygehus, at det er tilfældet? Og hvis der sniger sig fejl ind i referater taget med brug af ChatGPT, hvem er så ansvarlig for fejlene? Hvornår opdages en eventuel fejl? Som den panoramiske opfattelse understreger, er vi ofte i stand til at *ignorere* irregulariteter. Hvis ChatGPT fabrikere indhold i et referat, er det ikke givet, at den sygeplejerske, der har taget referatet med brug af ChatGPT, opdager fejlen. Skulle det senere ske, at en sådan transskriberingsfejl får betydning for arbejdet på afdelingen, er det så sygeplejersken, der er ansvarlig for fejlen, eller ChatGPT? Og hvis den enkelte sygeplejerske bliver friholdt, hvem bærer ansvaret? De ledere, der traf beslutningen om brug af ChatGPT? Udbyderne af ChatGPT?

Spørgsmål om ansvar er spørgsmål om troværdighed og dermed spørgsmål om tillid. Med implementering af AI-værktøjer åbnes der for grundlæggende spørgsmål om tilliden til vores institutioner og til de enkelte medarbejdere, og hvis man begynder at finde fejl i arbejdsopgaver udført med AI-værktøjer, vil dette også påvirke den enkelte medarbejders tillid til egen dømmekraft. De fire tillidsrelationer er dybt vævet sammen i implementeringen af AI-værktøjer i sundhedsvæsenet. En dybere analyse med kvalitative data ville kunne dykke dybere ned i tillidens hermeneutik.

REFERENCER

Baier, A. (1986). Trust and anti-trust. *Ethics*, 96, 231-260.

Bovens, M. & Zouridis, S. (2002). From street-level to system-level bureaucracies. *Public Administration Review*, 62(2), 174-184.

Cassirer, E. (2004). Form und Technik. I Berben (red.), *Gesammelte Werke* (bd. 17, s. 139-184). Felix Meiner Verlag. (Oprindeligt udgivet 1930).

Dinesen, P.T. & Sønderskov, K.M. (2026). *Social tillid i Danmark: Det højeste niveau i nyere tid og i international sammenligning, men hvad med fremtiden?* Magtudredningen 2.0. https://pure.au.dk/ws/files/388685633/Dinesen_S_ender-skov_SocialTillid2024.pdf

Douglas, M. (1985). *How Institutions Think*. Syracuse University Press.

Forst, R. (2026). Toward a critical theory of trust. *Political Theory*. <https://doi.org/10.1177/00905917261416081>

Garfinkel, H. (1963). A conception of and experiments with “trust” as a condition of stable concerted actions. I O.J. Harvey (red.), *Motivation and Social Interaction* (s. 187-238). Ronald Press.

Holton, R. (1994). Deciding to trust, coming to believe. *Australasian Journal of Philosophy*, 72(1), 63-76.

Hume, D. (1978). *A Treatise on Human Nature*. Clarendon Press. (Oprindeligt udgivet 1749).

Kant, I. (1798). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (Akademie Ausgabe, bd. 7). Akademie der Wissenschaften.

Kollewe, J. (2025, 8. juli). Post office scandal may have led to more than 13 suicides, inquiry find. *The Guardian*.

Lagerspetz, O. (1998). *Trust: The tacit demand*. Kluwer Academic Publishers.

Luhmann, N. (1979). *Trust and Power: Two works by Niklas Luhmann*. John Wiley & Sons.

Nielsen, H. (2025). Sådan bruger vi AI i vores hverdag. *Magasinet FORKANT*. <https://dsr.dk/lederforeningen/ledelsesmagasinet-forkant/juni-25/ai-hverdag/>

Pedersen, E.O. (2011). Tillid, socialitet og moral. I P. Hegedahl & G.L.H. Svendsen (red.), *Tillid – samfundets fundament* (s. 53-66). Syddansk Universitetsforlag.

Pedersen, E.O. (2013). A Kantian conception of trust. *Sats: Northern European Journal of Philosophy*, 13(2), 147-169.

Pedersen, E.O. (2024). A panoramic view of trust in the time of digital automated decision making. *Sats: Northern European Journal of Philosophy*, 25(1), 29-47.

Pedersen, E.O. & Mieli, M. (2025). Lazy trust in the digital world. *Danish Yearbook of Philosophy*. <https://doi.org/10.11163/24689300-bja10084>

Plessner, H. (2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Gesammelte Schriften V. Suhrkamp. (Oprindeligt udgivet 1928).

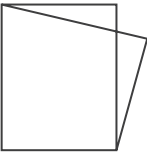
Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. Simon & Schuster.

Simpson, T.W. (2012). What is trust? *Pacific Philosophical Quarterly*, 93(4), 550-569.

Wilson, J. (2026). AI systems for Ontario doctors hallucinate: Auditor general. *HR Reporter*. <https://www.hrreporter.com/focus-areas/automation-ai/ai-systems-for-ontario-doctors-hallucinate-auditor-general/394430>

Fra kompetencer til Bildung

Omsorg og normativitet i AI-medieret professionsuddannelse



Anders Buch,
docent, ph.d.,
VIA University College

Artiklen udvikler en praksisontologisk og omsorgsorienteret rekonstruktion af Bildung i professionsuddannelse i en AI-medieret samtid. Med afsæt i en kritik af den dominerende kompetencetænkning argumenteres der for, at en ensidig orientering mod målbare færdigheder og tilpasning til teknologisk omstilling risikerer at reducere uddannelse til funktionel optimering. Med inspiration fra John Deweys pragmatisme og nyere praksisteori forstås normativitet som immanent i sociale og sociotekniske praksisser. AI analyseres ikke blot som et redskab for professionelle, men som en medkonstituerende deltager i praksissers normative organisering. På denne baggrund introduceres omsorg (care) som en normativ infrastruktur, der binder professionelle

kompetencer sammen og transformerer kompetencetænkningen til en dannelsesforståelse. Artiklen argumenterer for, at professionsuddannelse må kultivere professionelle som forvaltere af kollektiv udforskning og ansvarlighed i sociotekniske praksisser. Dermed forskydes fokus fra individuel præstation til fælles normativ orientering og fra teknologisk tilpasning til demokratisk forpligtet deltagelse i formningen af ønskværdige sociotekniske fremtider.

Indledning

Kunstig intelligens (AI) indgår i dag i de studerendes skriveprocesser, i undervisernes feedbackpraksisser, i institutionelle styringssystemer og i de platforme, hvor faglige fællesskaber udspiller sig. Dermed forskydes ikke blot

Fra kompetencer til Bildung Omsorg og normativitet i AI-medieret professionsuddannelse

Ny teknologi har alle dage været medvirkende til forandringer af professionelles kompetencer og færdigheder, men **nye AI-teknologier intensiverer forandringernes tempo** og omfang, idet selve professionernes vidensgrundlag og de professionelles læreprocesser, videnshåndtering og dømmekraft påvirkes.



arbejdsformer, men selve de epistemiske, relationelle og institutionelle betingelser for uddannelse og professionelles kompetencer. Ny teknologi har alle dage været medvirkende til forandringer af professionelles kompetencer og færdigheder, men nye AI-teknologier intensiverer forandringernes tempo og omfang, idet selve professionernes vidensgrundlag og de professionelles læreprocesser, videnshåndtering og dømmekraft påvirkes. Spørgsmålet er derfor ikke længere, om vi skal forholde os til AI i professionsuddannelserne, men hvordan vi gør det på en måde, der er pædagogisk og normativt reflekteret.

De dominerende svar har i vid udstrækning været præget af to spor. Det ene fokuserer på produktivitet og optimering:

Hvordan kan AI effektivisere undervisning, forbedre feedback og understøtte læringsudbytte? Det andet fokuserer på kompetencetilpasning: Hvilke nye færdigheder og 'AI-literacies' skal de studerende udvikle for at begå sig på et fremtidigt arbejdsmarked? (Velandet et al., 2024). Begge spor er tæt forbundet med en bredere uddannelsespolitisk orientering mod målbarhed, læringsudbytter og *21st century skills*. Her forstås læring primært som tilegnelse af individuelle kompetencer, der kan aktiveres fleksibelt i skiftende kontekster.

Denne kompetenceorienterede horisont risikerer imidlertid at reducere uddannelse til et spørgsmål om funktionel tilpasning. Når AI kobles til en sådan

tænkning, bliver teknologien enten et redskab til at optimere præstationer eller et objekt for færdighedstræning. Det normative spørgsmål om, hvordan vi bør forme vores fælles praksisser i en AI-medieret verden, træder i baggrunden. Dermed svækkes den dannelsesmæssige dimension af professionsuddannelse: arbejdet med dømmekraft, ansvarlighed og deltagelse i fælles verdener.

I denne artikel argumenterer jeg for, at vi har brug for en begrebslig rekonstruktion af Bildung – den menneskelige selvformnings- eller dannelsesproces – fordi professionelles omverden og deres egne vidensressourcer og læreprocesser har forandret sig i de AI-medierede kontekster, som de indgår i. Med afsæt i en praksisontologisk forståelse af

sociale praksisser – inspireret af bl.a. Joseph Rouse (2023) og Theodore Schatzki (2019) – foreslår jeg at forstå normativitet som immanent i praksisser og som udtryk for situeret responsivitet: Spørgsmålet om dannelse kommer til at handle om, hvordan professionelt arbejde *bør* udøves. På denne baggrund rekonstrueres Bildung ikke primært som kultivering af det autonome individ, men som en løbende, situeret deltagelse i og transformation af sociale og socio-tekniske praksisser.

Artiklen er en normativ, filosofisk refleksion. Den udvikler en begrebslig rekonstruktion af Bildung i professionsuddannelser og professionel praksis i lyset af en AI-medieret samtid. Argumentationen er teoretisk og konceptuel og søger at tydeliggøre og omforme forståelsen af normativitet, ansvarlighed og udforskning i sociotekniske praksisser. Artiklen bygger på forfatterens mangeårige udforskning af teknologiske ekspertkulturer og professionelle dannelsesprocesser, og den placerer sig dermed som et filosofisk bidrag til professionsstudier snarere end som en afgrænset empirisk undersøgelse.

Artiklen udvikler en forståelse, hvor omsorg (care), ansvarlighed og responsivitet udgør centrale uddannelsesmæssige forpligtelser. I forlængelse heraf genfortolkes et dominerende kompetencebegreb, der udpeger kommunikation, kreativitet, kritisk tænkning og samarbejde som de centrale kompetencer, nu inden for en praksisbaseret og omsorgsorienteret ramme, hvor *care* ikke blot tilføjes som en femte kompetence, men fungerer som den normative infrastruktur, der binder de øvrige dimensioner sammen og transformerer kom-

petencer til Bildung. Først analyseres det dominerende kompetencebegrebs muligheder og begrænsninger i en AI-medieret kontekst. Dernæst genlæses John Deweys (1938) forståelse af læring som udforskning som et udgangspunkt for rekonstruktion af Bildungs-begrebet. På denne baggrund udfoldes en praksis-ontologisk forståelse af normativitet som immanent i sociotekniske praksisser, hvilket baner vejen for en begrebslig-gørelse af omsorg som normativ infrastruktur i transformationen af kompetencetænkningen til en Bildungs-forståelse. Afslutningsvis rekonfigureres de professionelle kompetencer, og artiklens perspektiv samles i en vision om professionsuddannelse som kultivering af ansvarlige deltagere i formningen af ønskværdige sociotekniske fremtider.

Kompetencetænkningen

De seneste to årtiers uddannelsespolitiske reformer har i OECD-lande i stigende grad været organiseret omkring forestillingen om såkaldte *21st century skills* (OECD, 2019a, 2019b). Blandt de mange modeller, der er udviklet, har især 4C-frameworket (creativity, critical thinking, communication og collaboration) opnået en bemærkelsesværdig udbredelse (Thornhill-Miller et al., 2023). Frameworket fremstår umiddelbart både intuitivt og progressivt: Hvem kan være imod kreativitet eller kritisk tænkning? 4C’erne fungerer som en samlende fortælling om, hvilke kompetencer der skal ruste borgere og professionelle til en kompleks og teknologisk foranderlig verden.

4C-tænkningen er tæt knyttet til forestillinger om global konkurrenceevne, innovation og fremtidens arbejdsmarked. I denne horisont beskrives verden som

volatil, usikker, kompleks og tvetydig – og uddannelsens opgave bliver at forberede individer på kontinuerlig omstilling. Kreativitet forstås som evnen til at generere nye løsninger, kritisk tænkning som evnen til at analysere og evaluere information, kommunikation som effektiv informationsudveksling og kollaboration som evnen til at arbejde produktivt i teams. Samlet set fremstår de som overordnede, tværgående meta-kompetencer, der skal sikre fleksibilitet og ‘employability’. Kompetencerne kan omsættes til læringsmål, evalueringskriterier og institutionelle udviklingsstrategier. Netop derfor har det også vundet indpas i kvalitetssikringssystemer og akkrediteringsprocesser.

Men 4C-tænkningen rummer også en række indbyggede spændinger og begrænsninger. For det første er der en begrebslig glidning mellem *skills* og *competencies*. Begreberne anvendes ofte synonymt, men bærer forskellige ontologiske og pædagogiske implikationer. Når kreativitet og kritisk tænkning betegnes som ‘skills’, antydes det, at der er tale om relativt afgrænsede, træningsbare og målbare kapaciteter, som individet kan tilegne sig og demonstrere. Dermed placeres læring primært i individets indre repertoire af evner. Selv når man taler om samarbejde og kommunikation, er fokus ofte på individets bidrag til teamets effektivitet.

For det andet er 4C’erne indlejret i en styringslogik, hvor det afgørende bliver, hvordan disse kompetencer kan identificeres, måles og dokumenteres. Udviklingen af test, indikatorer og certificeringsordninger kan ses som et forsøg på at give 4C’erne institutionel tyngde (Jules & Sundberg, 2018). Men

den medfører også en risiko for, at komplekse dannelsesprocesser reduceres til det, der kan operationaliseres. Kreativitet bliver til innovationsoutput, kritisk tænkning til korrekt argumentationsanalyse, kollaboration til målbar teamperformance. Dermed risikerer de at blive løsrevet fra de praksissammenhænge og værdimæssige orienteringer, der giver dem mening.

For det tredje forbliver 4C-frameworket i vid udstrækning normativt underbestemt. Det svarer på spørgsmålet om, *hvad* der skal udvikles, men ikke på spørgsmålet om *hvorfor* og *i hvilken retning*. Kreativitet kan tjene både kommercielle og demokratiske formål; kritisk tænkning kan anvendes til at optimere systemer såvel som til at udfordre dem. Når 4C’erne kobles entydigt til innovation og arbejdsmarkedsparathed, indskrives de i en bestemt socioteknisk fremtidsforestilling, hvor uddannelsens primære funktion er økonomisk konkurrenceevne.

Denne problematik bliver særlig tydelig i en AI-medieret kontekst. Kunstig intelligens kan understøtte og simulere alle fire C’er: generere kreative forslag, analysere argumenter, facilitere kommunikation og koordinere samarbejde. Dermed opstår spørgsmålet: Hvis AI-teknologien i stigende grad kan udføre eller støtte disse funktioner, hvad er så det dannelsesmæssige særkende ved at kultivere dem hos mennesker? Hvis svaret alene er øget effektivitet og tilpasning, reduceres uddannelse til en kamp om at holde trit med maskinerne. Kompetencetænkningen risikerer dermed at indskrive uddannelse i en instrumentel logik. I det følgende udvikles derfor et alternativt perspektiv, hvor Bildung gentænkes som situeret

deltagelse i praksisser præget af omsorg, ansvarlighed og responsivitet – også og især i samspil med AI.

Fra kompetencer til Bildung via Dewey
Hvis 4C-tænkningen risikerer at indskrive professionsuddannelse i en kompetence- og performancelogik, tilbyder Bildung-traditionen en anden indgang: en forståelse af uddannelse som deltagelse i og medskabelse af fælles verdener. Jeg har tidligere argumenteret for, at Bildung må rekonstrueres i relation til professionel praksis og samfundets teknologiske udfordringer (Christensen & Buch, 2022; Buch & Christensen, 2025). Denne rekonstruktion tager afsæt i John Deweys pragmatisme (1938), som forbinder læring, demokrati og professionel virksomhed i en fælles ontologisk ramme.

Dewey forstår demokrati som en livsform snarere end en styreform: et mønster af kommunikation, fælles undersøgelse og gensidig afhængighed. For Dewey er uddannelse demokratisk, når den gør individer i stand til at deltage i udforskningsprocesser og bidrager til at transformere de situationer, de indgår i. Læring er ikke primært overførsel af viden, men vækst gennem udforskning af problematiske situationer. Subjekt og verden udvikles i transaktion med hinanden; vaner omformes, og nye handlemuligheder opstår.

Denne pragmatiske rekonstruktion er frugtbar i en AI-medieret tid. For det første bryder den med den modernistiske forestilling om viden som repræsentation i et isoleret, suverænt subjekt. I stedet forstås erkendelse som situeret, relationel og handlingsorienteret. Det harmonerer med den erkendelse, at AI ikke blot er

et redskab, men indgår som med-aktør i sociotekniske praksisser. For det andet insisterer Dewey på, at professionel virksomhed må forstås som målrettet problemløsning i konkrete situationer – ikke som anvendelse af abstrakt, kontekstløs viden. Denne pointe er afgørende i en tid, hvor generativ AI kan producere tekst, analyser og løsningsforslag løsrevet fra konkrete praksissammenhænge.

Men netop her viser også begrænsningen sig i Deweys dannelsesforståelse. Deweys begreb om vækst som læringens telos – ‘growth as such’ – giver en dynamisk og ikke-absolut normativ orientering. Vækst forstås som fortsat mulighed for videre vækst, for både individ og fællesskab. Dette er et stærkt alternativ til faste, transcendensforankrede normer. Alligevel rejser den AI-medierede situation et presserende spørgsmål: Er en generel orientering mod vækst tilstrækkelig som normativ rettesnor i sociotekniske praksisser, hvor algoritmiske systemer strukturerer synlighed, beslutninger og handlemuligheder?

Professioner handler ikke i et neutralt teknologisk rum; de er med til at forme infrastrukturer, procedurer og ansvarlighedsformer. I en AI-medieret kontekst intensiveres sammenvævningen af de tekniske og sociale dimensioner af professionelt arbejde (Koopman, 2025). Algoritmiske systemer indlejrer bestemte prioriteringer, klassifikationer og værdier. De er ikke blot midler, men normative strukturer, der former, hvad der fremstår som relevant, effektivt eller legitimt.

Her er det ikke tilstrækkeligt at tale om vækst i generelle termer. Det bliver nødvendigt at tydeliggøre normativiteten

i de praksisser, hvori vi deltager. Deweys begreb om udforskning betoner refleksion over problematiske situationer, men i en AI-medieret virkelighed må vi supplere denne refleksivitet med en mere eksplicit opmærksomhed på praksissers indlejrede normativitet: Hvem definerer problemet? Hvilke data tæller som relevante? Hvilke handlemuligheder fremmes eller udelukkes? Hvem bærer konsekvenserne?

En rekonstruktion af Bildung i dag må derfor ikke blot understrege deltagelse og vækst, men også ansvarlighed inden for sociotekniske praksisser. Hvis demokrati er en livsform, må det i dag forstås som en praksis, hvor også teknologiske systemer indgår i de relationer, der strukturerer deltagelse. Bildung bliver da evnen til at træde ind i disse praksisser med dømmekraft – ikke blot at tilpasse sig deres logik, men at kunne problematisere og omforme den.

Dewey giver os et uomgængeligt udgangspunkt: en anti-dualistisk ontologi, en handlingsorienteret erkendelsesteori og en demokratisk forståelse af uddannelse. Men i en AI-medieret tid må denne pragmatiske ramme radikaliseres ved at gøre praksissers normativitet eksplicit. Det indebærer at flytte fokus fra individets kompetencer til de kollektive forpligtelser, der konstituerer professionelle og sociotekniske fællesskaber. Dermed bliver næste skridt at præcisere, hvordan normativitet ikke er noget, der tilføjes praksisser udefra som ’etik’, men noget, der allerede er immanent i måden, professionelt arbejde praktiseres og videreudvikles. Det er denne praksisontologiske og normativt eksplicitte rekonstruktion af Bildung, som artiklen nu vender sig mod.

Sociale praksissers normativitet
Hvis Deweys pragmatisme giver et afgørende korrektiv til en kompetenceorienteret forståelse af læring, rejser den samtidig et åbent spørgsmål: Hvordan bestemmes det konkret, hvordan vi bør fortsætte de professionelle praksisser? For at præcisere dette må vi tage afsæt i en praksisontologisk forståelse af social aktivitet.

En praksisontologisk tilgang forstår sociale praksisser som organiserede sammenvævninger af *sigen og gøren* – altid allerede indlejret i historisk udviklede traditioner og materielle arrangementer (Schatzki, 2019). Praksisser er ikke blot mønstre af adfærd; de er normativt strukturerede former for aktivitet, hvor bestemte måder at handle og tale på fremstår som passende, rimelige eller ansvarlige. De er åbne og foranderlige, men ikke vilkårlige.

Det betyder for det første, at professionsuddannelse må forstås som indlejret i nexusser af sociale og materielle praksisser. Undervisningspraksisser, ledelsespraksisser, evalueringspraksisser, forskningspraksisser og teknologiske infrastrukturer danner gensidigt forbundne landskaber, der både muliggør og begrænser, hvordan man kan udøve og udvikle aktiviteter. Aktører træder ikke ind i et tomt rum, men i allerede formede praksisarkitekturer (Kemmis et al. 2014), hvor bestemte diskurser, materialiteter og magtforhold er på spil.

For det andet indebærer dette, at normativitet ikke udelukkende skal forstås som eksplicitte regler eller værdier, der kan tilføjes praksisser udefra. Normativitet er immanent i praksissers organisering (Rouse, 2023). Den kommer til udtryk

i det, der tæller som god undervisning, legitim dokumentation, passende brug af teknologi eller professionel dømmekraft. Den er indlejret i sproglige kategorier, i evalueringsformer, i tekniske systemers design og i de relationer, der strukturerer ansvar og solidaritet.

En sådan forståelse gør det muligt at nuancere spørgsmålet om, hvad der tæller som kompetent professionel *gøren* og *sigen*. Kompetent aktivitet er ikke blot at vælge mellem forskellige handlemuligheder. Det er at orientere sig i et normativt landskab, hvor bestemte projekter – bestemte *ends-in-view* – allerede er operative. Professionelle praksisser er altid rettet mod noget: patienters trivsel, elevers læring, borgeres retssikkerhed, organisatorisk bæredygtighed. Disse projekter er ikke individuelle mål, men kollektive orienteringer, der giver praksissen retning.

Samtidig er praksisser ikke statiske. De opretholdes ’for endnu en første gang’, hver gang de enactes (Garfinkel, 1967). Dermed er de også åbne for forandring. Men forandring sker ikke i et normativt vakuum. Den sker gennem forhandlinger om, hvad der bør tælle som god fortsættelse af praksissen. Normativitet er derfor ikke udelukkende en ydre dom, der på baggrund af et regelsæt regulerer praksis, men selve den proces, hvorigennem aktører gensidigt holder hinanden ansvarlige og justerer deres handle-mønstre. Joseph Rouse skriver således:

”To participate in a practice is thus to acknowledge its normative concerns *in practice* as authoritative for one’s own performances. To be a nurse, to participate in the practice rather than merely imitate its performances, is not to attend

to and care for the well-being of one’s patients because that is what nurses do. Rather, nurses do what is needed to attend to and care for the well-being of patients because that concern is authoritative for them. That is what it means to recognize and respond to a practice’s normative concern on one’s own, as a more or less capable, authoritative participant.” (Rouse, 2023, p. 147, Rouse’s egen kursivering).

I en AI-medieret kontekst bliver denne pointe skærpet. Digitale og algoritmiske systemer indgår i praksisarkitekturer som materielle og diskursive arrangementer, der præfigurerer handlemuligheder (Schatzki, 2019, s. 41 ff.; Koopman, 2025, s. 123 ff.). De strukturerer, hvad der kan ses, måles og optimeres. De kan fremhæve bestemte indikatorer som relevante og marginalisere andre. Dermed materialiserer de bestemte normative orienteringer – eksempelvis effektivitet, forudsigelighed eller standardisering.

Når normativitet er immanent i praksisser, betyder det, at AI ikke blot er et teknisk redskab, men en deltager i den normative organisering af praksis. Spørgsmålet bliver derfor ikke blot, om teknologien fungerer, men hvordan den omformer praksissens projekter og ansvarlighedsrelationer (Galsgaard & Buch, 2025). Hvilke former for dømmekraft styrkes eller svækkes? Hvilke relationer mellem professionelle og brugere ændres? Hvilke tidslige og rumlige strukturer forandres?

Det afgørende bliver derfor at forstå Bildung som en kapacitet, professionelle har, til at træde ind i disse normative dynamiske praksisser på en ansvarlig

måde. Ikke som moralsk heroisme, men som vedvarende opmærksomhed på, hvordan praksissens projekter realiseres – eller forvrides – gennem konkrete teknologiske arrangementer. I AI-medieret professionsuddannelse betyder det, at studerende må lære at analysere praksisarkitekturer: de diskurser, materialiteter og magtrelationer, der former deres fremtidige profession. De må lære at stille spørgsmålet: Hvad er det egentlig, vi er i færd med at gøre – og i hvilken retning bevæger vi os? Hvad vil det sige at fortsætte den professionelle praksis på en måde, der ikke blot er effektiv, men ansvarlig?

En praksisontologisk rekonstruktion af Bildung flytter dermed fokus fra individets kompetencer til praksissers normative organisering. Den understreger, at normativitet ikke er et tillæg til teknologi, men allerede indlejret i måden, vi organiserer vores fælles liv på. I det følgende præciseres denne normative orientering yderligere gennem begrebet omsorg, som kan artikulere en særlig måde at være responsiv og ansvarlig i sociotekniske praksisser.

Omsorg

Når normativitet er immanent i sociale og sociotekniske praksisser, rejser det spørgsmålet om, hvordan denne normativitet kan artikuleres og kultiveres i professionsuddannelse. I det foregående blev det argumenteret, at Bildung i en AI-medieret tid må forstås som en kapacitet til at deltage ansvarligt i praksissers fortsættelse. Men ansvarlighed kræver en nærmere bestemmelse af, hvad det vil sige at orientere sig normativt i praksis. Her bliver forståelsen af omsorg (*care*) central.

Omsorg skal ikke forstås som en individuel moralsk egenskab eller som en særlig følelsesmæssig disposition. Den skal snarere begribes ontologisk og praksisorienteret: som en måde at være engageret i verden på, hvor man tager vare på det, man indgår i. Allerede hos Martin Heidegger (1927/1979) betegner *Sorge* ikke blot en psykologisk tilstand, men den grundlæggende struktur i menneskets væren-i-verden. At være er altid at være engageret, optaget af noget, rettet mod noget. Omsorg er således ikke et supplement til handling; den er den eksistentielle form, hvori handling overhovedet finder sted.

Denne ontologiske pointe kan konkretiseres praksisteoretisk gennem en forståelse af omsorg som situeret og materielt indlejret handling. Omsorg er ikke først og fremmest en holdning, men en måde at gøre på – en kontinuerlig justering, afstemning og ’tinkering’ i forhold til konkrete situationer (Mol, 2008). Den udfolder sig i opmærksomheden på detaljer, i villigheden til at lade sig berøre af det, der ikke fungerer, og i bestræbelser på at få noget til at hænge sammen på en bæredygtig måde (Johnson, 2023).

Overført til professionsuddannelse indebærer dette, at Bildung ikke blot handler om at udvikle kritisk distance eller kreativ kapacitet, men om at blive i stand til at tage vare på de praksisser, man træder ind i. At tage vare på en praksis betyder ikke at bevare den uforandret, men at engagere sig i dens udvikling på en måde, der tager dens projekter og relationer alvorligt. Omsorg er således ikke konservatisme, men en ansvarlig form for deltagelse i forandring.

Kritik uden omsorg

risikerer at blive distanceret og destruktiv, kreativitet uden omsorg kan blive opportunistisk og løsrevet, kollaboration uden omsorg kan blive instrumentel, kommunikation uden omsorg kan blive strategisk snarere end dialogisk.



I en AI-medieret kontekst bliver denne dimension afgørende. Når teknologier integreres i professionelle praksisser, påvirker de ikke blot effektiviteten, men også relationerne mellem aktører, fordelingen af opmærksomhed og forståelsen af, hvad der tæller som relevant viden (Galsgaard & Buch, 2025). Omsorg indebærer her en opmærksomhed på de utilsigtede konsekvenser, de blinde pletter og de asymmetrier, som teknologiske systemer kan skabe eller forstærke.

Dermed bliver omsorg en måde at konkretisere professionelle praksissers immanente normativitet. Hvis normativitet handler om, hvordan vi bør videreføre professionelle praksisser, er omsorg den vedvarende opmærksomhed på, at denne fortsættelse ikke sker på bekostning af de relationer og formål, der giver praksissen mening. Omsorg er et element i den

praktiske sans (Bourdieu, 1990), hvormed professionelle registrerer, at noget er ved at skride, og at der må justeres. Den kan ikke reduceres til individuelle intentioner. Omsorg er indlejret i sociale praksisser – i måder at organisere arbejdet på, i tidsstrukturer, i evalueringsformer og i teknologiske infrastrukturer. En professionsuddannelse, der vil kultivere omsorg, må derfor ikke blot appellere til den enkelte studerendes etik, men arbejde med de kollektive betingelser for ansvarlig praksis.

En vigtig pointe er, at omsorg ikke står i modsætning til kritik og kreativitet – de klassiske C-kompetencer. Tværtimod kan omsorg forstås som den orientering, der binder dem sammen. Kritik uden omsorg risikerer at blive distanceret og destruktiv, kreativitet uden omsorg kan blive opportunistisk og løsrevet, kollaboration

uden omsorg kan blive instrumentel, kommunikation uden omsorg kan blive strategisk snarere end dialogisk. Omsorg fungerer således som en normativ infrastruktur, der giver retning til de øvrige dimensioner.

Bildung kan i denne forstand forstås som en bevægelse fra at være bruger af teknologier til at være medansvarlig deltager i sociotekniske praksisser. Omsorg bliver den normative form, hvori denne deltagelse tager sig ud: en vedvarende, situeret og relationel opmærksomhed på, hvordan den professionelle praksis *bør* fortsættes.

Kompetencerne i omsorgsfulde praksisser
Med afsæt i den foregående praksis-ontologiske og omsorgsorienterede rekonstruktion kan de fire C'er gentæn-

kes og rekonfigureres. Pointen er ikke at afvise dem, men at genforankre dem i en normativ og socioteknisk forståelse af professionsuddannelse – og at tydeliggøre, at *omsorg* ikke blot er en femte kompetence i rækken, men den normative orientering, der binder de øvrige sammen.

Kritisk tænkning som situeret dømmekraft
Kritisk tænkning forstås ofte som evnen til analytisk at vurdere information og argumenter. I en AI-medieret kontekst reduceres den let til kildekritik eller faktatjek i mødet med genereret indhold. En praksisontologisk tilgang peger imidlertid på en bredere forståelse: Kritik er situeret dømmekraft i forhold til praksissers normative retning. At være kritisk er ikke blot at påvise fejl, men at stille spørgsmålet: Hvad er vi i færd med at gøre – og bør vi fortsætte sådan? Kritik retter sig mod de diskursive, materielle og sociale arrangementer, der former praksissen, herunder teknologiske systemer. Den indebærer at kunne problematisere de antagelser og prioriteringer, som indlejres i algoritmer, datasæt og evalueringsformer. Kritik bliver dermed en deltagelsesform i praksissens selvrefleksion, ikke en ydre bedømmelse.

Kreativitet som transformation af praksis
Kreativitet forstås i 4C-logikken ofte som innovationsevne – evnen til at generere nye idéer eller løsninger. I en kompetenceorienteret ramme kobles kreativitet let til entreprenørskab og produktudvikling. I en praksisorienteret forståelse må kreativitet imidlertid ses som evnen til at transformere praksisser indefra. Kreativitet opstår, når aktører forestiller

sig alternative måder at forsætte den professionelle praksis, når de hidtidige professionelle rutiner ikke længere er tilstrækkelige. I AI-medierede praksisser kan kreativitet bestå i at gentænke samspillet mellem menneskelig dømmekraft og teknologisk støtte. Kreativitet bliver således ikke blot produktion af nyt, men omformning af praksissers normative organisering.

Kommunikation som ansvarlig deltagelse
Kommunikation reduceres ofte til effektiv informationsudveksling. Men i en demokratisk og praksisontologisk horisont er kommunikation mere end transmission. Den er den proces, hvori praksissers normativitet artikuleres og forhandles. Kommunikation indebærer at kunne deltage i fælles udforskning af, hvordan man bør videreføre den professionelle praksis. Det forudsætter åbenhed over for andres perspektiver og villighed til at lade egne antagelser udfordre. I AI-medierede sammenhænge bliver dette særligt vigtigt, fordi teknologier kan mediere og filtrere kommunikationen. At kommunikere ansvarligt er her også at være opmærksom på, hvordan platforme og algoritmer strukturerer samtalen, og hvilke stemmer der gives plads.

Kollaboration som fælles normativ forpligtelse
Kollaboration forstås ofte som evnen til at arbejde effektivt i teams. Men samarbejde er ikke blot koordinering af opgaver, men derimod en fælles forpligtelse på praksissens projekter. At samarbejde er at tage del i den kollektive opretholdelse og videreudvikling af praksissen. I en socioteknisk kontekst

indebærer kollaboration også samspil med teknologiske systemer. Professionelle samarbejder ikke kun med hinanden, men med infrastrukturer, data og algoritmer. Spørgsmålet bliver derfor, hvordan dette samarbejde organiseres på måder, der understøtter praksissens formål snarere end at reducere dem til målbare indikatorer.

Omsorg som normativ infrastruktur
Omsorg fremstår i denne rekonstruktion ikke blot som endnu en kompetence ved siden af de fire andre. Omsorg er den normative infrastruktur, der giver retning til kritik, kreativitet, kommunikation og kollaboration. Uden omsorg risikerer kritik at blive kynisk, kreativitet opportunistisk, kommunikation strategisk og kollaboration instrumentel. Den omsorgsfulde praksis er refleksiv, når der spørges: Hvad er værd at bevare, hvad kræver forandring, og hvem påvirkes af vores beslutninger?

Dermed rekonfigureres 4C'erne fra at være individuelle, målbare kompetencer til at være dimensioner af deltagelse i normativt organiserede praksisser. Den omsorgsfulde praksis binder dem sammen ved at insistere på, at spørgsmålet om, *hvordan* vi gør noget, ikke kan adskilles fra spørgsmålet om *hvorfor* og *for hvem*.

Ønskværdige professionelle fremtider
Når normativitet er immanent i praksisser, må vi rette blikket mod de bredere forestillinger, der orienterer og legitimerer disse praksisser. Professionelle handler ikke blot inden for lokale nexusser af praksisser; de er også indlejret i mere generelle kollektive forestillinger om, hvad teknologi er, hvad fremtiden

Uddannelsesinstitutioner positioneres som nøgleaktører i ’omstilling’ og ’opkvalificering’, og professionsuddannelser forventes at levere arbejdsstyrker, der kan navigere og konkurrere i en digital økonomi.



kræver, og hvad uddannelse bør bidrage med. Disse forestillinger kan beskrives som sociotekniske forestillinger (eller ’sociotechnical imaginaries’, Jasanoff & Kim, 2015): delte billeder af ønskværdige fremtider, hvor teknologisk udvikling og samfundsmæssig orden tænkes sammen.

I en AI-medieret samtid er sådanne generelle sociotekniske forestillinger særdeles potente. AI fremstilles ofte som uundgåelig, accelererende og nødvendigvis transformativ (fx Suleyman, 2023). Effektivitet, personalisering og optimering fremhæves som selvindlysende goder. Uddannelsesinstitutioner positioneres som nøgleaktører i ’omstilling’ og ’opkvalificering’, og professionsuddannelser forventes at levere arbejdsstyrker, der kan navigere og konkurrere i en digital økonomi.

Disse generelle forestillinger er ikke blot retoriske. De materialiseres i strategier, investeringer, platforme og styringsformer. Når institutioner implementerer læringsanalyse, generative værktøjer eller automatiserede feedbacksystemer, er det ofte i lyset af en forestilling om forbedret kvalitet og ressourceoptimering. Dermed præfigurerer disse generelle forestillinger, hvad der fremstår som nødvendigt, legitimt og fremadskuende. Problemet er ikke, at der findes generelle sociotekniske forestillinger – de er uundgåelige. Problemet opstår, når de naturaliseres og fremstår som teknologiske nødvendigheder snarere end som normative valg. Hvis AI forstås som en neutral kraft, der blot skal implementeres, reduceres professionsuddannelsens rolle til tilpasning. En praksisontologisk og omsorgsorienteret rekonstruktion af Bildung peger på en anden mulighed.

Uddannelse kan forstås som et sted, hvor sociotekniske forestillinger ikke blot reproduceres, men undersøges og udfordres (Buch et al., 2024).

Dette indebærer ikke teknologikritik i en afvisende forstand, men en reflektiv praksis, hvor teknologier ses som del af en større normativ orden. Professionelle må kunne identificere, hvordan deres egen praksis indgår i og bidrager til bestemte fremtidsforestillinger. Når lærere integrerer AI i undervisning, når sygeplejersker anvender beslutningsstøtte, eller når socialrådgivere bruger digitale sagsstyringssystemer, er de med til at forme, hvad der fremover tæller som god professionel praksis. De praksisser, der er indlejret i professionsuddannelser, har en dobbelt normativitet (Okrent, 2019). For det første skal den kvalificere studerende til at handle kompetent i

eksisterende sociotekniske landskaber. For det andet skal den kultivere evnen til at deltage i forhandlinger om disse landskabers fremtidige form. Det kræver rum til spekulation, scenariearbejde og kritisk kortlægning af teknologiske systemer – ikke som futuristisk øvelse, men som del af den normative dannelse (Cerratto-Pargman et al., 2023).

Generelle sociotekniske forestillinger er med til at afgøre, hvilke spørgsmål der overhovedet stilles. En omsorgsorienteret Bildung må derfor åbne for alternative forestillinger: fremtider, hvor teknologi understøtter relationel opmærksomhed, bæredygtighed og inklusion frem for ensidig optimering.

Konklusion

Hvad betyder en praksisontologisk og omsorgsorienteret rekonstruktion af Bildung for professionsuddannelse i en AI-medieret tid? Hvis normativitet er immanent i sociotekniske praksisser, og hvis omsorg betegner en vedvarende opmærksomhed på praksissers retning og skrøbelighed, må uddannelse forstås som et sted, hvor denne normativitet ikke blot reproduceres, men undersøges og kvalificeres. AI kan ikke alene betragtes som et didaktisk redskab til effektivisering. Teknologien er med til at omforme, hvad der tæller som viden,

dømmekraft og ansvar. Når generative systemer producerer analyser og beslutningsforslag, forskydes relationen mellem menneskelig vurdering og teknologisk støtte. Spørgsmålet er derfor ikke blot, om systemet er præcist, men hvordan det indgår i praksissens normative organisering: Hvad gøres synligt eller usynligt? Hvem får stemme – og hvem marginaliseres?

En dannelsesorienteret professionsuddannelse må skabe rum for kollektiv udforskning af disse spørgsmål. Det er utilstrækkeligt blot at udvikle kompetencer i at anvende AI. Studerende må inddrages i undersøgelser af, hvad god professionel praksis er under nye teknologiske betingelser. Det indebærer arbejde med konkrete dilemmaer, analyse af praksisarkitekturer og eksperimenter med alternative måder at organisere ansvar og dømmekraft på. Dermed ændres professionsforståelsen. Professionelle kan ikke primært forstås som eksperter, der anvender specialiseret viden til at løse problemer. I digitalt medierede sammenhænge er problemer flertydige og indlejret i infrastrukturer, som ingen enkelt aktør kontrollerer. Professionel virksomhed bliver derfor et spørgsmål om at facilitere kollektive undersøgelser af, hvordan man bør videreføre sociotekniske praksisser.

At forvalte kollektiv udforskning betyder at skabe rum, hvor forskellige stemmer kan komme til orde, hvor antagelser kan problematiseres, og hvor teknologiske løsninger kan afprøves og justeres i lyset af praksissens formål. Den professionelle er ikke blot problemløser, men medansvarlig for at kvalificere selve problemformuleringen.

Denne rolle forudsætter en styrket forståelse af ansvarlighed som gensidige relationer. Ansvar kan ikke reduceres til individuel opmærksomhed på professionelles etiske pligt eller nyttekodeks. Ansvarlighed er derimod indlejret i relationer og sociale praksisser, hvor man både kan stilles til regnskab og selv holde andre ansvarlige (Rouse, 2023). I AI-medierede praksisser indebærer det også at stille spørgsmål til teknologiske systemers design og værdier.

En rekonstrueret Bildung handler derfor ikke om at producere effektive brugere af teknologi, men om at kultivere forvaltere af fælles ansvarlighed. Professionsuddannelsens opgave bliver at danne deltagere, der kan navigere i normativ kompleksitet, forbinde teknisk kunnen med demokratisk forpligtelse og tage del i den vedvarende udforskning af, hvordan vi bør handle sammen i socio-tekniske verdener.

REFERENCER

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Polity.

Buch, A., Lindberg, Y. & Cerratto-Pargman, T. (red.) (2024). *Framing Futures in Postdigital Education: Critical Concepts for Data-driven Practices*. Springer.

Buch, A. & Christensen, S.H. (red.) (2025). *Bildung for Engineering Education and Practice*. Springer.

Cerratto-Pargman, T., Lindberg, Y. & Buch, A. (2023). Automation is Coming! Towards Future-oriented Methods in Education. *Postdigital Science and Education*, 5. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00349-6>

Christensen, S.H. & Buch, A. (2022). Dannelse og ingeniørfaglighed. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 34, 67-75.

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

Galsgaard, A. & Buch, A. (2025). Sorting Out Agencies in AI Supported Radiological Work Practices. *Nordic Journal of Working Life Studies*.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Polity.

Heidegger, M. (1927/1979). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag.

Jasanoff, S. & Kim, S.-H. (red.) (2015). *Dreams of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*. Chicago University Press.

Johnson, C.R. (2023). *Epistemic Care: Vulnerability, Inquiry, and Social Epistemology*. Routledge.

Jules, T. & Sundberg, K. (2018). The Internationalization of Creativity as a Learning Competence. *Global Education Review*, 5(1), 35-51. https://ecommons.luc.edu/education_facpubs/122/

Kemmis, S. et al. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.

Koopman, C. (2025). *Data Equals: Democratic Equality & Technological Hierarchy*. University of Chicago Press.

Mol, A. (2008). *The Logic of Care: Health and the Problem of Patient Choice*. Routledge.

OECD (2019a). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>

OECD (2019b). *Future of Education and Skills 2030: A Series of Concept Notes*. OECD Learning Compass. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Okrent, M. (2019). Practices, Technai, and Two-Dimensional Norms. I A. Buch & T. Schatzki (red.), *Questions of Practice in Philosophy and Social Theory*. Routledge.

Rouse, J. (2023). *Social Practices as Biological Niche Construction*. University of Chicago Press.

Schatzki, T.R. (2019). *Social Change in a Material World*. Routledge.

Suleyman, M. (2023). *The Coming Wave: AI, Power, and the 21st Century’s Greatest Dilemma*. The Bodley Head.

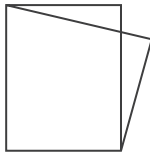
Thornhill-Miller, B. et al. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(54). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

Velander, J., Otero, N. & Milrad, M. (2024). What is Critical (about) AI Literacy? Exploring Conceptualizations Present in AI Literacy Discourse. I A. Buch, Y. Lindberg & T. Cerratto-Pargman (red.), *Framing Futures in Postdigital Education: Critical Concepts for Data-driven Practices*. Springer.

BUPL (udateret). *Etisk grundlag for pædagoger*. [https://bupl.dk/sites/default/files/2024-05/Det%20etisnnesker og Teknologi](https://bupl.dk/sites/default/files/2024-05/Det%20etisnnesker%20og%20Teknologi.pdf).

Hårdknuder som vejen frem

Hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver



Ejvind Hansen, docent,
Danmarks Medie- og
Journalisthøjskole
(DMJX)

Journalistikken som profession har en århundreder lang tradition bag sig, der siden midten af 1800-tallet gennem betegnelsen “den fjerde statsmagt” dertil er koblet ind som en mulighedsbetingelse for det repræsentative demokrati. Problemet er imidlertid, at demokrati er et grundlæggende diskuterbart begreb, og derfor kan det være vanskeligt at nå til enighed om, hvilke standarder for kvalitet man skal fokusere på. Journalisters opgaver er grundlæggende forskellige, alt efter om det demokratiske ideal (fx) er proceduraldemokratisk, konkurrence-demokratisk eller deliberativt. Ethvert konkret journalistisk produkt kan kritiseres ud fra forskellige idealer og vil derfor altid fremstå som utilfredsstillende. Dette er en hårdknude, som

journalister ikke kan komme ud af, vel at mærke en hårdknude, der er udtryk for, at vi vedvarende forhandler den demokratiske forståelse og derved holder den demokratiske horisont åben. I denne artikel vil jeg gennem en læsning af Hartmut Rosa og Jacques Derrida argumentere for, at det netop er hårdknuderne, der forlener journalistikken med dens værdi. Journalister skal naturligvis producere indhold, der resonerer med borgerne, men de underliggende hårdknuder forhindrer, at journalisternes arbejde kan effektiviseres til et niveau, hvor kunstige intelligenser kan overtage opgaven, uden at en demokratisk værdi går tabt. Jeg vil argumentere for, at journalister skal lære at elske de professionelle hårdknuder, fordi det er her, faget finder sin energi og sin legitimitet.

Hårdknuder som vejen frem. Hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver.

Journalistik som profession udspiller sig i et spændingsfelt mellem på den ene side at respondere på en række umiddelbare (og ofte kommercielt indløselige) behov hos brugerne, samtidig med at **der er en tradition for at tænke professionen ind i en række demokratiske opgaver.**



Denne artikel handler om hårdknuder i journalistikken, og hvordan hårdknuder er uløseligt knyttede til nogle særlige demokratiske opgaver, som er en del af journalistikken. Jeg vil gennem en læsning af Hartmut Rosa og Jacques Derridas tanker om resonans og aporier argumentere for, at en effektivisering af journalistikken har sin pris, idet det risikerer at blive usynligt, hvordan den journalistiske fejlbarlighed, der grunder i nogle grundlæggende hårdknuder (nødvendige opgaver, der ikke kan løses tilfredsstillende) er en forudsætning for at holde den demokratiske samtalehorisont åben. At det er de grundlæggende hårdknuder, der åbner forskellige veje, ad hvilke den samtalemæssige resonans mellem subjekt og omverden kan blive relevant.

Journalistik som profession udspiller sig i et spændingsfelt mellem på den ene side at respondere på en række umiddelbare (og ofte kommercielt indløselige) behov hos brugerne, samtidig med at der er en tradition for at tænke professionen ind i en række demokratiske opgaver. Journalister tænkes derfor ofte som repræsentanter for den “fjerde statsmagt” (Hampton, 2010; Hansen, 2013).

Den stærke kobling til demokratiet har afgørende betydning for synet på, hvad der opfattes som god journalistik, og har også historisk haft afgørende betydning for tildeling af særlige rettigheder til medier og journalister (Schultz, 1998). Da “demokrati” imidlertid samtidig er et grundlæggende diskuterbart begreb (Gallie, 1956), bliver værdier for den

gode journalistik også diskuterbare. Der er således stor forskel på, hvad der betragtes som god journalistik, alt efter om man tænker demokratiet (fx) ud fra et proceduraldemokratisk, konkurrencedemokratisk eller deliberativt ideal (Strömbäck, 2005).

På tværs af sådanne uenigheder om, hvad god journalistisk kvalitet vil sige, er det nok muligt at formulere visse tværgående idealer. I Danmark har vi fx det presseetiske regelsæt, som handler om, at journalister skal fokusere på at formidle sandheden så korrekt som muligt, samtidig med at man undgår uberettiget krænkelser af borgere i forbindelse med research og offentliggørelse. Og at man ikke lader sig påvirke af usaglige hensyn ved at tilbageholde væsentlige informationer (*Retningslinjer for god presseskik*,

2023). Langt de fleste journalister vil også tilslutte sig et ideal om, at dækningen skal have en grad af (tilstræbt) objektivitet eller fairness over sig (Bjerg, 2009; Hanitzsch, 2021; Jønch-Clausen & Lyngbye, 2007; Lyngbye, 2008). Det internationale *Ethical Journalism Network* opsummerer etikken i fem hovedpunkter:

(1) Truth & Accuracy; (2) Independence; (3) Fairness and Impartiality; (4) Humanity; (5) Accountability (*Our five core principles of ethical journalism*, u.å.).

Fra et filosofisk perspektiv er den åbenlyse indvending imod den slags idealer, at de alle er forholdsvis åbne for forskellige fortolkninger og praksisformer. Hvilke sandheder skal journalister opsøge? Uafhængighed af hvad/hvem? Fairness med henblik på hvad? Skal man være upartiske over for alt? Og hvordan ansvarlig?

Disse spørgsmål er ikke blot filosofiske, de får hurtig meget konkrete implikationer i journalistisk praksis. Hvad gør man fx, hvis man skal dække et valg, hvor den ene part lyver meget? En løsning blandt journalister har været at indføre faktatjek, men dermed følger en risiko for at blive klandret for en biased behandling af den ene part.¹

Samtidig med at journalistiske idealer således grundlæggende er åbne for fortolkning, gælder det, at de fleste journalister arbejder på medier i en skarp konkurrencesituation, og i de senere år har man set store nedskæringer på medierne,² samtidig med at de samme medier naturligt har et ønske om ikke at skrue ned for produktionen, hvorved

journalisterne udfordres på en forventet øget produktivitet.³ Med fremkomsten af generative AI-teknologier ser mange medier en mulighed for at øge effektiviteten ad den vej (Caswell, 2023; Newman & Cherubini, 2025, s. 31).

En øget effektivitet i det journalistiske arbejde kan naturligvis umiddelbart lyde attraktivt. Hartmut Rosa har imidlertid advaret imod, at effektivitetspres kan være med til at ensrette og udtynde antallet af parametre, som man orienterer sig efter, når man forstår sin egen position i verden. Hvor Rosa imidlertid foreslår at analysere det problematiske i situationen ved at fokusere på en udtynning af resonansforhold, vil jeg i denne artikel foreslå, at professionelle hårdknuder, dvs. professionelle problematikker, hvor det netop ikke synes muligt at opnå en resonant relation mellem den professionelle og dennes omverden, kan rumme en invitation til at tænke over kilden til, at professionen opfattes som påtrængende. Journalister skal naturligvis producere indhold, der resonerer (i bred forstand) med modtagerne. Uden en sådan resonans vil deres arbejde ikke have demokratisk betydning. Men journalisternes arbejdes betydning kan ikke udtømmes med denne resonans. Et vigtigt aspekt af journalisternes arbejde ligger i, at modtagerne støder sig på det på en måde, der medfører protest og kritik af arbejdet – fordi det inviterer borgerne til at reflektere over, og diskutere med andre, hvad ordentlig demokratisk repræsentation vil sige, hvorved opmærksomheden på demokratiets diskuterbarhed bliver holdt levende.

Effektivitet som tab af resonans
At journalister er udsat for et effektiviseringspres er ikke særegent for professionen. Hartmut Rosa har bygget en kritisk teori op omkring analysen af, hvordan det moderne samfund generelt rummer et pres i retning af tidslig acceleration (fx i Rosa, 2010, 2016).

I analysen af hvordan denne acceleration er et problem, rækker Rosa tilbage til et kernebegreb i den kritiske teori – begrebet om fremmedgørelse. Begrebet om fremmedgørelse har i filosofiens historie haft mange forskellige betydninger. I analysen af accelerationssamfundet foreslår Rosa i første omgang at tænke fremmedgørelse som et liv, der ikke er i overensstemmelse med, hvordan subjektet egentlig ønsker det (Rosa, 2010, s. 82).

I senere formuleringer går han imidlertid væk fra denne forståelse af fremmedgørelsen, idet den forudsætter klare skillelinjer mellem det agerende subjekt og den verden, som det retter sig mod. Han påpeger her, at man skal passe på med at tænke fremmedgørelse for ensidigt som en opposition til det autonome subjekt (Rosa, 2016, s. 302). I stedet foreslår han, at vi forstår fremmedgørelsen som et tab af ”resonans”, eller resonans, der bliver fjendtlig:

Fremmedgørelse betegner [...] en tilstand, hvor man ganske vist *har* relationer [...], men hvor disse er blevet én ligegyldige, betydningsløse eller sågar modbydelige [...]. De *siger os ikke noget mere, de står stumme og/eller truende over for os*. (Rosa, 2024, s. 208 – kursiv i originalen).⁴

Hårdknuder som vejen frem. Hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver.

Journalister skal naturligvis producere indhold, der resonerer (i bred forstand) med modtagerne, uden en sådan resonans vil deres arbejde ikke have **demokratisk betydning**.



Rosa kobler her fremmedgørelsen sammen med sin analyse af, hvordan mennesket lever resonant i verden, en resonans, der både konstituerer, hvad det vil sige at være et subjekt i verden, og hertil også former, hvad det vil sige at leve et godt liv.

Begrebet om resonans er komplekst i Rosas analyser, og det er ikke nødvendigt at få alle detaljerne med her, men grundlæggende italesætter han resonansen som en subjektiv åbenhed (Rosa, 2016, s. 66-67), det er en dobbeltrettet kontaktflade mellem subjektet og verden, hvor subjektet og objektet gensidigt bliver påvirket og påvirker hinanden, hvor subjektet billedlig talt bliver bragt i sving og inviteret til aktivt at forholde sig meningsfuldt til verden og herigennem at respondere på denne svingen (Rosa, 2016, s. 281-298).

Resonansen er i udgangspunktet et musikalsk fænomen, der handler om, at eksisterende lyde kan ramme nye lydgivere, og hvis der er resonans, vil de nye lydgivere begynde at svinge med og herigennem påvirke den samlede lyd. Men hvor resonansen i musikken er påtvunget, understreger Rosa, at det i menneskelig resonans er åbent, hvordan den enkelte reagerer på de resonante relationer (Rosa, 2016, s. 282). Resonanserfaringer

optræder, hvor subjekter kommer i berøring med noget i verden, som for dem repræsenterer en uafhængig værdikilde, som møder dem som *slet og ret* vigtigt og værdifuldt og *angår dem*. (Rosa, 2024, s. 198 – kursiv i originalen).⁵

Grundlæggende handler resonante forhold dermed om, at verden angår én som meningsfuld, vigtig og værdifuld.

Rosa bruger helt eksplicit analyserne af resonans både deskriptivt og normativt (Rosa, 2016, fx s. 293-294 + 747), og derfor kan han også hævde, at det er et ulykkeligt, dårligt, liv, hvis resonansakserne i verden er stumme; det er en god ting, hvis man har ”åbne, vibrerende, åndende resonansakser” (Rosa, 2024, s. 19)⁶.

Rosa er imidlertid samtidig meget bevidst om, at man ikke kan lave en direkte sammenhæng mellem, at jo mere resonans der er mellem verden og subjektet, des bedre. En absolut resonans mellem subjektet og verden er hverken mulig eller ønskelig (Rosa, 2016, s. 294-295). Han anerkender, at man kan skelne mellem gode og dårlige former for resonans (Rosa, 2016, s. 72-73 + 283), selvom han her foretrækker at skelne mellem resonante verdensforhold og frastødende (repulsive) eller stumme verdensforhold (Rosa, 2016, s. 292).

Acceleration medfører med andre ord en ensretning af resonansen, hvorved store dele af verden bliver bragt til tavshed.



I forhold til kritikken af accelerations-samfundet bliver Rosas pointe, at accelerationen tendentielt fører til resonansblokade (Rosa, 2016, s. 294). Jo mere vi udsættes for pres på bestemte parametre i samfundet, des mere vil vi fokusere netop på at respondere på dette pres, hvilket vil føre til, at vi holder op med at være resonante over for andre aspekter i verden. Acceleration medfører med andre ord en ensretning af resonansen, hvorved store dele af verden bliver bragt til tavshed.

Rosa er bevidst om, at nogle gange kan sådanne stumme verdensforhold godt skabe rum for andre former for resonans (Rosa, 2016, s. 733). Ligesom han også påpeger, i en diskussion af senmoderni-sterne (herunder Derridas) skepsis over for identitet og integrationsbestræbelser, at des mere resonant et forhold man har til en anden, des stærkere vil man kunne indgå i kritiske forhold til hinanden (Rosa, 2016, s. 326). Men grundlæggende er det hans påstand, at vi som mennesker

har et behov for resonans (Rosa, 2016, s. 293), og heraf følger ”det modernes grundangst for verdens forstummen” (Rosa, 2024, s. 508; 2016, s. 739). Ved-varende spærring af resonans betragtes derfor grundlæggende som ødelæg-gende.

At Rosas accelerationsanalyse kan bruges til at udpege noget patologisk i journalistikkens nuværende situation, er åbenlyst. En profession, der er dybt indlejret i stærke fortællinger om at være en forudsætning for en offentlig samtale med demokratiske kvaliteter, samtidig med at den er udfordret af et kommercielt pres på at arbejde effektivt, producere meget, er åbenlyst under pres.⁷ Jeg har i flere sammenhænge argumenteret for, at det bestemt kunne være en hjælp, hvis der i den journalistiske praksis blev en større bevidsthed om værdien i at nuancere og mangfoldiggøre borgernes bevidsthed om verdens kompleksitet – i Rosas vokabular: at det kunne være

en samfundsmæssig gevinst, hvis journalister selv var bevidste om den ensretning, der ligger i den offentlige samtale. Hvis en sådan bevidsthed også gav anledning til at invitere borgerne til en lignende bevidsthed, ville det være en demokratisk gevinst (se fx Hansen, 2011, 2013, 2014, 2015, 2021, 2024a).

Jeg vil imidlertid i næste sektion argumentere for, at der ligger en latent snæverhed i Rosas analyse. Selvom man visse steder i Rosas analyse finder en påpegning af værdien af tavse verdensrelationer (fx Rosa, 2016, s. 111 + 197-198 + 203 + 733), er Rosas analyse af, hvordan principielle hårdknuder i sig selv kan rumme en værdifuld invitation til at forstå konkrete professioners rolle, underkompleks. Ligesom Rosa påpeger det problematiske i at reducere det meningsfulde (ikke-fremmedgjorte) liv til at handle om autonomi, vil jeg i den følgende sektion gennem en læsning af Derridas analyser af ”aporier” argumentere for, at resonansanalyserne

Hårdknuder som vejen frem. Hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver.

har en svaghed i forhold til forhold i verden, der grundlæggende undslår sig resonans.

Hårdknuders betydning for samfundet
I refleksioner over professioners betydning er vi ofte nødt til at undersøge samfundsmæssige aporier (eller hårdknuder), som ikke kan opløses, men som alligevel er nødt til at blive håndteret. Igennem den følgende analyse vil jeg vise, at nogle af de resonansakser, der presser sig på for sådanne professioner, udspringer af grundlæggende aporier, der ikke kan opløses og derfor nødvendigvis kun håndteres på ufuldstændig vis.

Resonansakserne er i sådanne tilfælde et produkt af forhold i verden, der helt grundlæggende ikke tilbyder en resonant relation, men hvor vi alligevel er nødt til at give det et forsøg. Ligegyldig hvordan vi forsøger at håndtere aporierne, svinger de ikke (eller i hvert fald kun delvist) med. Samtidig er det netop disse aporier, der giver disse professioner deres betydning. I fremstillingen af denne problematik vil jeg vende mig til Derridas analyser af aporiens funktion i samfundet. Disse analyser formuleres særligt i midten af 1990’erne i forbindelse med nogle af de mere politiske skrifter (Derrida, 1993, 1994a, 1994b).

I 1992 deltager Derrida i en konference, hvor han holder et foredrag, der i en revideret og udvidet udgave udgives som *Apories: mourir, s’attendre aux “limites de la vérité”* (Derrida, 1996). Bogen er en refleksion over dødens rolle som et forhold i kulturen og samfundet. For at reflektere over døden foreslår han at kigge på døden som en apori:

For at undersøge disse spørgsmål har jeg været nødt til at beskæftige mig med passage og ikke-passage, med *aporien* generelt ... (Derrida, 1996, s. 1 – kursiv i originalen, forfatterens oversættelse).⁸

Umiddelbart er det oplagt at forstå døden som en grænse for livet og samfundet, men Derrida vil se på, hvordan døden er en del af livet og samfundet. Døden er umiddelbart et sted, hvor alt stopper. Som sådan er døden part i livet, noget, der sætter ting i gang. Døden er en ”non-passage”, der åbner for en ”passage”. I analysen af dødens rolle i livet påpeger Derrida, at døden netop spiller en rolle som noget, vi grundlæggende ikke kan få hold på, men som vi alligevel er nødt til at forholde os til. Døden er i eksistentiel forstand ophøret af muligheder. Som sådan overskrider døden tænkningens rækkevidde, samtidig med at det ikke er en mulighed for os at ignorere døden.

Derrida går så langt som til at hævde, at kultur helt generelt kan tænkes som en måde at forholde sig til døden som apori:

kulturen selv, kulturen generelt, er i sin essens, først og fremmest, man kunne endda sige *a priori*, en dødens kultur. (Derrida, 1996, s. 83 – kursiv i originalen, forfatterens oversættelse).⁹

Når vi i Vesten har indrettet et naturvidenskabeligt orienteret sundhedsvæsen, er det én måde at have døds-kultur på (døden som noget vi vil undgå). Religiøse forestillinger om guder, verdens skabelse, efterlivet er en anden måde at have døds-kultur på (døden som havende en betydning udover det nærværende liv).

Dødens aporetiske karakter af at være uendeligt påtrængende og uafgørbar tilfører døden en grundlæggende åbenhed, som netop er årsagen til kulturel diversitet:

en aporiens ”logik” har, i så lang tid, regelmæssigt påtvunget sig mig: ikke for at betyde en paralysering eller blindgyde, men netop det, man må udholde, for at en beslutning, et ansvar, en begivenhed eller gæstfrihed, en gave, kan være mulige. (Derrida, 1996, s. 1, forfatterens oversættelse).¹⁰

Dødens aporetiske struktur gør den uberegnelig, vi kan ikke blive færdig med den, men vi er nødt til at forholde os til den. Derfor er vi nødt til at tage ansvar for den. I bund og grund bliver det en *beslutning* (som ikke kommer af sig selv gennem rationelle overvejelser), hvordan vi mener bedst at håndtere livet. En beslutning, der grundlæggende vil hvile på et utilstrækkeligt grundlag, og som vi derfor selv må tage ansvaret for.¹¹

I det følgende vil jeg vise, at det kan være gavnligt at overføre Derridas analyser af aporierne i samfundet til en analyse af den journalistiske profession. Her er det afgørende, at døden ikke er det eneste aporetiske forhold i Derridas analyser. I bogen fra 1996 nævner han, at kærlighed, venskab, gaven, den anden og vidnesbyrd er aporetiske (Derrida, 1996, s. 2). I andre værker har han analyseret retfærdigheden som aporetisk (Derrida, 1993, 1994a, 1994b). Jeg vil i næste sektion argumentere for, at den journalistiske profession ved at være indfældet i demokratiske idealer, der peger i modstridende retninger, har en aporetisk hårdknudestruktur. En struktur, der på den ene side forhindrer

Volden består i, at noget bringes til tavshed, for at noget kan bringes frem i lyset, en struktur, der går igen i sprogets virkemåde, hvor man også bringer noget frem i lyset på bekostning af andre forhold, der holdes tilbage.



et tilfredsstillende resonant forhold til modtagerne, men som på den anden side netop derfor forlener journalistikken med en vigtig demokratibefordrende opgave om at holde den demokratiske horisont åben.

Hårdknuders betydning for den journalistiske profession
I *Force de loi* (1994) giver Derrida tre bud på, hvordan normativ evaluering af konkrete praksisser er aporetisk funderet: (1) Epoché af reglen; (2) Det uafgørliges spøgelse; (3) Den uopsættelighed, der spærrer videnshorisonten (Derrida, 1994a, s. 50-60). Af pladshensyn vil jeg i det følgende fokusere på den anden apori og argumentere for, at journalistikken er grundet i, og dermed ramt af, det “uafgørliges spøgelse” på mindst tre måder.

Det “uafgørliges spøgelse” handler om at være sat i en situation, hvor der skal

træffes beslutninger/foretages valg, men hvor der ikke kan skabes et udtømmende legitimt grundlag at gøre det på. Ethvert valg vil derfor være problematisk, men er alligevel nødvendigt. Man er tvunget til at træffe et valg, noget skal gøres, men lige meget hvordan valget foretages, reducerer man problematikken på en måde, der ikke er udtømmende begrundelse for:

Ingen retfærdighed udøves [...] uden en afgørelse, som skærer igennem. (Derrida, 2007, s. 238).

Når retfærdigheden får konsekvenser, sker det gennem afgørelser, hvor nogle hensyn tilgodeses på bekostning af andre. Men ingen regel kan udtømmende afgøre, hvilke hensyn der bør nyde fremme. Derfor er afgørelsen ansvars-pådragende. Samtidig kan vi imidlertid også kun få retfærdigheden ved at begå vold mod den virkelighed, som vi håndterer:

Der er her en tavshed indmuret i den funderende akts voldsstruktur. Indmuret, afsondret, fordi denne tavshed ikke er uden for sproget. (Derrida, 2007, s. 220).

Vi kan med andre ord kun få det gode gennem en voldelig handling, der grundlægger. Volden består i, at noget bringes til tavshed, for at noget kan bringes frem i lyset, en struktur, der går igen i sprogets virkemåde, hvor man også bringer noget frem i lyset på bekostning af andre forhold, der holdes tilbage.

Med denne pointe in mente er det oplagt at overveje, om en profession som journalistikken også er aporetisk funderet, om den grundlæggende diskuterbarhed, som blev skitseret i starten af artiklen, hænger sammen med, at journalistikken (gennem sin tilknytning til demokratiske idealer) er aporetisk funderet.

Man skal nok være varsom med at give en udtømmende liste over, hvilke aporier der ligger til grund for journalistikken

Hårdknuder som vejen frem. Hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver.

– også fordi man kan have forskellige ideer om, hvordan journalistikkens væsen helt præcist skal beskrives. Ikke desto mindre kan man med udgangspunkt i journalistikkens rolle som offentlighedsprofessionel sige, at journalistikken er indfældet i mindst tre kommunikativt begrundede aporier.

(1) *Hvilke aspekter ved verden skal bringes frem i lyset, og hvilke skal stilles i skyggen* (Hansen, 2013)? Jeg har i andre sammenhænge (Hansen, 2024a, 2024b, 2026) argumenteret for, at sprogets evne til at italesætte forhold i verden bygger på underliggende strukturer af tavshed. Sproget bringer frem i lyset ved at lade andre forhold træde tilbage i skyggen. Det er netop dette, Derrida citatet ovenfor påpeger. Når journalister producerer journalistiske produkter, er de nødt til at træffe valg på vegne af deres modtagere om, hvad der er relevant, hvilke aspekter af virkeligheden modtagerne har brug for at vide noget om. Et sådant valg er uomgængeligt, men det er også klart, at det grundlæggende er uafgørbart, hvornår journalisten træffer det rigtige valg på modtagernes vegne. Hvilke kriterier for relevans er de relevante? Man vil her være nødt til at navigere mellem brugernes eller journalistens subjektive præferencer, kulturelle normer og/eller objektive kriterier. I et demokratisk samfund er pointen imidlertid netop, at det ikke på forhånd er givet, hvilke aspekter ved verden der er relevante. Man er som journalist delvist nødt til at tage valget på vegne af brugeren, men det er et åbent spørgsmål, om valget har demokratisk legitimitet.

(2) *Hvilke samtaler/dialoger/debatter skal have opmærksomhed på bekostning af andre tilsvarende?* Med fremkomsten af mere interaktivt konstruerede medier har det været diskuteret, om journalistikken også kan have et ansvar i forhold til at facilitere og moderere dialog (Hansen, 2011, 2014, 2015, 2024). Lige meget hvordan man stiller sig i den diskussion, peger det i hvert fald på en aporetisk opgave omkring, hvem vi skal høre på bekostning af andre – hvilke samtaler der skal nyde fremme på bekostning af samtaler, vi så ikke hører om.

(3) *Hvilke former for magt skal fremmes på bekostning af andre?* I snæver forlængelse af de to forudgående, og med tråde ind i diskurs- og framing-teorierne, følger, at omtale af bestemte afspekter og debatter, iklædt forskellige diskurser, nødvendigvis tapper ind i magtforhold i samfundet (Entman, 1993, 2010; Fairclough, 1992, 2013, 2015; Gramsci, 1971; Laclau & Mouffe, 2001). Hver gang journalister forsøger at kommunikere omkring noget, der foregår i samfundet, vil man befordre visse magtforhold på bekostning af andre. Dette strider åbenlyst mod journalisters interne norm om at tilstræbe neutralitet og udfordrer også idealet om fairness.

Disse aporier kan naturligvis alle sammen håndteres. Vi uddanner journalister til at håndtere udfordringerne og forstå, hvordan journalistik består af til- og fravalg, og så gælder det om at håndtere dette på en måde, der stemmer overens med de faglige standarder. Pointen er imidlertid også, at for ingen af dem er det muligt at udvikle et entydigt regelsæt,

som entydigt giver praktiserende journalister handlingsanvisninger i konkrete situationer.

Samtidig er aporierne årsagen til, at journalisters arbejde er påtrængende for borgerne, for borgerne er afhængige af at blive fortløbende orienteret om, hvad det er for en verden, de lever i, hvis de skal kunne agere kompetent både i deres almindelige liv og naturligvis også i forbindelse med demokratiske handlinger. De hensyn, som konflikter i de journalistiske valg, er alle påtrængende. Subjektive præferencer, kulturelle normer og objektive kriterier, der kan fortolkes forskelligt, alt efter om det demokratiske ideal er proceduralt, konkurrencedemokratisk eller deliberativt, er vigtige, samtidig med at de også umuliggør journalistiske løsninger, der resonerer uproblematisk. En fortløbende og reflekteret håndtering af denne umulighed er en af årsagerne til, at journalistisk professionalisme er vigtigt i demokratiske samfund. Dels naturligvis for at få en nogenlunde pluralistisk og mangfoldig dækning af virkeligheden. Dels fordi diskussionen af journalisternes fejlbarlighed er med til at minde os alle om demokratiernes grundlæggende diskutérbarhed.

Filosoffer skaber plads til bøl
Det sidste er en afgørende pointe i en tid, hvor den journalistiske selvforståelse udfordres af fremkomsten af offentligt tilgængelige AI-teknologier, der på baggrund af enorme mængder af data kan fremstille tilgængelige opsummeringer, der på mange måder kan konkurrere med produkter skabt af journalister. I en sådan grad, at medier i forskellig grad

Det bliver for let at lave “journalistisk” arbejde, fordi **hårdknuderne forsvinder fra vores bevidsthed**, selvom de stadig ligger funderende til grund for AI-produkternes selektion. Og dermed bliver det også ligegyldigt.



indarbejder disse som erstatning for journalistiske medarbejdere (Caswell, 2023; Newman & Cherubini, 2025).

Hvis vi udelukkende tænker journalistikken i resonansterner, risikerer vi at overse den egentlige relevans af den journalistiske profession. Det vil naturligvis være en grov forenkling at reducere Rosas ræsonansanalyser til analyser af behovstilfredsstillelse. Ikke desto mindre savner jeg i Rosas analyser en større bevidsthed om, hvordan resonans forudsætter en bagvedliggende tavshed. En tavshed, der medfører, at relationen mellem subjekt og omverden ikke blot er larm og støj, men et dynamisk spændingsforhold mellem dissonans og konsonans, en tavshed, der kalder specifikke verdensrelationer frem som de relevante, en tavshed, der med Derridas ord udgør en funderende voldsstruktur, hvor noget vinder frem, ved at andet holdes i baggrunden.

Det er nok for tidligt at konkludere, om generative AI-teknologier kommer til endegyldigt at overtage de opgaver, som journalister varetager i dag. Pointen er imidlertid, at også AI-fremstillede produkter udspringer af aporetiske hårdknuder, hvor der ligger til- og fravalg af relevant information, interaktion og magt til grund. AI-produkterne vil også skulle fokusere på bestemte aspekter ved verden, bestemte samtaler vil blive fremført, magtrelationer skal balanceres. Risikoen ved at udlicitere løsningen af opgaven til algoritmer, som vi måske knap nok forstår, er, at diskussionen af, om produkterne repræsenterer en hensigtsmæssig løsning af aporierne, risikerer at forsvinde. Den største risiko ved den situation er, at vi mister blikket for aporiernes påtrængende virkelighed. Det bliver for let at lave “journalistisk” arbejde, fordi hårdknuderne forsvinder fra vores bevidsthed, selvom de stadig ligger funderende til grund for

AI-produkternes selektion. Og dermed bliver det også ligegyldigt.

Et samfund, hvor borgerne får en opfattelse af, at journalistisk arbejde er ligegyldigt, er farligt i forhold til at kunne fastholde et demokrati, hvor borgerne faktisk har mulighed for at vurdere, om magthaverne varetager deres interesser på bedst mulig vis. Derfor har vi brug for, at filosoffer minder journalister om, at det er et åbent spørgsmål, hvilke former for resonans vi burde forholde os til. Hvis dét spørgsmål holdes åbent, bliver journalister nødt til vedvarende at udvikle deres fag, således at nye former for resonans kan blive afdækket og udviklet, hvorved vi som borgere kan blive forstyrret på nye måder til at blive mere kompetente.

Hårdknuder som vejen frem. Hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver.

REFERENCER

Bjerg, L. (2009). *Den gode journalist: Etik, værdier og kvalitet i journalistik*. Ajour.

Bro, P., Jørgensen, S.S., Andersen, K. & Møllerup, J. (2016). *Mediernes Tilstandsrapport 2016*. Den Danske Publicistklub & Center for Journalistik, Syddansk Universitet. https://www.sdu.dk/-/media/files/om_sdu/institutter/statskundskab/journalistik/mediernes-tilstandsrapport+2016.pdf

Caswell, D. (2023, 19. september). *AI and journalism: What’s next?* Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://ethicaljournalismnetwork.org/who-we-are>

Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx: L’État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Galilée.

Derrida, J. (1994a). *Force de loi: Le “Fondement mystique de l’autorité”*. Galilée.

Derrida, J. (1994b). *Politiques de l’amitié. Suivi de L’oreille de Heidegger*. Galilée.

Derrida, J. (1996). *Apories: Mourir, s’attendre aux “limites de la vérité”*. Galilée.

Derrida, J. (2007). Lovkraft – Autoritetens mystiske fundament (R. Reitan, overs.). I K.-M. Simonsen, H. Porsdam & H.S. Nielsen (red.), *Lov og litteratur* (s. 213-248). Aarhus Universitetsforlag.

Entman, R.M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>

Entman, R.M. (2010). Media framing biases and political power: Explaining slant in news of Campaign 2008. *Journalism*, 11(4), 389-408. <https://doi.org/10.1177/1464884910367587>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language* (2. udg., [Nachdr.]). Routledge.

Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. udg.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Gallie, W.B. (1956). IX.—Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1), 167-198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* (Q. Hoare & G.N. Smith, red.). Lawrence and Wishart.

Hampton, M. (2010). The Fourth Estate Ideal in Journalism History. I S. Allan (red.), *The Routledge Companion to News and Journalism* (s. 3-12). Routledge.

Hanitzsch, T. (2021). Journalism Culture and Ethical Ideology. I L.T. Price, K. Sanders & W.N. Wyatt (red.), *The Routledge Companion to Journalism Ethics* (s. 45-52). Routledge.

Hansen, E. (2005). Døden som foruroligende beroligelse. I S. Brock & A. Samsø (red.), *Mens vi venter på døden* (s. 217-239). Philosophia.

Hansen, E. (2009). Aflivningen af spøgelseerne i professionerne. *Gjallerhorn*, 9.

Hansen, E. (2010). Actuvirtuality in the Internet-Mediated Political Public Sphere. I C.-Y. Lin & J. McSweeney (red.), *Representation and Contestation: Cultural Politics in a Political Century* (s. 27-46). Editions Rodopi B.V.

Hansen, E. (2011). Den dialog-udfordrende journalist. I R. Buch (red.), *Forandringens journalistik. 40 års tilbageblik* (s. 97-117). Ajour.

Hansen, E. (2013). Aporias of Digital Journalism. *Journalism – Theory, practice and criticism*, 14(5), 678-694.

Hansen, E. (2014). Can the Ethics of the Fourth Estate Persevere in a Global Age? I W. Wyatt (red.), *The Ethics of Journalism: Individual, Institutional and Cultural Influences* (s. 229-244). I.B. Tauris & Co Ltd.

Hansen, E. (2015). Journalistik som en hermeneutisk og dekonstruktiv intervention i den distribuerede offentlighed. *Journalistica – Tidsskrift for forskning i journalistik*, 1, 96-115.

Hansen, E. (2021). Hvordan tavshedens aporier driver diskursanalysen ud af balance. *Paradoks.nu*. <https://paradoks.nu/2021/09/23/hvordan-tavshedens-aporier-driver-diskursanalysen-ud-af-balance/>

Hansen, E. (2024a). Journalists Gaining Trust Through Silencing of the Self. *SATS – Northern European Journal of Philosophy*, 25(1), 49-68. <https://doi.org/10.1515/sats-2023-0002>

Hansen, E. (2024b). The Fourth Estate Operating by Means of Silencing. *Journalism – Theory, practice and criticism*, 25(1), 141-157.

Hansen, E. (2026). *The Freedom to Remain Silent. The Right to Make Qualified Contributions to the Public Sphere* (T. McTurk, overs.). Brill. <https://brill.com/display/title/70594>

Jønch-Clausen, H. & Lyngbye, L. (2007). Hvad er fairness? *Journalistica – Tidsskrift for forskning i journalistik*, 5, 91-108.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a radical democratic politics* (2. udg.). Verso.

Lyngbye, L. (2008). Fairness ja tak – men hvordan? I T. Mylenberg & P. Bro (red.), *Et løft(e) til journalistikken* (s. 93-105). Syddansk Universitetsforlag.

Newman, N. & Cherubini, F. (2025). *Journalism and Technology. Trends and Predictions 2025* (Digital News Project). Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:098bb61b-e8fa-40ad-8059-fd6cfa4db898/files/spz50gz513>

Our five core principles of ethical journalism (u.å.). Ethical Journalism Network. Hentet 9. april 2025, fra <https://ethicaljournalismnetwork.org/who-we-are>

Retningslinjer for god presseskik (2023, 30. oktober). Pressenævnet. <https://www.pressenaevnet.dk/retningslinjer-for-god-presseskik/>

Rosa, H. (2010). *Alienation and Acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*. NSU Press.

Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.

Schultz, J. (1998). *Reviving the Fourth Estate. Democracy, Accountability & the Media*. Cambridge University Press.

Skovsgaard, M., Dalen, A. van & Bisgaard, K. (2018). Et ædelt fag under stigende pres? Udviklingen i journalisternes professionelle idealer og deres opfattelser af det daglige arbejde som journalist 2009-2015. *Journalistica*, 12(1), 4-26. <https://doi.org/10.7146/journalistica.v12i1.105539>

Strömbäck, J. (2005). In Search of a Standard: Four models of democracy and their normative implications for journalism. *Journalism Studies*, 6(3), 331-345. <https://doi.org/10.1080/14616700500131950>

Weber, J. (2016). Teaching Fairness in Journalism: A Challenging Task. *Journalism & Mass Communication Educator*, 71(2), 163-174. <https://doi.org/10.1177/1077695815590014>

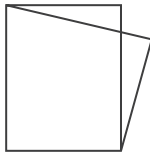
Hårdknuder som vejen frem. Hvordan journalistikkens fremtid ligger i fagets nødvendige og uløselige opgaver.

NOTER

- ¹ En konkret case på dette fandt fx sted under USA's præsidentvalgkamp i september 2024, hvor Donald Trump beskyldte ABC News for at manipulere debatten ved at udsætte ham for flere faktatjek end modparten Kamala Harris. <https://nyheder.tv2.dk/udland/2024-09-12-republikanere-paa-stribe-smider-trump-under-bussen-efter-forfaerdelig-tv-debat> (besøgt d. 9. april 2025).
- ² <https://journalisten.dk/sort-efteraar-her-har-nedskaeringerne-ramt-de-seneste-tre-maaneder/>
<https://journalisten.dk/fra-tabloid-triumf-til-digital-doedskamp-hvordan-gik-det-saa-galt-for-b-t/>
<https://journalisten.dk/festen-er-forbi-paa-ugeaviserne-de-seneste-aar-er-det-virkelig-gaaet-hurtigt/>
- ³ <https://journalisten.dk/134-flere-historier-8-flere-journalister/>. Se også Bro et al., 2016, s. 11.
- ⁴ Tysk original: Entfremdung [...] bezeichnet einen Zustand, in dem man zwar Beziehungen [...] *hat*, in dem diese einem aber gleichgültig, bedeutungslos oder sogar zuwider geworden sind [...] Sie *sagen uns nichts mehr, sie stehen uns stumm und/oder bedrohlich gegenüber*. (Rosa, 2016, s. 305 – kursiv i originalen).
- ⁵ Tysk original: treten dann und dort auf, wo Subjekte mit etwas in der Welt in Berührung kommen, das für sie eine unabhängige Wertquelle darstellt, das ihnen als *schlechthin* wichtig und wertvoll entgegentritt und *sie etwas angeht*. (Rosa, 2016, s. 291 – kursiv i originalen).
- ⁶ Tysk original: “offene, vibrierende, atmende Resonanzachsen” (Rosa, 2016, s. 26).
- ⁷ Bemærk dog, at undersøgelser viser, at journalister trods dette krydspres faktisk forsøger at fastholde en orientering også mod de demokratiske opgaver (Skovsgaard et al., 2018).
- ⁸ Fransk original: Pour traiter ces questions, il m’aura fallu traiter du passage et du non-passage, de l’*aporie* en général ...
- ⁹ Fransk original: la culture elle-même, la culture en général, est essentiellement, avant tout, disons même *a priori*, culture de la mort.
- ¹⁰ Fransk original: une “logique” de l’aporie s’est régulièrement imposée à moi, depuis si longtemps: non pour signifier la paralysie ou l’impasse mais cela même qu’il faut endurer pour qu’une décision, une responsabilité, un événement ou une hospitalité, un don soient possibles.
- ¹¹ En udvidet analyse af Derrida og Heideggers analyser af dødens rolle i kulturen kan findes i Hansen (2005).

Er du OK med det?

Om professionernes rolle i filosofien



Morten Dige, lektor,
ph.d., Institut for
Kultur og Samfund
– Filosofi og
Idéhistorie, Aarhus
Universitet

Det er nærliggende at forstå forholdet mellem filosofi på den ene og professionsuddannelse og -udøvelse på den anden som et spørgsmål om, hvordan filosofien kan belyse og berige professionsområdet. I diskussioner om professionsetik kan det fx bestå i at formulere etiske principper eller afklare omstridte værdibegreber. Det har bestemt sin berettigelse, og jeg har selv bidraget til den slags. Men jeg vil her forsøge at vende perspektivet om og i stedet spørge, hvad filosofien kan lære af professionerne. Det udspringer af mine erfaringer med kursusundervisning af sygeplejersker, socialrådgivere, socialpædagoger og andre ”hjælpeprofessionelle” om etisk ansvarlig professionsudøvelse. Her har

læringen gået mindst lige så meget fra de studerende til underviseren som omvendt. At der er så meget at lære, skyldes efter min mening, at professionsudøvelse er gennemsyret af etik og tykke værdiforestillinger, som kan kvalificere mange abstrakt-filosofiske overvejelser. Det vil jeg knytte nogle generelle bemærkninger til og fremdrage to mere specifikke eksempler. Det ene drejer sig om selve etikens væsen: Hvad vil det overhovedet sige at forholde sig etisk? Det andet drejer sig om ideen om menneskelig værdighed: Hvad betyder ideen, og hvilke hensyn og forpligtelser er den forbundet med? De to spørgsmål viser sig at være tæt forbundne.

Er du OK med det? Om professionernes rolle i filosofien

Arbejdet med etik i professioner og organisationer har givet mig anledning til videre refleksioner om et klassisk tema, nemlig om **forholdet mellem moralsk praksis og etisk teori**.



Baggrund

Min artikel udspringer af en konference på VIA University College i august 2025. Konferencens titel var *Filosofiens og videnskabsteoriens rolle i professionsuddannelserne*, og formålet var at undersøge, ”hvordan filosofi og videnskabs-teori kan kvalificere forståelser af viden, praksis og deltagelse i en kompleks samtid” (Profilvin, 2025). Det er absolut et både relevant og aktuelt tema og formål, men jeg tillod mig ikke desto mindre at vende spørgsmålet på hovedet og i stedet undersøge, hvordan forståelser af viden, praksis og ikke mindst deltagelse i en kompleks samtid kan kvalificere filosofien. Der er næppe nogen, der vil benægte, at forholdet mellem filosofien og praktisk deltagelse i en kompleks samtid er eller burde være dialektisk.

Men så må det også være relevant at overveje, om den filosofi, der skal ”kvalificere” praksis, er passende informeret om den. Det tror jeg ikke er en selvfølge, og det vil jeg illustrere med nogle personlige erfaringer med professionsudøvelse ”på anden hånd”, nemlig de diskussioner om etik, jeg gennem en årrække har haft med professionsudøvere. De er især foregået i regi af to masteruddannelser. Jeg var i 2004-05 med til at udvikle og har siden undervist på Master i Etik og Værdier i Organisationer (MEVO), som ti år senere tog navneforandring til Master i Humanistisk Organisationsudvikling (MHO). I de senere år er jeg desuden blevet tiltagende engageret i Masteruddannelsen i Humanistisk Sundhedsvidenskab og Praksisudvikling (MHH). En stor del af kursisterne har været

udøvere inden for hjælpeprofessionerne: sygeplejersker, socialrådgivere, socialpædagoger, lærere, jordemødre, m.fl. Mit engagement i uddannelsen har også affødt en del aktiviteter ud af huset med oplæg på diverse professionsforeninger og -sammenslutningers konferencer, temadage, debataftener m.m.

Hvad der har slået mig ved disse møder, er for det første det dybe etiske engagement, som kendetegner langt de fleste professionsudøvere. Jeg vil endda mene, at et dybt etisk engagement er det, det vil sige at være en *dygtig* professionsudøver (det skal jeg vende tilbage til). Men det er for det andet slående, at dette dybe etiske engagement sjældent er et engagement i etik forstået som en akademisk disciplin. Man går ikke rundt

og citerer Aristoteles og Kant det meste af tiden. Spørgsmålet er, om det er en mangel. At vi har lavet en masteruddannelse om organisationsetik, kunne jo signalere et bekræftende svar: Professionsudøvere og dem, deres virke ”går ud over” (patienter, klienter, elever), ville nyde godt af et bekendtskab med Aristoteles, Kant og mange andre af de Store Døde Filosofer. Deres praksis vil kunne kvalificeres, dvs. forbedres, ved at lære om de aristoteliske dyder, Kants kategoriske imperativ og meget andet.

Alt det vil jeg naturligvis ikke kaste vrag på – om ikke andet fordi det ville være at save i den gren, jeg selv sidder på. Men jeg oplever, at de engagerede professionselles perspektiver leverer et kritisk modspil til den akademiske etiks teorier af en helt anden slags end det, vores ordinære (meget yngre) studerende leverer. Påvirkningen har derfor lige så meget gået den anden vej og ført til nogle filosofiske indsigter, jeg næppe ville have fået på anden vis. Jeg vil først sige noget helt generelt om, hvad min beskæftigelse med etik i praksis har lært mig om selve disciplinen praktisk etik. Dernæst vil jeg forsøge at vise, hvordan professionerne kan kvalificere filosofien, hvad angår to lidt mere specifikke spørgsmål i den filosofiske etik.

Moral og etik
Arbejdet med etik i professioner og organisationer har givet mig anledning til videre refleksioner om et klassisk tema, nemlig om forholdet mellem moralsk praksis og etisk teori. Når jeg formulerer det på den måde, stipulerer jeg en sondring mellem moral og etik, således at moral bliver den mere konkrete og direkte vurderings- og bedømmelsespraksis i vores sociale liv, mens etik bliver

en teoretisk, evt. akademisk, refleksion over eller undersøgelse af denne praksis.

I vores personlige, civile og politiske liv foretager vi hele tiden vurderinger og bedømmelser af vores egne og andres handlinger og praksisser som forbudte, forkerte, problematiske, kritisable, tilfældelige, rigtige, påkrævede osv. i en moralsk forstand, dvs. delvist uafhængigt af, hvad der fx er forbudt eller tilladt i en juridisk eller religiøs forstand. At forholde sig normativt til sig selv og verden synes simpelt hen at være et grundlæggende træk ved mennesker (i det mindste siden vi spiste af det træ, der giver kundskab om godt og ondt). Vi kan ikke undslå os vores eget og andres bedømmende moralske blik, og vi slider og slæber i en efterstræbelse af det gode, sådan som vi selv forstår det. I professionsudøvelse skærpes disse vilkår. Traditionelt har man ved en profession forstået en beskæftigelse, som kræver en bekendelse til bestemte værdier og principper (jf. *to profess* på engelsk). Mest eksplicit kommer det til udtryk i lægeløftet, hvis aflæggelse er en forudsætning for at kunne kalde sig læge, men i en række andre beskæftigelser (advokater, lærere, pædagoger, socialrådgivere, sygeplejersker m.fl.) gøres der lignende etiske krav gældende til fagudøverne. I de klassiske professioner er selvforståelsen, at man er sat i verden for at fremme og beskytte bestemte grundlæggende goder eller værdier i menneskelivet: sundhed, social velfærd, trivsel og udvikling, indre selvstyre m.fl. Og grundet stærke magt- og afhængighedsrelationer følger der et skærpet moralsk ansvar med disse beskæftigelser (Dige, 2014). Alt dette er der en stærk bevidsthed om og vedvarende refleksion over i disse relations- og hjælpeprofessi-

oner, og derfor er det ikke overraskende, at der er meget moralfilosofisk indsigt at hente i et studium af dem og omgang med dem.

- Etik kan forstås som vurderinger og bedømmelser af anden orden, nemlig som en kritisk undersøgelse af denne praksis. Etikken stiller spørgsmål til moralen:
- Hvor kommer disse (første ordens-) moralske bedømmelser fra – er de fx forankret i menneskets fornuft eller følelser?
 - Hvad er de underliggende kriterier for at bedømme handlinger som forkerte, rigtige osv. – handler det fx alene om handlingens konsekvenser?
 - Kan man overhovedet tage moralsk stilling til noget på en objektiv måde, eller handler det mest om mavefor-nemmelser?
 - Hvilke forestillinger om det gode liv er involveret i vores moralske vurderinger?

Hovedstrømmen i den filosofiske etik antager, at der kan findes velbegrundede svar på den slags spørgsmål, selv om det ville være synd at sige, at der er opnået generel enighed om, hvad svarene er. Men der findes velkendte ambitiøse forsøg på at udvikle sammenhængende etiske teorier, dvs. teorier om moralen, såsom nytteetik og pligtetik. De mest ambitiøse teorier formulerer et universelt afgørelseskriterium og en beslutningsprocedure for moralske spørgsmål og dilemmaer. Det klareste og vel også kendteste eksempel er nytteprincippet og nyttekalkulen i klassisk nytteetik (utilitarisme) (se fx Husted, 2001). Nytteprincippet gør gældende, at den moralsk rigtige handling i enhver situation er den, der frembringer mest muligt af det,

Vi kan ikke undslå os vores eget og andres bedømmende moralske blik, og **vi slider og slæber i en efterstræbelse af det gode**, sådan som vi selv forstår det. I professionsudøvelse skærpes disse vilkår.



som har værdi i sig selv, hvor lykke eller velfærd har været populære bud på, hvad det så er. Den moralsk rationelle (velbegrundede) beslutning i en moralsk problematisk situation må derfor ideelt set træffes efter en kalkulation af de forskellige handlemuligheders samlede, langsigtede positive og negative konsekvenser. I praksis vil en sådan kalkule ganske vist ofte være alt for tids- og resursekrævende, og derfor kan det være fornuftigt med nogle etiske tommelfingerregler om fx at vise respekt for liv og selvbestemmelse, undgå at forvolde ondt, undlade at lyve osv. (Hare, 1981). Men i princippet står sådanne tommelfingerregler altid til regnskab for nytteprincippet. Hvis en fravigelse af dem åbenlyst fører til mere lykke eller velfærd, så vil det være etisk uforsvarligt at holde fast i dem.

Vores almindelige moralske tænkning er åbenlyst noget rod, og derfor har tilgange som den just skitserede for mange tilbudt en tiltrængt oprydning ved at gøre etik til et spørgsmål om rationelle argumenter som erstatning for tabuer og overtro, at reducere den tilsyneladende mangfoldighed af relevante kriterier for det moralsk forbudte, rigtige, problematiske osv. til at handle om en enkelt faktor, nemlig konsekvenserne af det, vi gør. Ethiske overvejelser og vurderinger bliver i det lys ikke bare mere *abstrakte* end moralske vurderinger, som forholder sig til menneskers konkrete handlinger og praksisser, de er også langt *enklere*. Stillet op på denne måde kan det – i hvert fald for filosofer – være fristende at antage, at de etiske vurderinger ikke bare er af anden orden, men af en *højere* orden, at de kan fungere som en overdommer i moralske konflikter. På grund af deres relative enkelhed forekommer

de abstrakte principper evige, stabile og pålidelige, mens konkrete indsigter forekommer foreløbige, omskiftelige og upålidelige. M.a.o. som noget, der med fordel kunne kvalificeres af et filosofisk oprydningsarbejde.

Man behøver ikke beskæftige sig længe med praktisk etik for at indse, at denne forestilling om etikken som overdommer i moralen ikke bare er forenklet, men forfejlet. Det er åbenlyst ikke sådan, at et etisk udsagns pålidelighed stiger i takt med at blive mere abstrakt og generelt, og at vi derfor burde ”udlede” vores mere konkrete moraldomme af mere nagelfaste generelle principper. I etiske diskussioner er begrundelsesretningen lige så ofte modsat og det med rette. Hvis et etisk princip implicerer, at det ”i princippet” ikke er forkert at dræbe uskyldige mennesker, eller at slaveri moralsk set sagtens kunne komme på

tale, så giver det os en god grund til at forkaste princippet, ikke vores moralske overbevisninger vedrørende drab og slaveri. Ethiske principper og etiske teorier kan simpelt hen testes på, om de leverer ikke bare en opbakning til men også en tilfredsstillende redegørelse for den slags overbevisninger, og det vidner mange diskussioner i den filosofiske etik om. Det afspejler efter min mening den omstændighed, at etiske teorier grundlæggende er teorier *om noget*, nemlig moralen, menneskers konkrete erfaringer med og håndtering af praktiske problemer og dilemmaer, og det må de nødvendigvis disciplineres af, ikke blot af teori-interne kriterier om konsistens, enkelhed, almengyldighed osv.

Den nulevende nytteetiker Peter Singer er et oplagt eksempel på det, jeg taler op imod her. Han har i sin omfattende produktion slået stærkt til lyd for at kvalificere en hel række praksisser vedrørende animalsk produktion, abort, eutanasi, sortering af nyfødte m.fl. (Singer, 1993). Singers stemme har ofte været en tiltrængt kritisk intervention i disse praksisser, men hans løsninger har for mange været provokerende, ikke bare fordi de udfordrer vedtagne dogmer, men fordi de forekommer afstumpede (Diamond, 1978; Johnson, 2003; for Singers svar se Singer, 2011). Hans konklusioner er i visse tilfælde af en beskaffenhed, så de i sig selv giver grund til at problematisere hans teoretiske tilgang, fx når han hævder, at hans teoretiske begrundelse for at tillade abort logisk implicerer, at abort burde være tilladt indtil et tidspunkt *efter* fødslen (Singer, 1993, kap. 6). Singer er et ganske slående eksempel på en filosof, der med et engelsk udtryk *sticks to his guns*. Han fastholder, at abstrakte konsistenskriterier til enhver

tid trumfer indvendinger, der alene baserer sig på erfaring og intuition, selv når de kommer fra mennesker med meget konkrete erfaringer angående det, han forsøger at rydde op i.

Modsat Singer vil jeg hævde, at det er mindst lige så relevant at forstå etiske principper som afledte fra moralen som omvendt (se endvidere Dige, 2011). Det er selvsagt ikke alle vores konkrete moralske overbevisninger, der er pålidelige nok til på den måde at fungere som prøvesten for vores etiske principper, for vi er fejlbarlige både i og uden for moralen. Men begrundelsesrelationerne ser simpelt hen ud til at være mere gensidige eller holistiske. Og forbedring (kvalificering) af vores moralske og etiske overbevisninger foregår på mere end ét niveau og i mere end én retning.

På baggrund af disse mere generelle betragtninger vil jeg nu give to eksempler på, hvordan kontroverser i filosofisk etik kan kvalificeres af professionernes iboende etik.

Etikkens væsen

Det ene vil jeg kalde spørgsmålet om etikkens væsen. Hvad vil det sige at være ”etisk”, at anlægge et etisk perspektiv, forholde sig etisk til sig selv og andre mennesker? Ja, her strides om bekendt de lærde. Ifølge konsekvensetikken indebærer det for det første, at man efter bedste evne foretager en upartisk, objektiv opgørelse over de samlede konsekvenser af de handlemuligheder, man står over for, og for det andet en pligt til at vælge den handling, der producerer mest mulig lykke, velfærd eller livskvalitet (eller hvad man nu kan blive enige om som fællesnævner for al værdi). I pligtetikken kræver det moralske

perspektiv i stedet, at jeg skal overholde en række forbud og påbud: forbud mod løgn, tyveri, drab osv. og påbud om at behandle andre med respekt. I den kantianske version af pligtetik kan jeg indse gyldigheden af disse forbud ved at overveje, om jeg kan ville, at den slags handlinger var alment accepterede.

Deres dybe forskelligheder til trods har disse to teorier et afgørende træk til fælles: Etikken er førstepersonlig, ikke bare i den forstand, at den handler om, hvad *jeg* bør gøre, men i den stærkere forstand, at det er op til mig at afgøre, hvad jeg bør gøre ved hjælp af rationel tænkning: Jeg skal tænke konsekvenserne igennem og finde frem til den lykkemaksimerende handling, eller jeg skal bruge min fornuft til at afgøre, om jeg kan ville, at alle levede efter de samme handleregler som mig.

Den førstepersonlige tilgang indbyder til denne indvending: Skulle etikken ikke basalt set handle om de andre og ikke om mig? I første omgang ser det ud til, at moralfilosoffen har svar på rede hånd. For ifølge konsekvensetikeren er det jo netop meningen, at man skal tage *alle de andres velfærd* i betragtning, når det samlede velfærdsregnskab gøres op; og det pligtetiske universaliserbarhedskrav er vel egentlig bare et krav om at sætte sig i *alle involverede parter*s sted? På den måde får andre mennesker en fremtrædende plads i proceduren. Sagen er bare, at de andre ikke rigtig er *involveret* i proceduren; den etiske refleksion, vurdering og stillingtagen foregår stadig inde i mit hoved.

Her har jeg oplevet, at professionsetiske overvejelser foregår helt anderledes, og det skyldes måske, at professions-

Er du OK med det? Om professionernes rolle i filosofien

udøvere ikke bare *tænker* på andre, men faktisk indgår i relationer med dem. Dermed bliver disse andre for det første noget mere nærværende for tanken, og man har måske en mere kvalificeret forståelse af, hvor kompleks menneskelig velfærd kan være, når man faktisk omgås mennesker med komplekse og sjældne behov, interesser, der afviger radikalt fra ens egne, osv. På den måde kan professionsudøvere levere vigtige bidrag til den filosofiske refleksion. Men et kritisk professionsetisk blik stikker dybere end dette. For hvor kommer professionsudøvernes mere kvalificerede forståelse fra? Jeg tror, den kommer fra en mere relationel forståelse af etik, som ikke er ukendt i fagfilosofien, men som i professionelt arbejde må anses for et vilkår. Hvor klassiske versioner af konsekvens- og pligtetik ser etisk retfærdiggørelse som et spørgsmål om at leve op til visse principper (om fx velfærdsmaksimering eller universaliserbarhed), er det professionsetiske syn på retfærdiggørelse grundlæggende anden-personligt: Man skal kunne begrunde det, man gør, over for dem, man har noget at gøre med. Testen bliver simpelt hen, om man kan give patienten, klienten eller eleven en god grund til at acceptere det, man udsætter vedkommende for. Og her fungerer det så godt som aldrig som en god grund, at man har sikret sig, at den samlede velfærd bliver maksimeret af det, man gør. Selv hvis de læger, der i nazitidens kz-lejre udsatte fanger for dødbringende eksperimenter, kunne føre en overbevisende sag for, at det ville gavne menneskeheden på længere sigt, så ville det ikke give ofrene en god grund til at acceptere det. De ville tværtimod have endda meget gode grunde til at betakke sig.

For mig afgør det her simpelt hen nogle grundlæggende spørgsmål i den filosofiske etik. Det overbeviser mig om, at den sande filosofiske teori om moral må være grundlæggende anden-personlig. Som sagt er en sådan tilgang ikke ukendt i fagfilosofien, for den kan i forskellige versioner findes i K.E. Løgstrups interdependensetik, Stephen Darwalls *Second Person Standpoint* eller Thomas Scanlons kontraktualisme (Scanlon, 1998). Det vil føre for vidt at udlægge alle tre, så jeg vil sige en smule om Scanlons tilgang, som nok er mindre kendt i professionskredse end Løgstrups. Men pointen er vel at mærke ikke, at Scanlons teori skal kvalificere professionsudøvelsen, men snarere, at professionsudøvelsen bekræfter Scanlons teori, og at den formentlig er informeret af refleksioner over professionsudøvelse.

Når man hører betegnelsen kontraktualisme om Scanlons teori, kunne man få det fejlagtige indtryk, at etik først og fremmest bygger på en kontrakt mellem rationelle, selvberoende individer. Men den slags teori kaldes *kontraktarisme*. At kontraktualisme og kontraktarisme lyder næsten ens, er bedragerisk. Kontraktarisme er en tradition, der går tilbage til Thomas Hobbes og i vore dage er videreført af canadieren David Gauthier i bogen *Morals by Agreement* (Gauthier, 1986). Her handler moralske kontrakter om *egeninteresse*: Moralske normer er intet andet end en kontrakt eller aftale til gensidig fordel. Moralske normer står og falder simpelt hen med, at de fremmer min oplyste egeninteresse, så hvis jeg ikke får noget ud af at overholde moralske normer, så har jeg ingen grund til at gøre det. Grunden må nemlig komme fra mine egne præferencer. At tænke på

andre må være *afledt* af, at jeg tænker på mig selv.

Scanlon ser helt anderledes på den sag. Han knytter an til en grundlæggende kantiansk idé om, at vi er moralske væsener, at vi er direkte motiveret af moralen i den forstand, at vi, medmindre vi er psykopater, er optaget af at retfærdiggøre vores handlinger over for andre end os selv. Scanlon påstår, at retfærdiggørelse nødvendigvis indebærer en retfærdiggørelse over for hver enkelt person, som handlingen går ud over. Han er derfor afvisende over for nytteetik: Vi kan ikke retfærdiggøre handlinger og politikker alene ved at henvise til verdens tilstand, fx at vi har maksimeret den samlede velfærd. Det, vi skal stræbe efter, er hverken snæver, egeninteresse-ret rationalitet eller maksimal nytte, men gensidig fairness og gensidig anerkendelse. Autoriseringen af vores handlinger ligger ikke hos os selv, men hos den anden person. Det indebærer for mig at se en overbevisende udlægning af Kants forbud mod at bruge andre mennesker (eller ”humaniteten i deres person”) som et rent middel. Kravet er, at andre mennesker bliver *involveret* i de beslutninger, man træffer om dem, ikke bare gøres til genstand for dem.

Lidt forenklet sagt kræver det at forholde sig etisk frem for alt, at man *husker at spørge folk, om de er OK med det*. Igen er dette meget velforankret i professionel praksis, hvor ethvert indgreb er ledsaget af krav om informeret samtykke og respekt for autonomi. I realiteten er dette selvfølgelig ofte motiveret af en interesse i at sikre sig mod dårligt omdømme eller ligefrem sagsanlæg. Men den dybere begrundelse skulle jo gerne

Det drejer sig heller ikke alene om værdien af compliance: at **behandlingen, rådgivningen eller læringen virker bedst, hvis modtageren bakker op om den.** Det drejer sig om det i sig selv værdifulde i ligeværdige relationer.



være en, der har noget med patienterne, klienterne eller eleverne at gøre. Den afgørende grund til, at man skal huske at spørge folk, om de er OK med det, er dog ikke, at folk selv nødvendigvis ved, hvad der er bedst for dem. At have ekspertise i medicin, socialrådgivning eller pædagogik indebærer, at man ofte er den, der bedst ved, hvad der gavner patienten, klienten eller eleven. Det drejer sig heller ikke alene om værdien af *compliance*: at behandlingen, rådgivningen eller læringen virker bedst, hvis modtageren bakker op om den. Det drejer sig om det i sig selv værdifulde i ligeværdige relationer.

Lad mig straks sige, at der skam findes mange situationer, hvor det kan være forsvarligt at udsætte folk for noget, de ikke er OK med. Men så gør der sig netop særlige forhold gældende: at personen er til overhængende fare for sig selv eller

andre, ikke er ved sine fulde fem eller er åbenlyst uvidende om sit eget bedste. Men selv her kan det være vigtigt at *spørge*, om personen er OK med det, så man fx ikke foregøgler sig selv, at det er han nok. For så handler det stadig om at begrunde *over for personen*, hvorfor man nu gør noget, han ikke er OK med. Også her må man insistere på, at personen har krav på at blive hørt, kunne gøre sin sag gældende og træde frem som et ligeværdigt subjekt, ikke at blive reduceret til et objekt eller en opgave. Og det peger frem mod mit andet eksempel.

Værdighedsbegrebet

Mit andet eksempel på, hvad filosofien kan lære af professionerne, gælder ideen eller begrebet om menneskelig værdighed. Her findes i sandhed også en omfattende filosofisk (og teologisk) litteratur om, hvad værdighed egentlig er og ikke mindst de etiske implikationer

af den. Begrebet er notorisk svært at få hold på, og det har fået en del filosoffer til i en blanding af frustration og udmattelse at foreslå, at vi helt skulle holde op med at snakke om det. Psykologen Steven Pinker har talt om "the stupidity of dignity", fordi han i amerikansk sammenhæng mest har set værdighedsbegrebet brugt i konservative kampagner imod stamcelleforskning, fri abort, eutanasi, organdonation osv., hvor man på den ene side taler om en *umistelig* værdighed og på den anden side påstår, at vi mister værdigheden, hvis vi får lov til aktiv dødshjælp og de andre ting (Pinker, 2008). Og bioetikeren Ruth Macklin har gjort gældende, at værdighed er et "useless concept" (Macklin, 2003). Når det overhovedet bruges meningsfuldt, handler det i virkeligheden om at vise respekt for folks autonomi.

Man kan forsøge at imødegå denne kritik med teoretiske afklaringer af værdighedsbegrebet, så det kan gives en distinkt mening, der ikke lader sig reducere til respekt for autonomi. Lidt mere konkret kan man forsøge at vise, hvordan værdighedsbegrebet indfanger fænomener, der ikke ret godt lader sig begribe og italesætte uden. En række politiske filosoffer og retsfilosoffer har på den måde gennem de sidste 12-14 år forsøgt at genrejse værdighedsbegrebet til ære og værdighed, efter min mening med betydeligt held (Waldron, 2012; Rosen, 2012). Men de mest vellykkede af disse genrejsningsbestræbelser har søgt inspiration i professionsetik, især inden for retspleje og plejesektoren, hvor man ustandselig taler om værdighed og dens undergravning i form af nedværdigende og uværdig behandling. Her falder Macklins forslag om i stedet at tale om respekt for autonomi ganske enkelt til jorden.

Værdighedsbegrebet melder sig i de krænkelsererfaringer, vi omtaler som uværdige eller nedværdigende. Når mennesker bliver ydmyget, forhånede, ekskluderet, negligeret eller marginaliseret, er der ikke tale om almindelig "trælsked", men om et angreb på noget umisteligt. Ikke umisteligt forstået som, at det er *umuligt* at miste, men i den forstand, at det er *utåleligt* at miste. Der er (mindst) to udlægninger af dette. Den ene knytter an til en kantiansk forestilling om en uvurderlig indre "humanitet" i enhver person, et basalt *menneskeværd*, som aftvinger respekt og agtelse. Den anden knytter an til ideen om *ligeværd*: at alle har krav på den samme basale status af fuldgyltige medlemmer af det moralske og politiske fællesskab (se Sangiovanni, 2017 for en glimrende analyse).

I professionsarbejde trænger begge aspekter sig på. Grundet de ovennævnte stærke magt- og afhængighedsrelationer kan en uansvarlig og uempatisk tilgang til patienter og klienter være en trussel mod deres basale menneskeværd. Og selve det at blive kategoriseret som patient eller klient indebærer en risiko for stigmatisering og stereotypisering, som truer ligeværdet. Det er karakteristisk, at vi har et sikrere begreb om værdigheden, når den krænktes: Vi kan udpege paradigmatisk situationer som nedværdigende eller uværdige, og vi mener, at de er moralsk angribelige, netop *fordi* de er nedværdigende eller uværdige. Den slags hører med til det etiske grundstof, etiske grunderfaringer for professionsudøvere, og jeg tror ikke, det er, fordi de har forlæst sig på Kant. Alene af den grund forekommer det mig mere rimeligt at bestrebe sig på at forklare værdighedsbegrebet end at bortforklare det.

Et vellykket eksempel er den australske filosof Linda Barclay, hvis analyse af værdighedsbegrebet får indkredset nogle centrale aspekter ved netop at tage udgangspunkt i erfaringer fra ældrepleje, hvor plejehjemsbeboere bliver udstillet, tiltalt og omtalt på nedværdigende vis (Barclay, 2018). Den slags sager har det med at dukke op med ret jævne mellemrum. For nogle år siden var der omfattende offentlig debat (og forargelse) omkring det, der blev kendt som "Else-sagen" fra et plejecenter i Aarhus Kommune, og den sag dukkede også op i mine egne diskussioner med professionsudøvere fra plejesektoren. Her blev en ældre, demensramt medarbejder behandlet instrumentaliserende, nedladende og latterliggørende, og det ville have været absurd at foreslå, at vi skulle prøve at diskutere sagen uden

at gøre brug af det "tåbelige" og "ubrugelige" værdighedsbegreb. Langt mere relevant var det at reflektere over, hvordan sådanne sager kan give kød på vores begreber om værdighed, nedværdigende behandling og uværdige forhold.

Barclay viser, at nedværdigelsen i den slags sager ikke bare handler om, at personens egne grænser bliver overtrådt (hvilket kan være slemt nok), men at der tillige finder en overtrædelse af *almene* standarder for privatliv, sømmelighed og respekt sted. Typiske eksempler er, når plejepersonale lader toiletdøren stå åben for at lette arbejdsgangene og dermed afviger fra den almene norm om at besøge i enrum, eller når de i besøgendes påhør stiller spørgsmål om meget intime, personlige forhold til borgeren – hvilket man ikke ville drømme om at gøre, hvis borgeren var en kollega. Hvad der dermed kommunikeres, er følgende: Denne person har ikke krav på eller gavn af at blive behandlet efter de samme standarder som resten af os. Og det udtrykker og signalerer en mangel på social agtelse, som er en afgørende betingelse for menneskelig værdighed. Nedværdigelsen er ikke bare noget, der udspiller sig inden i den nedværdigede. Her bekræftes den relationelle tilgang til etikkens væsen med en påstand om, at værdighed er noget, som tildeles gennem ligeværdige relationer, hvilket kræver, at man overholder gældende sociale normer for at behandle andre som ligeværdige. En helt grundlæggende norm for ligeværdige relationer er, at man husker at spørge folk, om de er OK med det. Det glemte man i behandlingen af Else. Hun var tydeligvis ikke OK med det, og hun blev ikke engang spurgt.

Konklusion

Selv om en del af det foregående stadig er lovligt abstrakt, har jeg forsøgt at konkretisere det dialektiske forhold mellem filosofi og professionsudøvelse. De kan gensidigt kvalificere hinanden. Det er en vigtig lære for filosoffer, at deres virke ikke består i at sætte ting på plads for et mere eller mindre undrende og modstræbende publikum. Frem for at se filosofi, in casu filosofisk etik, som et produkt, der kan kvalificere professionel praksis, er det for mig at se mere retvisende og frugtbart at se filosofisk

indsigt som noget, der fremkommer i en fælles refleksion over en praksis, der altid allerede er gennemsyret af moralske værdier. Jeg tilslutter mig dermed en pointe, der for mange år siden blev gjort gældende af nyligt afdøde Jürgen Habermas (Habermas, 2001): Filosofiens rolle er ikke at komme ovenfra som *plads-anviser* og *dommer*, men at være *plads-holder* og *fortolker*: at bidrage til at holde en plads åben for den etiske refleksion, som ligger latent i professionerne, og at bidrage til en fortolkning af de idealer, som professionerne er gennemsyret af.

Tak

Jeg vil gerne takke deltagerne i PRO-FILVINS konference i august 2025 for kommentarer til det oplæg, som har dannet forlæg for artiklen. Også tak til de to anonyme reviewere for TfP for deres konstruktive kommentarer og forslag. Sidst, men ikke mindst, tak til de mange engagerede kursister gennem årene på Master i Humanistisk Organisationsudvikling for værdifulde refleksioner og diskussioner.

REFERENCER

Barclay, L. (2018). Dignitarian medical ethics. *Journal of Medical Ethics*, 44, 651-652.

Diamond, C. (1978). Eating meat and eating people. *Philosophy*, 53(206), 465-479.

Dige, M. (2011). Praktisk etik – en oversigt. I A.S. Christensen (red.), *Filosofisk etik*. Aarhus Universitetsforlag.

Dige, M. (2014). Professionernes etiske kerne. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 8(2), 4-22.

Gauthier, D. (1986). *Morals by Agreement*. Clarendon Press.

Habermas, J. (2001). Filosofien som pladsholder og fortolker. I *Politisk filosofi – udvalgte tekster* (H.R. Laursen, overs.). Gyldendal.

Hare, R.M. (1981). *Moral Thinking: Its levels, method, and point*. Oxford University Press.

Husted, J. (2001). Konsekvensetik: Den gode sag. I *Politikens filosofihåndbog*. Politikens Forlag.

Johnson, H.M. (2003, 16. februar). Unspeakable conversations. *The New York Times*. (Genoptrykt i J.A. Schaler (red.), *Peter Singer Under Fire: The moral iconoclast faces his critics*, 2011, Open Court).

Macklin, R. (2003). Dignity is a useless concept. *BMJ*, 327(7429), 1419-1420.

Pinker, S. (2008, 28. maj). The stupidity of dignity. *The New Republic*.

Professionsuddannelsernes Filosofi- og Videnskabsteoretiske Netværk (2025). *Filosofiens og videnskabsteoriens rolle i professionsuddannelser*. [Konference]. <https://profilvin.net/konference2025/>

Rosen, M. (2012). *Dignity: Its history and meaning*. Harvard University Press.

Sangiovanni, A. (2017). *Humanity without Dignity: Moral equality, respect, and human rights*. Harvard University Press.

Scanlon, T. (1998). *What We Owe to Each Other*. Harvard University Press.

Sen, A. & Williams, B. (red.) (1982). *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge University Press.

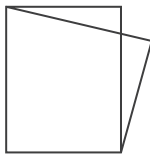
Singer, P. (1993). *Praktisk etik*. Hans Reitzel.

Singer, P. (2011). Reply to Harriet McBryde Johnson: Disability and the quality of life. I J.A. Schaler (red.), *Peter Singer Under Fire: The moral iconoclast faces his critics*. Open Court.

Waldron, J. (2012). *Dignity, Rank, and Rights*. Oxford University Press.

Anekdotisk teori som videnskabsteori

– i socialpædagogik og andre relationelle professioner



Marianne Træbing
Secher, lektor, cand.
pæd.fil., ph.d.-stud.,
VIA University College

Anekdoter florerer i professionspraksis, men gives sjældent epistemisk status. De fortælles, deles og diskuteres, men anerkendes sjældent som legitime bidrag til videndannelse. I almindelig sprogbrug er en anekdote en lille fortælling med rod i virkeligheden. I denne artikel fokuseres der imidlertid på en bestemt teoretisk forståelse af anekdoter gennem Jane Gallops Anecdotal Theory, som oprindeligt er udviklet inden for litteraturvidenskaben. Anekdoter rummer et eksorbitant moment, hvor praksis bryder sammen, og hvor noget viser sig, som falder uden for teorier og metoders problemdefinition. Jeg overfører og videreudvikler denne teori i en socialpædagogisk kontekst og

argumenterer for, at anekdotisk teori kan fungere som en professionsspecifik videnskabsteoretisk position. Anekdoten forstås ikke som illustration, men som et epistemisk brud, der synliggør faglighedens margin og dermed nødvendiggør selvbegrænsning, hvor teorier og metoder midlertidigt sættes i parentes af den andens udsagn, så relationen ikke lukkes gennem for hurtig teoretisk eller metodisk integration. Artiklen undersøger, hvordan anekdotisk teori kan understøtte professionsviden, der kan lade sig forandre i mødet med det marginale. Afsættet er socialpædagogik, men perspektivet kan være relevant i andre relationelle professioner.

Anekdotisk teori som videnskabsteori – i socialpædagogik og andre relationelle professioner

I modsætning til fænomenologiske, hermeneutiske og pragmatiske tilgange, der søger mening, sammenhæng eller det virksomme, insisterer anekdotisk teori på at dvæle ved det øjeblik, hvor forståelse endnu ikke er mulig.



Indledning

I denne artikel argumenteres der for, at anekdotisk teori (Gallop, 2002) kan anvendes som videnskabsteori for praktikere i relationelle professioner. Artiklen henvender sig dog i første omgang til undervisere på professionsuddannelserne.

Videnskabsteori forstås her bogstaveligt som teori om, hvordan vi skaber viden i konkrete praksissituationer. Der udvikles en position, der tager udgangspunkt i situationer, hvor viden skabes, håndteres og begrænses. Dette sker med baggrund i min ph.d.-afhandling, som er i sidste fase op til bedømmelsen (Secher, 2026). Mit eget praksisfelt, socialpædagogik, er afsæt for denne udvikling, som dog vil kunne anvendes i relationsarbejde bredt set.

I relationelle professioner arbejder vi med teorier og metoder, der skal hjælpe os med at forstå og handle kvalificeret (Kongsgaard, 2017; Kongsgaard & Rod, 2018; Kongsgaard & Vedtofte, 2019). Der kan dog opstå situationer, hvor noget rammer os, som ikke lader sig indfange af de begreber og problemdefinitioner, vi råder over. Når dette sker, risikerer vi at lukke situationen gennem for hurtig teoretisk eller metodisk integration. I modsætning til fænomenologiske, hermeneutiske og pragmatiske tilgange, der søger mening, sammenhæng eller det virksomme, insisterer anekdotisk teori på at dvæle ved det øjeblik, hvor forståelse endnu ikke er mulig. Hvor situationen gør modstand og hermed risikerer at blive negligeret og marginaliseret frem for undersøgt. Det er i disse situationer, at undervisere med fordel vil kunne introducere anekdotisk teori som en

videnskabsteori for praktikere. Artiklen foreslår her anvendelse af Jane Gallops anekdotiske teori (Gallop, 2002) som et epistemologisk greb, der gør det muligt at arbejde intentionelt og opmærksomt med det partikulære, forstyrrende og eksorbitante, som hverken kan eller bør generaliseres.

De videnskabsteoretiske begreber ontologi, epistemologi, metodologi og aksiologi anvendes i artiklen ikke som adskilte teorifelter, men som analytiske perspektiver, hvis betydning udfoldes i arbejdet med den konkrete situation. De teoretiske referencer, der inddrages i artiklen, fungerer ikke som parallelle/konkurrerende perspektiver, men som gensidigt begrundende positioner inden for en samlet poststrukturalistisk videnskabsteoretisk ramme, hvor epistemologiske, metodologiske og

aksiologiske spørgsmål behandles i sammenhæng. Artiklens teoretiske stillads er sammensat af Jacques Derridas dekonstruktive tænkning, som er afgørende for forståelsen af viden som forskydelig og ikke-repræsentationel (Derrida & Spivak, 2016). Desuden George Batailles teori, som bidrager med en norm om opløsning af fastlåste erkendelser med direkte metodologiske konsekvenser for, hvordan viden kan fastholdes (uden umiddelbar stabilisering) (Bataille, 1991). Samt endelig Kristie Dotsons begreb om ”contributory injustice” (Dotson, 2012), på baggrund af Frickers arbejde med epistemisk og hermeneutisk uretfærdighed (Fricker, 2009). Den kontribuerende uretfærdighed tilfører en aksiologisk dimension, som bliver afgørende for en videnskabsteori for praktikere.

Artiklen er skrevet på den måde, at det partikulære og eksorbitante (Derrida & Spivak, 2016) holdes i forgrunden – båret af anekdoten om Ib. Dette, da det flygtige i praksis danner udgangspunktet for denne særlige videnskabsteori. Argumentet for udviklingen af en videnskabsteori for praktikere udfoldes i tre bevægelser. Først undersøges anekdoten som et eksorbitant brud. Dernæst diskuteres, hvilken form for viden der kan opstå, når sådanne brud tages alvorligt. Endelig undersøges det, hvilken form for videnskabsteori anekdotisk teori kan udgøre for praktikere i konkrete relationelle praksisser. Dette undersøges gennem problemfelt, ontologi, epistemologi, metodologi samt aksiologi.

Anekdoten som eksorbitant brud
Anekdoten om Ib
En mand, der ofte er truende og går med kniv, råber en dag: Nu skal I kraftedeme stoppe med al den jeg-støtte og jeg-

styrkende behandling. Jeg er skizofren. Jeg har jo for helvede ikke noget jeg.

I den praksis, jeg var en del af i halvfemserne, arbejdede vi psykodynamisk og med jeg-støttende behandling (Hummelvoll, 1995). Vores forståelse var, at skizofreni hang sammen med et svagt eller fragmenteret jeg, som skulle styrkes. Når Ib råbte, at han ikke havde noget jeg, blev udsagnet integreret i denne forståelse. Dels fordi han blev oplevet som truende, men også fordi det blev læst som symptom på netop den mangel, vi mente at skulle afhjælpe. Vi fortsatte derfor med jeg-styrkende behandling. Først senere er det blevet tydeligt for mig, at anekdoten peger på noget andet end det, vi dengang kunne høre. Måske fordi vi oplevede Ib som truende, men ikke kun derfor.

Det, der undersøges, er ikke Ib som individ og heller ikke psykodynamisk teori som sådan, men den konkrete betydningsknode (Gallop, 2002, s. 84), der opstår, da Ibs udsagn standser den professionelle forståelse. Pointen er således ikke, hvorvidt psykodynamisk teori eller jegstøttende behandling som sådan bryder sammen, men at den teori, hvormed situationen forstås, viser sig utilstrækkelig i netop dette øjeblik. Ib bliver ikke blot genstand for teori. Han vender teoriens blik tilbage mod sig selv. Han siger ikke kun noget om sig selv, han siger noget om den professionelle problemdefinition, der allerede er i gang med at forstå, repræsentere eller definere ham.

I ordbogen fremgår det, at en anekdote kan ses som en kort og vittig historie om en enkelt hændelse, som virkelig har fundet sted. Ordet anekdote stammer

fra det græske ἀνέκδοτον (anékdoton), der betyder ikke udgivet eller upubliceret (Den Danske Ordbog, 2025). Den måde, Gallop arbejder med anekdoter på, handler om, at der opstår noget, som vi ikke kan, vil eller tør sige højt, tale om eller endsige skrive ned (Gallop, 2002, 2019). Dette kan ses som værende i tråd med ordbogens fokus på det upublicerede, og at anekdoten indeholder noget, der har fundet sted. Dog beskriver Gallop ikke anekdoten som nødvendigvis vittig, men som noget, der overrasker og er interessant epistemologisk set. Hun er optaget af, at anekdotens upublicerede status kan medføre, at den marginaliseres og tillægges mindre værdi end det publicerede, systematiske eller teoretisk bearbejdede udsagn (Gallop, 2002, s. 8).

Gallop beskriver anekdoten som eksorbitant med inspiration fra Derrida (Gallop, 2002, s. 8). Ordet eksorbitant betyder, at noget hopper ud af sit kredsløb (Danmarks Nationalleksikon, 2026). Det eksorbitante er det, som ikke passer ind i den orden, vi har etableret. Det kan ses som en standsning af en bevægelse, der måske var cirkulær og statisk og derfor kørte i tomgang. Gallop beskriver det eksorbitante på denne måde: ”the excessive, romantic, perverse, unreasonable, and queer.” (Gallop, 2002, s. 7). Gallop anvender det, Derrida kalder en eksorbitant model (Derrida & Spivak, 2016, s. 171-178), til at undersøge det, der ikke passer ind, det, der ikke er inden for normen, samt det, der ikke kan generaliseres (Gallop, 2002, s. 7).

Når det eksorbitante viser sig, opstår der en mulighed for, at vi kan opdage, at det måske ikke er den anden, der mangler sammenhæng, men vores egen forståelse, der ikke slår til. I anekdoten om Ib

Vores forståelse var, at **skizofreni hang sammen med et svagt eller fragmenteret jeg**, som skulle styrkes. Når Ib råbte, at han ikke havde noget jeg, blev udsagnet integreret i denne forståelse.



bliver dette synligt i det øjeblik, hvor hans udsagn ikke længere kan rummes af vores psykodynamiske problemdefinition. Når han siger, at han ikke har noget jeg, er det ikke nødvendigvis ham, der er ude af trit, men vores forståelse, der er kommet på afveje. Det anekdotiske kan, qua det eksorbitante, bringe vores faglige selvforståelse til standsning, ikke fordi teorier og metoder ophører med at være relevante, men fordi de midlertidigt mister deres forklaringskraft i situationen. Undervisere kan her pege på nye veje at gå, når de studerende oplever noget eksorbitant i praksis.

Hos Derrida indebærer det eksorbitante en forskydning mellem det, vi betegner, og det, der betegner os. Da vi betegnede Ib som én, der skulle have jeg-støtte, betegnede han os som nogle, der må stoppe. Derrida kan siges at have grundlagt dekonstruktion som en måde at tænke på, hvor vi netop må sætte spørgsmålstejn ved vores måde at betegne og repræsentere det, vi læser og

møder. Arbejdet med anekdoten består i *ikke* at forklare det, vi møder hos Ib, væk, men i at blive ved det. Hos Gallop sker dette gennem det, hun kalder *close reading*. *Close reading* indebærer, at vi virkelig lytter til teksten eller udsagnet, før vi indpasser det i vores forforståelser:

“listen to them, try and understand what they are actually saying, rather than just confirming our preconceptions about them, our prejudices. I believe it is our ethical obligation to fight against our tendency to project our preconceptions, that it is our ethical duty to attempt to hear what someone else is really saying.” (Gallop, 2000, s. 12).

I en professionskontekst forstås *close reading* ikke som en tekstanalytisk teknik, men som en analytisk opmærksomhed over for det, der i situationen gør modstand mod umiddelbar forståelse.

Det betyder, at vi som undervisere kan lade udsagnet stå som en udfordring

frem for straks at oversætte det til et symptom eller en mangel. I anekdoten om Ib ville en sådan læsning indebære, at vi ikke straks fortolker udsagnet som bekræftelse på et svagt jeg men undersøger, hvad der faktisk siges, og hvordan dette udfordrer vores egen forståelse. I modsætning til casestudier og narrative tilgange, der ofte søger sammenhæng, læring eller mening på tværs af tilfælde, er anekdotens analytiske funktion her ikke at producere forståelse, men at fastholde det øjeblik, hvor forståelse endnu ikke er mulig.

Hvad sker der med videnskabelsen i dette brud?
Bruddet, der opstår med Ibs udsagn, gør, at vi må spørge, hvad det vil sige ikke at have noget jeg. Verden i sin komplekse mangfoldighed står frem for os, aktualiserer sig og interagerer med det, der før var fastlåst. Når det sagte ikke straks kan integreres i en eksisterende teori eller metode, begynder vi eventuelt at forklare den anden, at få det til at passe

Standsningsen er ikke en refleksiv luksus, men en erkendelsesbetingelse. Hvis vi ikke standser, fortsætter vi blot den samme praksis. Kun i standsningsen kan en ny viden tage form. I standsningsen forskydes forholdet mellem fagperson og borger.



alligevel, eller vi giver måske op. I stedet kunne vi rette opmærksomheden mod en undersøgelse af de begreber og forståelser, vi anvender. Denne omvendning af vores rettetthed søger ikke at fastlægge generelle sammenhænge eller udvikle metoder, der kan anvendes uafhængigt af den konkrete situation. Rettetheden forbliver knyttet til det specifikke møde og til det, der ikke lader sig indpasse i vores gældende forståelse.

Netop fordi denne rettetthed i vores undersøgelse ikke kan indpasses i eksisterende forståelser, forudsætter den en standsnings. Denne standsnings indebærer ikke, at handling i situationen ophører, men at den teoretiske og analytiske forståelse af situationen midlertidigt sættes i parentes. Uden standsnings fortsætter vi blot den forståelse, vi allerede

arbejder med, og bruddet neutraliseres. Den form for viden, vi ønsker at skabe sammen med lb, kan kun opstå, hvis vi midlertidigt standser vores vante forståelse i den konkrete praksis. I anekdoten siger lb: "Nu skal I kraftedeme stoppe med al den jeg-støtte og jeg-styrkende behandling". Udsagnet er ikke blot en beskrivelse, men et påbud. Han kræver, at vi stopper. I dette øjeblik overskrider han den praksis, vi tager for givet. Han overskrider den faglige orden og bringer den ud af sin bane.

At stoppe er her ikke passivitet, men en handling. Det er at undlade at fortsætte det, der forekommer fagligt selvfølgeligt. Standsningsen er ikke en refleksiv luksus, men en erkendelsesbetingelse. Hvis vi ikke standser, fortsætter vi blot den samme praksis. Kun i standsningsen kan

en ny viden tage form. I standsningsen forskydes forholdet mellem fagperson og borger. Fagpersonen er ikke længere den, der ved og anvender viden, men den, der må standse, for at kunne indgå i en undersøgelse af situationen sammen med lb.

En sådan standsnings indebærer imidlertid en risiko. Når praksis afspores, mister vi for en tid den sikkerhed, som metoder og teorier giver os. Vi bevæger os væk fra det kendte spor uden at vide, hvor vi ender. I professionelle sammenhænge kan dette opleves som uforsvarligt eller grænseoverskridende. I visse situationer må nogle derfor fastholde praksissens bane, mens andre eksperimenterer med det, der endnu ikke har form. Med standsningsen vælger vi at undlade at vide med det samme. Dette kan kaldes

et midlertidigt ophold i en form for ikke-viden. Den ikke-viden, jeg foreslår her, forstås ikke som mangel, men som en bevidst standsnings af vores bestræbelse på at ville forstå. At vælge ikke at lade vores eksisterende forforståelse afgøre, hvad situationen betyder. Hos George Bataille er ikke-viden netop en bestræbelse på at bryde med forudannelser og forforståelser. Det er en måde at afstå fra at lade vores viden styre os på:

"I resolved long ago not to seek knowledge, as others do, but to seek its contrary, which is unknowing. I no longer anticipated the moment when I would be rewarded for my effort, when I would know at last, but rather the moment when I would no longer know, when my initial anticipation would dissolve into NOTHING." (Bataille, 1991, s. 208).

Hos Bataille er ikke-viden ikke et tomrum, men noget, han aktivt søger. Vi kan, inspireret af dette, unddrage os den sikkerhed, vores forforståelser giver. Ikke-viden er hos Bataille ikke uvidenhed, men en vilje til at afstå fra at fastholde det, vi allerede mener at vide. Den retter sig mod vores trang til at forstå for hurtigt og bringe det ukendte ind under det kendtes orden. Den anden bliver med dette ikke blot én, der skal forstås. Den anden bliver én, der kan standse forståelsen, kan skabe et brud og sætte en bevægelse i gang i en ny retning.

Overført til professionspraksis betyder dette ikke, at vi opgiver ansvar eller omsorg, og heller ikke, at vi suspenderer faglighed. Det betyder, at vi i det konkrete møde med lb vælger ikke at lade vores eksisterende teorier og metoder definere situationen på forhånd. Ikke-viden bliver ikke et mål i sig selv, men

den position, der opstår i standsningsen. Uden denne vilje til ikke-viden fastholder vi én forståelse som den eneste gyldige, og vi lader ikke lb medvirke til vidensproduktionen, hvilket svarer til det, Dotson beskriver som *contributory injustice*:

"Contributory injustice occurs because there are different hermeneutical resources that the perceiver could utilize besides structurally prejudiced hermeneutical resources, and the perceiver willfully refuses 'to acknowledge and acquire the necessary tools for knowing whole parts of the world.' The agent plays a role in contributory injustice by willfully refusing to recognize or acquire requisite alternative hermeneutical resources." (Dotson, 2012, s. 32)

Dotsons begreb om *contributory injustice* inddrages her ikke som et selvstændigt perspektiv, men som en aksiologisk præcisering af, hvad der står på spil, når forståelsesmæssige lukninger forhindrer den anden i at kontribuere i vidensproduktionen. At suspendere denne lukning indebærer, at andre hermeneutiske ressourcer end dem, vi allerede arbejder med, inviteres ind.

Dotson peger på, at *contributory injustice* (her oversat til kontribuerende uretfærdighed) opstår, når vi nægter at anerkende eller tilegne os alternative hermeneutiske ressourcer. Problemet er ikke uvidenhed, men en fastholdelse af egne fortolkninger, når disse burde suspenderes midlertidigt. I mødet med lb må vi lytte til lbs udsagn gennem en *close reading*, som nævnt ovenfor, hvor vi undersøger, hvad der faktisk siges, frem for at indpasse det i det, vi allerede mener at vide.

Standsnings er ikke at trække sig ud af relationen, men at blive i den på en åben måde. Viden bliver her ikke noget, vi anvender på den anden, men noget, der udvikles i samarbejde med den anden. Dette betyder, at vi må undlade at konkludere med vores viden om "jeget", men være oprigtigt interesseret i lbs perspektiver. Vi må turde blive i det, der måske endnu ikke har form. Dette indebærer ikke blot usikkerhed, men en aktiv tilbageholdenhed i forhold til at genoptage det kendte. Hermed er vi klar til at eksperimentere og skabe ny viden, hvilket undersøges i næste afsnit.

Anekdotisk teori som videnskabs-teoretisk position for praktikere
I dette afsnit udvikler jeg anekdotisk teori som en videnskabsteoretisk position for praktikere. For at tydeliggøre, hvad denne position indebærer, organiserer jeg argumentet gennem klassiske videnskabsteoretiske kategorier: problemfelt, ontologi, epistemologi, metodologi og aksiologi. Systematikken har et didaktisk sigte og kan anvendes i professionsuddannelser som en måde at undersøge praksisviden på.

Problemfelt, ontologi og epistemologi
I professionspraksis forstås viden ofte som det, der opstår, når vi anvender teori og metode i konkrete situationer. Faglighed består i at skabe sammenhæng og handle. Som Ida Schwartz har beskrevet, kædes mange ideer og indtryk sammen til en mere eller mindre sammenhængende forståelse af praksis, der muliggør handling (Schwartz, 2001, s. 14). Professionsviden udvikles således gennem løbende sammenkædning af teorier, metoder, erfaringer og forestillinger for at skabe orientering og handlemuligheder. Dette er nødvendigt,

men netop fordi vi er optaget af at søge sammenhæng og handlemuligheder, kan det blive vanskeligt at fastholde det, der bryder sammenhængen.

I socialpædagogisk praksis brugte vi dengang bl.a. jeg-støtte som redskab til at forholde os til de problemer, vi arbejdede sammen med beboerne om. Problemfeltet er i anekdotisk teori selve bruddet mellem verden og redskab. Når problemet handler om, at den teori, vi anvender, ikke er nogen hjælp, så må vi herefter undersøge det brud, der opstår mellem teorien og situation med lb. Det, vi vil undersøge, er hermed det værende, som vi oplever som bruddet; med Gallop den konkrete knude, hvor betydningen forskydes (Gallop, 2002, s. 84). Dette kan vi nu sætte som undersøgelsens ontologi. Undersøgelsen skal ikke dreje sig om uro eller usikkerhed i almindelighed men om det punkt, hvor betydningen selv forskydes i situationen med lb – hvad vil det sige ikke at have noget jeg?

I anekdoten om lb viser dette sig i udsagnet: ”Jeg har ikke noget jeg”. Det *jeg*, vi i behandlingen betragter som noget, der kan styrkes, viser sig i situationen som noget, der ikke er til stede. Samtidig taler lb netop som et *jeg*, der modsætter sig vores teori. Det afgørende kan ses som det, at den, der betegner, selv bliver betegnet. Her tager jeg videnskabs-teoretisk set Derrida lidt længere, end Gallop gør. Derrida beskriver i sit afsnit om en eksorbitant model, hvordan det, vi betegner, kan komme til at betegne os, at betegner og betegnet kan bytte plads (Derrida & Spivak, 2016, s. 171-178). Det er, når dette sker, det eksorbitante opstår som en form for ontologi, der har en ubestemt værensform.

Hos Gallop beskrives det eksorbitante som en knude i teksten (Gallop, 2002, s. 84), et sted, hvor betydning ikke falder på plads. Det ontologiske i undersøgelser med anekdotisk teori er derfor det eksorbitante i form af den specifikke knude, der opstår i den enkelte situation. Vi må blive i knuden og undersøge, hvad der faktisk siges i anekdoten.

Pladsbytningen hos Derrida betyder ikke blot, at to forståelser støder sammen. Det er ikke lbs forståelse og teoriens forståelse, der støder sammen. lb betegner den teori, der var skabt til at betegne ham. Det skaber en knude i betydningen af, hvad der foregår, som handler om, at ordet *jeg* ikke længere entydigt betegner dét, vi troede det betegnede. For lb virker det til, at betydningen af det teoretiske ”jeg” og det oplevede ”jeg” ikke er sammenfaldende. Og ingen af dem kan uden videre ophæve den anden – uden at vi udsætter lb for epistemisk, hermeneutisk (Fricker, 2009) samt kontribuerende uretfærdighed (Bailey, 2014; Dotson, 2012). Betydningen ”strammer til” i dette punkt, i denne knude. Det er netop dette spændingsfelt, der udgør det ontologiske punkt for den videnskabsteoretiske undersøgelse. Spørgsmålet er nu, hvilken viden vi her kan skabe.

Når ontologien for anekdotisk teori er den specifikke knude, der opstår i den enkelte situation, må den viden, der svarer hertil, have en tilsvarende karakter. Den kan ikke være generel, modelbaseret eller anvendelig uafhængigt af den konkrete relation og situation. Det handler ikke om, hvilken position, hvilket perspektiv og type ansvarlighed denne vidensform har, da det allerede er afgjort i og med knuden. Positionen

handler qua knuden om at opholde sig midlertidigt i ikke-viden og lade situationen åbne sig for os, ved at eksperimenterne sammen med lb. Det afgørende i dette eksperiment er således ikke, hvem der taler fra hvilken position, men hvad der i den konkrete *situation* bringes i spil mellem os relationelt set, og hvor dette kan føre os hen sammen.

Hos Gallop er viden netop partikulær og relationel ift. levet erfaring: ”theorizing must honor and answer to the detail of lived experience.” (Gallop, 2019, s. 27). Viden må ære og svare på detaljen i lbs levede liv, og i en professions-sammenhæng vil denne viden kunne opstå i standsningen, som dog ikke kan etableres uden lb. Når lb siger: ”Jeg har ikke noget jeg”, træder situationens *egen* betydning frem. Dette vil jeg nu foreslå, at vi kalder *situationistisk viden*, fordi vores begreb om jeget viser sig utilstrækkeligt i situationen, og vi må undersøge, *hvad* der er på spil i denne partikulære situation. Vi må med Gallop teoretisere over situationen, og når vi gør det, skal vi ære og svare på detaljen i den konkrete levede erfaring i praksis. Den viden, der her formuleres, er således ikke universel, men situationistisk: den svarer på *denne* konkrete knude og forpligter os i *denne* eksakte relation. Den er således både situationistisk, partikulær og relationel.

Mit forslag om at indføre et begreb om en situationistisk, partikulær og relationel vidensform kan ved første øjekast minde om det, Donna Haraway betegner som *situeret viden* (Haraway, 2018). Begge positioner bryder med forestillingen om neutral og universel erkendelse. Her ophører ligheden imidlertid. Hvor

situeret viden retter opmærksomheden mod videns position, perspektiv og ansvarlighed, retter *situationistisk viden* opmærksomheden mod den konkret oplevede knude i situationen med lb. Jeg viderefører således ikke Haraways begreb om *situeret viden* i en ny kontekst, men foreslår en anden vidensform, hvor det ikke er videnspositionen, men den konkrete hændelse og dens indre spænding, der er erkendelsesbærende.

Min pointe er, at vi sammen med lb (eller, hvis han ikke ønsker at medvirke, med afsæt i hans udsagn) kan formulere en forståelse af situationen, der er situationistisk, partikulær og relationel. Det er denne eksakte knude, som i sig selv bliver erkendelsesbærende i situationistisk viden. Med anekdotisk teori går vi ind i knuden. Vi opholder os der og må som fagpersoner stå midlertidigt i ikke-viden. Med Gallop og Bataille er det således ikke først og fremmest lbs og fagpersonens placering, men hændelsen selv, der udfordrer og omformer teori. Med Alexander Christian von Oettingens forskning i pædagogik kan vi hævde, at praksis ikke producerer ny viden uafhængigt af situationen (von Oettingen, 2024, s. 79, 212). Der bringes noget frem, som allerede er til stede i situationen. Oettingen henviser til Schleiermachers formulering om at: ”Praksis har værdi i sig selv (Dignität) uafhængig af teorien; praksis bliver kun mere bevidst gennem teorien.” (von Oettingen, 2024, s. 79). Teorien og teoretiseringen kan gøre praksis mere bevidst, men den viden, vi kan skabe gennem professionen, kan hermed siges at være situationistisk.

I professionsuddannelser hører vi ofte de studerende sige: ”Vi gør bare det, der

virker”. Udsagnet kan forekomme problematisk, fordi det kan reducere praksis til effekt og i værste fald legitimere handlinger, der hverken er etisk eller fagligt forsvarlige. Dette behandles nærmere i afsnit 4.3 Aksiologi.

Situationistisk viden er ikke blot en pædagogisk sensibilitet, men en epistemologisk position, der undersøger, hvad der kan og ikke kan virke i en partikulær og relationel praksis. Det er en vidensform, der opstår gennem et eksperimenterende samarbejde. En vidensform, som handler om, hvad der kan komme til at virke konstruktivt i en partikulær situation. I næste afsnit udvikler jeg en metodologi for, hvordan vi kan arbejde med en sådan situationistisk vidensform i praksis.

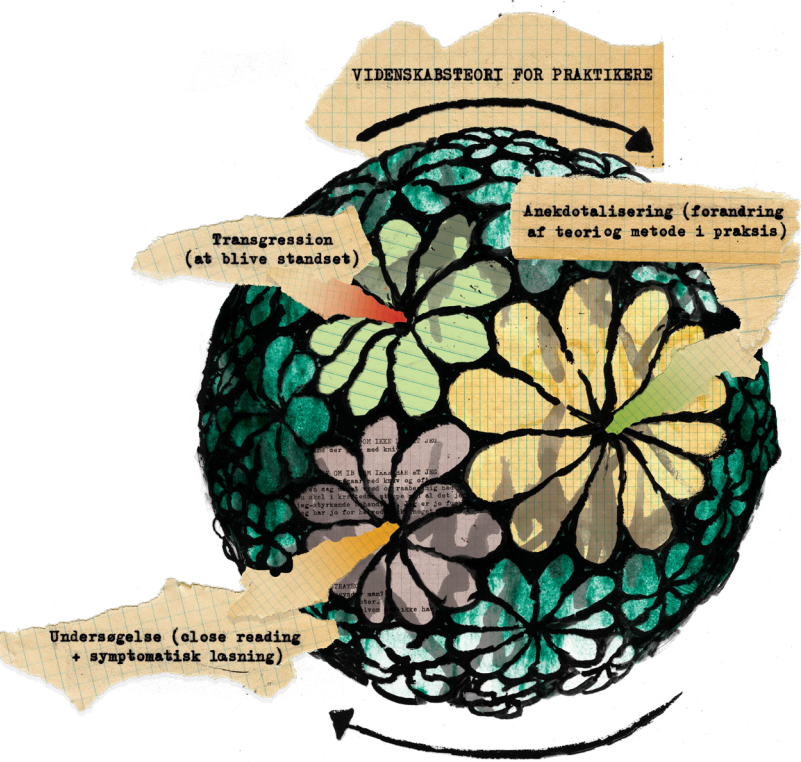
Metodologi
Når *situationistisk viden* i denne professionsforankrede videreudvikling af anekdotisk teori kan opstå i den partikulære og relationelle knude, må metodologien svare hertil. Den kan ikke bestå i anvendelsen af en fast model på situationen eller i at omsætte bruddet til en generel fremgangsmåde. Metodologien må i stedet angive, hvordan fagpersonen kan forholde sig til det punkt, hvor betydningen ”strammer sig” i deres bestræbelse på at skabe viden. I dette afsnit angiver jeg tre elementer i den proces, fagpersoner kan arbejde gennem for at: komme til knudepunktet, udføre en dybere undersøgelse samt skabe viden.

Det første element er standsningen: en disciplineret tilbageholdenhed i forhold til straks at integrere det eksorbitante i eksisterende teori. Hvis vi straks genoptager den vante forståelse, har vi allerede

lukket det, der bragte os i tvivl. Metodologien må derfor tage udgangspunkt i standsningen som en aktiv handling. Det indebærer, at fagpersonen undersøger, hvad der er på spil. Dette er forudsætningen for, at noget oprigtigt nyt kan ske.

Det andet element består af en undersøgende fordybelse. Vi skriver eventuelt anekdoten ned flere gange, indtil det eksorbitante træder frem. Anekdoten, vi skriver ned, må vise knudens ontologi. I vores analysearbejde anvender vi *close reading* (Gallop, 2000, s. 12), hvor det med Gallop handler om at lytte nøje efter, hvad lb faktisk siger. Vi anvender tillige *symptomatisk læsning* (Gallop, 1992, s. 7), hvor vi leder efter symptomer på uretfærdigheder: der, hvor vi ikke har lyttet grundigt nok til lb. Spørgsmålet er, om vi har fået det skrevet rigtigt ned, om den uretfærdighed, der var mærkbar i lbs udtryk i momentet, står klart frem. På baggrund af vores analyse af det eksorbitante og uretfærdige i anekdoten kan vi lade metoder og teorier påvirkes af anekdoter – en ”anekdotalisering”.

Det tredje element er der, hvor vi kan skabe viden med en anekdotalisering. Når vi lader undersøgelsen få konsekvenser, kan vores teorier og metoder forandres i lyset af den partikulære og relationelle situation. Anekdoten bliver ikke blot analyseret; den virker tilbage på praksis. Vi justerer, eksperimenterer og ændrer vores tilgang, måske kun i relationen og partikulært til lb, måske bredere og mere generelt. Det er her, anekdotisk teori viser sig som en videnskabsteoretisk position: Viden skabes ved at lade praksis omforme teori: måske skaber vi en ny teori om ”selv”-støtte på baggrund af anekdoten om lb.



Figur 1 (Illustrator; Rasmus Broch)

Anekdotisk metodologi i professionspraksis kan vises som en mystisk og mørk proces, hvor de forskellige elementer kan påvirke hinanden i frem- og tilbageløb. Figur 1 illustrerer anekdotisk metodologi som en gensidigt indgribende bevægelse mellem transgression, der leder til standsning, undersøgelse og anekdotisering. De dunkle blomster fungerer med sine vage tekster som metafor for, hvordan nedskrivning af anekdoter er en løbende proces mellem de forskellige elementer. Bevægelsen imellem de tre elementer er relationel og situationsbestemt. Retningen er ikke fastlagt; bevægelsen kan tage sit afsæt i forskellige delelementer og forløbe i frem- og tilbagegående dynamikker.

Undersøgelsen eller anekdotiseringen kan fx lede til nye aha-oplevelser, som gør, at vi går tilbage og genskriver anekdoten med noget, vi nu husker. Eller anekdoten kan i sig selv lede direkte til en anekdotisering, der måske senere kræver en dybere undersøgelse. Med brug af anekdotisk metodologi lader vi således praksis omforme teori og metode, vi må derfor spørge, hvilke værdier der styrer denne omformning. Her træder den aksiologiske dimension frem: spørgsmålet om ansvar, værdighed og forsvarlighed i den konkrete relation til lb, når vi undersøger partikulært på denne måde.

Aksiologi

Når praktikere anvender anekdotisk teori som videnskabsteori og standser, undersøger og lader praksis omforme deres teorier og metoder, bidrager de til videnskabelse. De foretager undersøgelser i egen praksis og udvikler deres eget handle-repertoire i konkrete situationer. I denne forstand kan deres arbejde ligne praksisforskning, men anekdotisk videnskabsteori gør dem ikke til forskere. Deres undersøgelser har ikke til formål at producere offentlig, generaliserbar viden (selvom dette *kan* ske), men at udvikle forsvarlig handling i en partikulær situation og relation. Videnskabelsen er her uadskillelig fra omsorg, magt og intervention. Den er ikke blot erkendelse, men handling. Netop derfor rejser den i særlig grad aksiologiske spørgsmål.

Som nævnt afslutningsvis i afsnit 4.1, møder vi på professionsuddannelserne ofte udsagnet: "Vi gør bare det, der virker". Udsagnet *kan* fremstå utilstrækkeligt eller risikabelt, fordi noget kan virke uden at være etisk forsvarligt. Det *kan* dog også pege på en erfaring, nemlig at praksis altid allerede er orienteret mod virkning. Spørgsmålet er derfor ikke, om vi arbejder med det, der virker, men hvordan vi afgør, hvad der må få lov til at virke etisk set.

Metodologien ovenfor indebærer, at vi ikke straks forsøger at forstå i traditionel forstand. Den indebærer dog ikke, at vi opgiver forståelse. Den indebærer, at vi midlertidigt aflærer det, vi allerede ved, for at give plads til det, der endnu ikke har form. Ikke-viden bliver her en metodisk og etisk disciplin: en vilje til ikke at afgøre betydningen for hurtigt. *Close reading* og *symptomatisk læsning* retter sig mod knuden i vores faglige

selvforståelse: det sted, hvor vi fristes til for hurtig teoretisk/metodisk integration, og på uretfærdig vis lukker betydninger, som vi gjorde mod lb, hvor vi så hans udsagn som et symptom på det manglende jeg.

Videnskab kan forstås som systematisk, kritisk og begrundet vidensproduktion. Når praktikerens standser, undersøger og lader sin egen forståelse bringes i tvivl, bidrager denne som en konkret fagperson i en levende partikulær relation. Fortolkninger og eksperimenter får direkte konsekvenser for den anden. Stadig må anekdotisk teori som videnskabsteori dog samtidig leve op til nogle standarder. Aksiologien, jeg har udviklet her, angiver ikke eksterne normer, men er inspireret af de værdier, der anvendes i gængs forskning: redelighed, ansvarlighed og gennemsigtighed (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2026):

Redelighed

- Vi må ikke manipulere anekdoten for egen vindings skyld.
- Vi må ikke automatisk kalde kritik fra borgerens side for et symptom i patologisk forstand.
- Vi må ikke lade teori dominere situationen.

Ansvarlighed

- Eksperimenteren kræver etiske analyser ift. at gøre gavn/skade.
- At få det til at virke må ikke blive vilkårlighed.
- Vi kan ikke gemme os bag teori og metode.

Gennemsigtighed

- Vi må kunne redegøre for vores forståelser og bevægelser.
- Hvad gjorde vi?
- Hvorfor ændrede vi praksis?

Etisk forankring

- I professionsuddannelser er spørgsmålet ikke blot, hvad der virker. Spørgsmålet er:
- Hvad må virke?
 - For hvem, hvordan, hvornår?
 - På hvilke betingelser?

Anekdotisk videnskabsteori kvalificerer det virkende. Den fordrer, at vi ikke blot gentager det, der fremstår effektivt, men undersøger det i standsningen og lader det blive etisk begrundet. Det, der virker, må også være forsvarligt, redeligt og værdigt forankret i den partikulære relation og situation.

Konklusion

I denne artikel har jeg argumenteret for, at anekdotisk teori kan anvendes som videnskabsteori for praktikere. Udgangspunktet har været det problem, at brud i praksis ofte integreres for hurtigt i den eksisterende forståelse. Når anekdoten forstås som et eksorbitant brud, bliver standsningen en erkendelsesbetingelse.

Jeg har vist, hvordan ontologien må indsnævres til den konkrete knude, hvor betydningen forskydes, og hvor vores begreber ikke længere rækker. Epistemologisk indebærer dette en situationistisk viden, der udvikles i og med den konkrete relation. Metodologisk har jeg udfoldet en bevægelse mellem transgression,

undersøgelse og anekdotisering, illustreret i figur 1, hvor anekdoten ikke blot analyseres, men virker tilbage på teori og metode i situationen og måske mere generelt.

På denne baggrund har jeg peget på aksiologiske overvejelser, der viser, hvordan videnskabelsen er uadskillelig fra ansvar, redelighed, gennemsigtighed og etisk forpligtelse. Anekdotisk videnskabsteori gør ikke praktikerens til forsker. Men den insisterer på, at professionspraksis rummer en kvalificeret og ansvarlig form for videnskabelse, hvor teori og praksis bringes i gensidig bevægelse. Viden skabes her ikke ved at anvende teori i sammenhæng med praksis, men ved at lade praksis omforme teori i den partikulære relation og i nogle tilfælde mere generelt.

Selvom analysen har taget udgangspunkt i socialpædagogisk praksis, er positionen ikke begrænset hertil. Anekdotisk teori kan anvendes i andre relationelle professioner, hvor brud og standsning kan udgøre betingelser for ansvarlig viden-udvikling. I denne forstand giver anekdotisk videnskabsteori praksis værdighed, ikke blot som anvendelsesrum for forskning, teori og metoder, men som et selvstændigt videnproducerende sted.

REFERENCER

Bailey, A. (2014). The Unlevel Knowing Field: An Engagement with Dotson’s Third-Order Epistemic Oppression. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 3(10), 62-68.

Bataille, G. (1991). *The Accursed Share. Vol. 2-3: The History of Eroticism and Sovereignty*. Zone Books.

Danmarks Nationalleksikon (2026). *Eksorbitant*. Lex. <https://lex.dk/eksorbitant>

Den Danske Ordbog (2025). *Anekdot*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=anekdot>

Derrida, J. & Spivak, G.C. (2016). *Of Grammatology* (Fortieth Anniversary Edition). Johns Hopkins University Press.

Dotson, K. (2012). A Cautionary Tale: On Limiting Epistemic Oppression. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 33(1), 24-47.

Fricker, M. (2009). *Epistemic Injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Gallop, J. (1992). *Around 1981: Academic feminist literary theory*. Routledge.

Gallop, J. (2000). The ethics of reading: Close encounters. *Journal of Curriculum Theorizing*, 16(3), 7-17.

Gallop, J. (2002). *Anecdotal Theory*. Duke University Press.

Gallop, J. (2019). *Sexuality, Disability, and Aging: Queer temporalities of the phallus*. Duke University Press.

Haraway, D. (2018). *Situeret viden: Videnskabsspørgsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forrang* (K. Dinesen, overs.). Mindspace.

Hummelvoll, J.K. (1995). *Helt – ikke stykkevis og delt: Psykiatrisk sygepleje og psykisk sundhed*. Hans Reitzel.

Kongsgaard, L.T. (2017). *Multiteoretisk praksis i socialt arbejde*. Samfundslitteratur.

Kongsgaard, L.T. & Rod, M.H. (2018). *Bedre begrundet praksis: Velfærdsudvikling efter evidensbølgen*. Samfundslitteratur.

Kongsgaard, L.T. & Vedtofte, D.I. (2019). *Multiteoretisk praksis for sundhedsprofessionelle*. Samfundslitteratur.

von Oettingen, A. (2024). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.

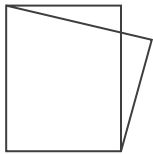
Schwartz, I. (2001). *Socialpædagogik og anbragte børn*. Gyldendal Uddannelse.

Secher, M.T. (2026). *Teoretisering gennem anekdotisk teori i socialpædagogik samt professionsforskning og undervisning*. [Ph.d.-afhandling – manuskript i slutvejledningsproces]. Roskilde Universitet.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2026, 29. januar). *Det danske kodeks for integritet i forskning*. <https://ufsn.dk/publikationer/2026/januar/det-danske-kodeks-for-integritet-i-forskning/>

Vidnesbyrd og erfaring

– den professionsfaglige praktikers subjektivitet



Yannick
Himmelsvang
Svensson, adjunkt,
cand.pæd.,
Professionshøjskolen
Absalon

Denne artikels hensigt er at vise, hvordan vidnesbyrdet og vidnet som tolkningsramme og begreb kan adressere erfaringens status, betydning og forudsætning i pædagogisk teori og praksis, med særligt fokus på at åbne nye perspektiver til forståelsen af den professionsfaglige praktikers subjektivitet. Hensigten er todelt, den søger i) at udlægge enkelte særegne karakteristika ved vidnesbyrdets betydning og ii) at undersøge muligheden for at forstå pædagogiske professionelles erfaringer gennem vidnesbyrdet. Ét særligt perspektiv, som vidnesbyrdet kan berige undervisning og praksis inden

for professionsfeltet med, og som dette bidrag vil arbejde sig frem mod at nå til, er erfaringernes – og det erfarende subjekts – udsathed: På den ene side udtrykker de, set gennem vidnesbyrdet, uerstattelige, singulære og unikke indblik i praksis – på den anden side kan de aldrig få status som bevis, endsige vished eller viden, men er afhængige af tillid og tiltro. Her i artiklen beskrives derfor vilkårene for ”et sprog”, som kan muliggøre praktikerens åbenhed over for det nye, fremmede og unikke – det, som ikke allerede er bekendt og bekræftet.

Vidnesbyrd og erfaring – den professionsfaglige praktikers subjektivitet

Den professionelle praktikers erfaringer befinder sig et sted mellem det stumme og det udtalte.



Indledende bemærkninger

Denne artikels hensigt er at vise, hvordan *vidnesbyrdet* og *vidnet* som fortolkningsramme kan belyse *erfaringens* betydning og forudsætning i pædagogisk teori og praksis, med særligt fokus på at åbne nye perspektiver til forståelsen af den professionsfaglige praktikers’ subjektivitet og erfaringsvilkår. Hensigten er todelt; den søger hhv. i) at udlægge enkelte særegne karakteristika af vidnesbyrdets betydning og ii) at undersøge muligheden for at forstå pædagogiske professionelle gennem vidnemotivet.

Ét særligt perspektiv, som dette bidrag ønsker at synliggøre, er erfaringernes og det erfarende subjekts udsathed: På den ene side udtrykker de, set gennem vidnesbyrdet, uerstattelige, singulære og unikke indblik i praksis – på den anden side kan de ikke få status som bevis,

endsige som vished eller viden, men er afhængige af tiltro og tillid. Den professionelle praktikers erfaringer befinder sig dermed et sted mellem det *stumme* og det *udtalte*. Det følgende er derfor ligeledes et forsøg på at give praksis et sprog gennem vidnesbyrdet og undersøge betingelser for den pædagogiske praksis’ tilegnelse af sådan et sprog. Hvilket sprog, eller hvorvidt det er muligt at tale om et sprog, er en af artiklens væsentligste spørgsmål.

Disciplinerne, der beskæftiger sig med vidnesbyrdet og vidnet, er mangefacetteret og tværdisciplinære; en ufuldstændig liste af felter kunne f.eks. indeholde jura, politik, nationale og internationale domstole, historie, traumestudier, folke- minde- og erindringsstudier, kultur- og mediestudier, litteratur, film, kunst, teologi, religionsvidenskab og filosofi

(Krämer & Weigel, 2017, s. ix-x). På tværs heraf er der flere spørgsmål, der retningsgiver disse interesser: spørgsmål om vidnesbyrdet som kilde til viden (herunder social-epistemologiske spørgsmål om troværdighed, pålidelighed og gyldighed), etiske-politiske perspektiver på vidnesbyrdets ikke blot epistemiske, men også sociale, politiske og historie-kulturelle retfærdiggørelse og berettigelse – og interesser i repræsentationsproblematikker omhandlende muligheden for at præsentere, rekonstruere, gentage og genskabe erfaringer og oplevelser.² Artiklens udgangspunkt heriblandt orienteres ud fra en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, som åbner op for to afgørende perspektiver: 1) *vidnesbyrdets struktur* set i forholdet mellem i) det erfarede (fænomenet, hvorom der vidnes), ii) erfaringsakten (selve bevidnelsen), iii) det erfarende subjekts

forståelsesarbejde (vidnets subjektivitet) og iv) selve beretningsprocessen til modtageren (afgivelse af vidnesbyrdet) – og 2) det erfarede fænomens uforklarlige, overvældende karakter.

Artiklens form er forberedende, dvs. den forbereder et perspektiv, der endnu ikke er fuldt udviklet inden for et dansk pædagogisk-filosofisk felt. Et skandinaviske bud findes hos Marie Hållander (2017; 2020), hvis projekt har været informativt for artiklen. Hållanders ærinde er gennem vidnesbyrdet at adressere bl.a. i) spørgsmål om repræsentation af historiske og traumatiske erfaringer i relation til undervisning, ii) subjektivitetsprocesser som kilde til forandring og iii) elever og læreres følelsesoplevelser i kontekster, hvor vidnesbyrd er undervisningsgenstande (se f.eks. Hållander, 2020, s. 1-2). Hvor Hållanders projekt har et bredere sigte i at afsøge vidnesbyrdets mangfoldige pædagogiske potentialer, søger denne artikel specifikt at uddybe forståelsen af *subjektivitetsmotivet* og *erfaringsvilkårene* gennem vidnesbyrdet med særlig interesse i den professionsfaglige praktiker. Artiklen er derfor dedikeret til at udvikle og kvalificere skitsen til en ramme, inden for hvilken en meningsfuld fortolkning og sammenstilling mellem *erfaring* og *vidnesbyrd* og *subjekt* og *vidne* kan foregå – for i sidste ende at kunne indtænke en professionsfaglig kontekst i denne.

En første opgave er at indkredse problemfeltet for dernæst at optegne sporet *fra* praktikerens erfaringsvilkår over det erfarende subjekt *til* vidnet. Herudfra vil der løbende identificeres perspektiver, der ikke kun er kendetegnet ved epistemologiske tematikker, men også af etiske, paradoksale og eksistentielle

spørgsmål angående den professionelle praktikers (*“vidnesubjektets”*) subjektivitet.

Stumhed og utilstrækkelighed – en problemafgrænsning

At arbejde i et pædagogisk praksisfelt – eller at have med et andet menneske at gøre i al almindelighed – forekommer at rumme en *stum dimension*. Man kunne nærmest tale om en sprogløs praksis. Det er en mærkværdig påstand, for hvis der er ét sted at rette sig mod for at finde sproget, skulle det være praksis. Men med praksissens sprogløshed menes ikke de talte ords fattigdom. Det er ikke et fravær af dialog, monolog, samtale og (sprog-)handlen, der hentydes til. *Stumheden* er heller ikke et korrelativ til livløshed. Den kommer tværtimod oftest til udtryk i et uendeligt væld af betydninger, udtryk, liv, begreber, forståelser, ytringer, ønsker, intentioner. Sprogløsheden og den medfølgende stumhed henviser til en *utilstrækkelighed*. Et “aldrig helt at være dér endnu”. Man kan nævne alskens situationer fra en given hverdag, hvor praktikerens svar, handlinger, indsatser, forståelser og mål var foreløbige og midlertidige; tiden er aldrig helt til at følge dem til dørs – og selv hvis tiden var i overflod, må man tvivle på, hvorvidt det alligevel nogensinde ville lykkedes.

Praksis er sprogløs, fordi den aldrig helt finder sin form, aldrig helt de korrekte ord, men i stedet altid er evindelige forsøg på at få begreberne, rationaliteten, erkendelsen til at nå adækvate overensstemmelser med de konkrete og unikke erfaringer og oplevelser. Forsøg på at sætte praksiserfaringerne på begreb. Praksis er dermed hermeneutisk: Mellem de sprog, de ord, de “redska-

ber”, der er til rådighed, og de altid nye erfaringer og singulære oplevelser står det enkelte subjekt – praktikerens – og søger overensstemmelse. Men der er en uoverførbarhed, noget, der ikke kan eller ikke vil repræsenteres tilstrækkeligt i sproget: For hvordan skal de ophobende erfaringer kunne omsættes til andre kontekster, fanges og fattes i et begreb, som overføres til andre relationer og situationer, gøres til regel og princip, til elementer i en metodisk tilgang? *Hver singulær begivenhed kræver snarere sit eget sprog for at kunne bevare selve det singulære.*

Denne hermeneutiske utilstrækkelighed kan derfor også forstås som en magtesløshed, fordi praktikerens ikke kan afgive definitive svar på det, hverdagens praksis konfronterer denne med. Stumheden, der knytter sig til de udeblevne svar, er ikke kun et resultat af praksis’ kontingens og vilkårlighed, for dette eller hint sker lige netop nu, på lige netop denne måde. Erfaringen af en hændelses fait accompli forringes ingenlunde af årsagsbestemmelsernes udeblivelse. Men praktikerens kan øjensynligt ikke se sammenhængene og overlades til øjeblikkets virvar og spektakel. Som effekt heraf udebliver sproget, og stumheden indtræffer – en udeblivelse og forsinkelse af rette forståelseskoncepter. Gert-Jan van der Heiden beskriver i *The Voice of Misery* (2020), at når en forklarings (en beretning, et *vidnesbyrd*) sandfærdighed eller vished er i mangel af tilstrækkelig grund (*sufficient ground*), når der fortsat er en rest tilbage, efterlades man som modtager ikke kun til en troshandling – at måtte træffe en beslutning, om man vil tro – men også i et rum udgjort af *måske* (*maybe*) (s. 137). Betydningen bliver tydeligere ved brugen af det lidt

Praksis er sprogløs, fordi den aldrig helt finder sin form, aldrig helt de korrekte ord, men i stedet altid er evindelige forsøg på at få begreberne, rationaliteten, erkendelsen til at nå adækvate overensstemmelser med de konkrete og unikke erfaringer og oplevelser.



ældre *kanske*; *kan-ske* snarere end *må-ske*, for “kan” indikerer mulighed, “må” nødvendighed. Praktikerens står netop indplaceret i dette *kanske*: Der er ingen vished, kun *mulige*, men også altid utilstrækkelige forståelser. *Det kan være ...*

I denne åbenhed til mulighederne finder vi det enkelte subjekts udsathed: Praktikerens er underlagt et mere eller mindre implicit og paradoksalt krav om at kunne omdanne unikke oplevede hændelser til en vis standard af almengyldighed vha. videnskabelighedens teoretisk sprog og et kollektivt *Vi*. Hvad den enkelte så og oplevede, må kunne fastlægges og bestemmes ved en kvalificerende ramme og nogle gyldighedskriterier. Hvis praktikerens vil imødegå disse krav,

må denne altid yde en art *bedrag* mod det singulære, uerstattelige og unikke. Praktikerens er udspændt mellem loyaliteten og dedikationen til det oprigtige nye og enestående – og den delte, fælles verden udgjort af enighed om sproget, betydningerne, kriterierne, hensigterne, alle til sikring af den jævne kontinuitet, forventelighed og begribelighed. Men praktikerens *jeg* er derimod en diskontinuitet, et løbende opbrud – en åben mulighed, altid indplaceret i dilemmaets og paradoksets *kanske*.

Problemet kan formuleres således: De singulære erfaringer, dette her og nu, er uerstattelige og uundværlige indblik i en given praksiskontekst, som praktikerens er første og eneste erfarer af. Men netop pga. denne betingelse kan disse ikke

omdannes til almene begreber, gøres til standard for vished. Der må være en *rest* tilbage, der unddrager sig reduktionen til generaliserede begreber. Hvis der ikke er en rest tilbage, vil de ikke være disse unikke indblik, men blot et af flere, der udtrykker det samme, og derfor de facto ligegyldige. Hvis der ikke indtræder en tredjepart, et teoretisk, almenorienteret sprog, et *Vi*, der ikke kun er knyttet til den enkelte relation, det unikke, steds- og tidsspecifikke, efterlades disse erfaringer antageligt som mangelfulde – eller overlades til en *gråzone*, der er noget andet, en undtagelse, der modsætter sig at blive repræsenteret, gengivet, forstået.

Dette dilemma hensætter den pædagogiske praktiker i en enkeltgørende

ensomhed, der, vil jeg påstå, er udtryk for dennes subjektivitet og som giver en særlig åbenhed for en etisk dimension. Her følger min forståelse K.E. Løgstrup, der i *Den etiske fordring* (1991) beskriver, hvordan kærligheden forudsætter en art epistemologisk ensomhed, for *jeg kan ikke vide, hvad du føler, hvad du er* – i stedet må jeg fortsat bevidne denne/ dette fremmede (s. 149). Det er gennem denne ensomhed, at man bevidner en etisk fordring fra den anden person, og som derfor gør den positiv i sin art. At praksis og den anden person aldrig er fuldt ud transparent, er netop det, der er medbestemmende for praktikerens unikke position: Dette vilkår holder praktikerens åben for at bevidne det *oprigtige nye* (*det fremmede, den anden*). Det, der findes hinsides et universelt sprog og generaliserende termer.

Dette vilkår deler praktikerens med *vidnet*: Fælles for begge er denne ensomhed. Konfronteret med det uerstattelige, det urepræsentérbare for erfaringen. Et unikt *mig*, der forsøger at dele det udelelige. Praktikerens som vidne bærer på en hemmelighed, som ingen andre får adgang til – kun som anden-rangsvidne til vidnets egen erfaring; *kun som vidne til et vidnes vidnesbyrd*.

Det erfarende subjekt som vidne
Fra indgangen til det tyvende århundrede frem til vores samtid har *vidnet* været en af de mest fremtrædende og interessante navne og tolkningsrammer givet til forståelsen af det erfarende subjekt i den europæiske filosofi og litteratur. Dette skyldes ikke mindst holocaust og den efterfølgende bølge af overlevendes og dodes beretninger, attestationer og vidnesbyrd (se f.eks.

Krämer & Weigel (red.), 2017; Felman & Laub, 1992; Wieviorka, 2006). I begrebsforståelsen af vidnet og vidnesbyrdet findes der dog fortsat store variationer i fortolkningerne alt afhængigt af deres virkningshistoriske, etymologiske/lingvistiske eller sociokulturelle karakter; her findes f.eks. betydninger såsom i) den, som vidner, ii) en tredje, overværende part/tilskuer (*testis/terstis*), iii) overlever/ gennemlever (*superstes*) og iv) martyren, der gennem handling og overbevisning vidner (Agamben, 2012, s. 9 f. & 19; Benveniste, 2016, s. 447-449, 525 f., 532 & 535; Derrida, 2005, s. 72-75; Hållander, 2017, s. 37-40; 2020, s. 16-18; van der Heiden, 2020, s. 190-198). Hertil kommer betydninger som biografisk vidne, øjenvidne, bekendelse, juridisk vidne og livsvidne. På tværs af disse betydningshorisonter synliggøres vidnets paradoksale karakter: Til tider hyldes det subjektive perspektiv, førstepersonsperspektiv prisgives – andre gange mistænkeliggøres det. Dette ses f.eks. i det kristne vidnebegreb, som i visse passager kræver ikke én, men to eller tre vidner (4 Mos. 35:30; 5 Mos. 17:6 & 19:15; Matt. 18:16; Joh. 8:17; 2 Korinth. 13:1); samme parallel ses hos det juridiske, hvor et gammelt romersk ordsprog lyder: *Et vidne, intet vidne / Unus testis, nullus testis*.

Denne ambivalens og tvetydighed kræver varsomhed i anvendelsen af vidnemotivet. Man kunne tale om en radikal ironi iboende dets term, for det enkelte vidne kan måske ligefrem være for afgørende, udløse for radikale ændringer, *stå sagen for nært*. Vidnesbyrdet anerkendes i yderste potens, samtidig med at det netop derfor ikke kan komme til udtryk.

Med vidnet følger der et enestående vilkår for det erfarende subjekt: Vidnets betydningshorisont er kendetegnet ved paradokset. Man kan måske endda fæsesætte påstanden om *vidnets paradoks*. Dette paradoks fremtræder hos den italienske forfatter og holocaustoverlever Primo Levi i værket *De druknede og de frelste*. I fortællingen, som beretter om og reflekterer over tiden som fange i Auschwitz, skelnes der gentagne gange mellem de overlevende som *de mulige vidner* – og *de sande vidner*, dem, som gik til grunde, dem, der var inde i *hjertet af hændelserne*, og som derfor ikke nåede tilbage; hvis de nåede tilbage, var det som stumme:

“Jeg gentager at vi, de overlevende, ikke er de sande vidner. [...] Vi er dem der på grund af udnyttelse eller snedighed eller held ikke nåede bunden. De der gjorde det, de der så gorgonen, er ikke vendt tilbage for at fortælle om det, eller vendte stumme tilbage; de tilhører ‘muselmændene’, dem der gik til grunde, de egentlige vidner, dem hvis udsagn ville have haft almen betydning. De er reglen, vi er undtagelsen. [...] Vi der blev begunstiget af skæbnen, har prøvet, mere eller mindre kløgtigt, ikke alene at fortælle om vores egen lod, men også om de andres, om dem der gik til grunde. Men det har været en diskussion på ‘tredjemands vegne’, historien om ting set på nært hold, ikke prøvet på egen krop. [...] Vi taler i deres sted, ved fuld-magt.” (2018a, s. 428 f.).

Tillad mig et kort ophold her: Læsningen af Levi vil ikke tolke praktikerens som et lidende eller forfulgt individ eller som martyr – det er der afgjort intet for-svarligt i. Læsningen ønsker heller ikke

Der er en fordring i at forstå almenmenneskelige motiver og vilkår i selv så ekstreme situation som Auschwitz og bruge dem til at forstå andre kontekster, hvor mennesket er udsat – måske ikke i samme radikale og konkrete grad, men hvor overvældende erfaringer optræder.



hverken at banalisere eller at forklejne de særegne, ekstreme erfaringer og traumer, som Levis beretninger er udtryk for, ved at sammenligne professionsfaglige hverdagserfaringer med ubeskrivelige og uudgrundelige oplevelser af lidelse. Hvorvidt sådan en overførsel kan være legitim, er derfor et afgørende spørgsmål. Det er imidlertid ingen simpel sag. For findes der overhovedet et adækvat orienteringspunkt, der kunne sikre en legitim sammenligning? Allerede her er problemet om repræsentation og gentagelse tydelig. Vi kan muligvis finde en immanent legitimation hos Levi selv, denne gang i *Hvis dette er et menneske*, hvori han, til spørgsmålet om, hvorvidt det overhovedet giver mening at erindre så usædvanlige menneskelige tilstande, svarer:

“På dette spørgsmål mener jeg der bør svares bekræftende. Jeg er faktisk overbevist om at alle menneskelige erfaringer har en eller anden betydning som fortjener at blive analyseret, og at der, selv af denne specielle verden som jeg beskriver, kan udledes fundamentale, om end ikke positive værdier.” (Levi, 2018b, s. 93).

Der er en fordring i at forstå almenmenneskelige motiver og vilkår i selv så ekstreme situation som Auschwitz og bruge dem til at forstå andre kontekster, hvor mennesket er udsat – måske ikke i samme radikale og konkrete grad, men hvor overvældende erfaringer optræder.

Det, vi med læsningen af Levi lader os informere af og overfører til en profes-

sionsfaglig kontekst, er ikke selve *de usammenlignelige* og *ubeskrivelige* traumeerfaringer: At sammenligne Levis beskrevne erfaringer med andre hverdagserfaringer vil netop være at sammenligne det usammenlignelige, hvilket ikke er artiklens hensigt. Men – og dette er det paradoksale! – det almene vilkår, som manifesteres gennem Levis beretninger, og som her overtages, er forståelsen af erfaringers karakter *som* usammenlignelige og urepræsentérbare; paradoksalt fordi det enkelte menneske repræsenterer det urepræsentérbare ved dets erfaringsliv. Det, der overtages, er Levis refleksion over et almenmenneskeligt erfaringsvilkår – ikke selve de konkrete erfaringer, men disses betydninger, og hvad de siger om det erfarende subjekt som sådan. *Det almenmenneskelige*

Erfaringsvilkåret ses i sammenhængen mellem nærheden til en begivenheds epicenter og stumheden – når nærheden øges, stiger stumheden tilsvarende.



er *erfaringers usammenlignelighed*. Det, der har interesse for artiklens tolkningsramme, er derfor ikke kun traumatiske og lidelsesfyldte erfaringer. Det er ikke lidelsen som sådan, der er det samlende punkt, men erfaringen af det ubeskrivelige og urepræsentérbare, som *kan* være lidelsesfuldt, men hvis overvældende karakter ikke har ophav i lidelsen.

Lad os vende tilbage fra denne digression til forrige citat af Levi: Erfaringsvilkåret ses i sammenhængen mellem nærheden til en begivenheds epicenter og stumheden – *når nærheden øges, stiger stumheden tilsvarende*. Det udtrykker prisen ved at være uløseligt indplaceret i en sags omstændigheder: Sande vidner er aldrig mulige vidner. At stå i hjertet af hændelserne, at være den, der uomtvisteligt var dér, så det, mærkede det, kan ikke fratages den enkelte, stumheden vidner om dette. Men i tillæg at kunne give bevis, forklaring, at indskrive det i en almengyldig, accepteret erkendelsesramme er ikke en

mulighed. Man kunne kalde det *oprigtighedens fiasko*: Jo større dedikationen er til den enestående hændelse, jo større troskyldighed til den unikke relation, desto større er risikoen for stumheden og dermed for at efterlade det unikke forsvarsløst tilbage.

For så vidt man har mulighed for at berette, attestere, bliver det på andres vegne, som tredjepart, ved fuldmagt, medieret, reduceret til forståelighederne. Det sande vidne udsondres. Som Levi påpeger, så er det kun de sande vidners udsagn, der ville have haft almen betydning. Men når vi netop har konstateret, at det sande vidne aldrig *kan* vidne, da kan det mulige vidne de facto aldrig aflægge udsagn af almen og fuldbyrdet betydning. Almengyldigheden forbliver stum. Paul Ricoeur beskriver netop Levis vidnesbyrd som en undtagelse i den historiografiske proces, fordi sådanne erfaringer bryder med den delte forståelse, og kalder dem for *grænseerfaringer* (2004, s. 175). Disse grænseerfaringer,

som forsvindingspunkter på tærsklen til vores delte horisont, bryder med al form for *lighed*, der ville gøre forståelsen i stand til at sammenligne og repræsentere sådanne erfaringer. Ethvert forsøg på at opnå klar og adækvat begribelse for det unikke og oprigtige nye ville være tabt, fordi der med det enestående ikke kan findes en fælles målestok, og ”forståelse” vil i denne kontekst netop forudsætte et fælles, delt sprog.

Vidnet kan ikke lægge vidnesbyrdet fra sig. Det er bundet til sit testamente, uden at kunne aflægge det. Der er ingen tilflugt i eller retræte til det fælles sprog. Det vækker en art hvileløshed og uro, der, for at parafrasere Dori Laub, opstår, fordi *imperativet til at fortælle bebos af umuligheden for at fortælle*: Der er ingen fred i stilheden, selv når valget om tavshed er vidnets eget (Felman & Laub, 1992, s. 78-79). Vidnet kan på samme tid hverken glemme, hvad der skete, eller huske, genkalde, fremkalde det hændte adækvat. Vidnet er defineret af forholdet

mellem det umindelige og det uforglemmelige.

Hos Jacques Derrida uddybes disse forståelser: Først og fremmest må vidnet altid forstås i førsteperson ental. I denne enkeltgørelse (som har lighed til ensomheden hos Løgstrup) er vidnet radikalt udleveret, for i sit vidnesbyrd tilbyder det også sig selv (Derrida, 2000, s. 33, 38 & 43). Og med denne udlevering af sig selv er vidnet placeret i et modsætningsfyldt forhold: Vidnet udtrykker og er udtryk for det uerstattelige, men netop fordi det er *dette udtryk* for det uerstattelige, må det samtidig kunne gøre det singulære universaliserbart, dvs. give det udtryk gennem eksempler (Derrida, 2000, s. 40 f.). Vidnets betingelse er at kunne gentage det ugentagelige. Dets kendetegn er dets *usikkerhed*, og hos Derrida er denne essentiel for at forstå vidnet og vidnesbyrdet:

“When testimony appears guaranteed and then becomes a demonstrable theoretical truth, part of a legal proceedings or report, a substantiation of evidence or even a piece of evidence, it risks losing its value, its sense or its status as testimony. [...] For it to be guaranteed as testimony, it cannot, it must not, be absolutely certain [...] This paradox of *as such* is the paradox we can experience [...]” (2005, s. 68).

Den aporiske situation, vidnet ifølge Derrida befinder sig i, er, at for at forblive vidne og for at bevare sit vidnesbyrd må det *ikke* opnå vished. Det må forblive allergisk for en fælles målestok, men samtidig være udtryk for dette usammenlignelige. Vidnet må både forstumme og tale. Radikaliteten er dermed tydelig: Der er ingen, der kan *substituere* den

enkeltes erfaringer, for der er ingen andre, der kan tilbyde et sprog at formidle disse i. Heraf finder vi forståelsen af Derridas læsning af Paul Celans digt *Aschenglorie*, hvorfra en verslinje gentages: *Ingen vidner for vidnet / Niemand Zeugt für den Zeugen* (Derrida, 2005).

At vidnesbyrdet ikke kan omdannes til *bevis*, fordi det mister sin betydning og mening, hvis det sikres, er *vidnesubjektets* vilkår (et subjektivitetsvilkår). Det må holde sin egen modsætning og annullering åben. Vidnet opererer ifølge Derrida i et rum, hvor det kan udsættes for mistanke og risikoen for anklagen om løgn, mened og fiktion (Derrida, 2000, s. 36 f. & 71 f.; Derrida, 2002a, s. 98; Derrida, 2002b, s. 61). Vidnesubjektet er udsat med hele sit væsen uden forbehold, for det kan ikke producere evidens, men appellerer i stedet til en tillids- eller tros-handling. I sin udsathed, når det tilbyder sig selv, udsiger det et *“Du må tro på mig! Jeg så det ske! Jeg var dér!”*, som var det et løfte eller en ed (Derrida, 2005, s. 75 f.; Derrida, 2002a, 98 f.). Med afsæt i disse betragtninger er det måske heller ikke underligt, at Derrida bruger *miraklet* som eksempel på, hvad vidnet beder lytteren og modtageren af vidnesbyrdet om at tro på: Selv om de mest sandsynlige, hverdagslige og ordinære ting må vidnet stadig bede sin modtager tro som tro på et mirakel (Derrida, 2002a, s. 98 f.; Derrida, 2000, s. 75). Alt i vidnets vidnesbyrd står på grænsen til *det u-trolige*.

Det ordinære og det exceptionelle
Et bud på, hvori vidnesubjektets udsatte position kan have sit ophav, kan findes hos van der Heiden. I sin behandling identificerer van der Heiden fire elementer af vidnesbyrdet: i) *the reserve/object* (det, der vidnes om), ii) *vidnesakten*

(selve attestationen til en lytter), iii) *vidnet* (det erfarende subjekt) og iv) *lytteren til vidnesbyrdet* (dvs. modtageren af beretningen/delingen af erfaringen) (2020, s. 130-137). Her er det begrebet ”reserve/object”, der er interessant for os – van der Heiden skriver:

“This *reserve* of what-is-borne-witness-to is the reserve of what appears as the object of testimony. It is the ‘real’ of what-is-borne-witness-to, and testimony is the trace of this reserve that is only ‘given’ as the dark shadow surrounding the object that testimony brings to presence for its audience. Without testimony, this reserve is *simply* absent. With testimony, we relate to this reserve *as* absent, as the shadow of the object.” (2020, s. 127).

Det, vidnet bevidner, kan ikke fuldt ud tilsynekomme i vidnesbyrdet. Det bevidnede kan ikke fuldt ud genskabes eller repræsenteres i vidnesbyrdet – kun som en skygge eller *rest*. Når man da betragter det fra subjektsiden – i vidnets forsøg på at give dette *noget* et udtryk som vidnesbyrd – fremstår det som en art fattigdom eller et *fravær* (heraf utilstrækkelighed). Men denne rest må ifølge van der Heiden forstås som en essentiel del af vidnesbyrdets struktur. Ikke alt tilsynekommer, for der er tale om et ”ontologisk exces” (s. 127). Det skyldes derfor ikke en *fejl* hos vidnet – det er tværtimod et eksistentielt vilkår for vidnet ”at være i mangel”, uden sprog, ude af stand til tilstrækkeligt at frembringe og genskabe det erfarede. Excessen kan ikke gøres manifest eller præsent, kun *som* fravær.

Denne udlægning tillader os at bevæge interessen fra hvem (vidnet) til ligeledes

Vidnets betingelse er at kunne gentage det uigentagelige. Dets kendetegn er dets usikkerhed, og hos Derrida er denne essentiel for at forstå vidnet og vidnesbyrdet



at inkludere spørgsmål om hvordan og hvad (erfaring, vidnesbyrdet og dets genstand). En første opmærksomhed må da rettes mod, om dette reserve/object betyder, at kun ekstraordinære og exceptionelle fænomener og begivenheder kan legitimeres i vidnesbyrdets struktur? Er det kun fænomener med “noget i reserven”, der er særkende for vidnesbyrd – og som derfor er de eneste, der kan indstifte vidnet? Hvis dette er tilfældet, hvor er da transgressionstærsklen mellem ordinære fænomener (uden en rest eller reserve) og exceptionelle fænomener – og hvad bestemmer denne grænse? Vi får afgjort ikke et definitivt svar på disse spørgsmål i indeværende, men en mulig uddybelse findes hos Jean-Luc Marion, der i sit fænomenologiske arbejde har udviklet begrebet om mættede fænomener. Ifølge dette begrebs logik er det vores erkendelsesmæssige betingelser, der ikke kan rumme en adækvat beskrivelse af de

erfarede fænomener. Derimod konstitueres det erfarende subjekt som vidne af fænomenets overvældende, mættede og excessive karakter (Marion, 2002a, s. 196-217; se Marion (2002b) for dybere analyser). Subjektet bliver i en modtagelig og receptiv forstand vidne, fordi fænomenerne er for overvældende, for omfattende, for modstandsdygtige over for vores begreber. Erfaringen af sådanne mættede fænomener (som har tydeligt sammenlignelige kvaliteter med van der Heidens reserve/object) er så radikal, at Marion kalder det kontra-erfaring, kontra-intentionalitet og para-doxa – en modsatrettet betyden, der trænger sig på (Marion, 2002a, s. 215; Marion, 2002b, s. 113). Og navnet, Marion tildeler det subjekt, hos hvem dette trænger sig på, er netop vidnet:

“The paradox not only suspends the phenomenon’s subjection to the I; it inverts it. For, far from being able to constitute

this phenomenon, the I experiences itself as constituted by it. To the constituting subject, there succeeds the witness – the constituted witness.” (2002a, s. 216).

Overvældelsen af det erfarede skyldes en invertering i det asymmetriske forhold mellem vidnet og dets genstand (fænomenet). Vidnessubjektet har ikke sprog eller forståelsesredskaber nok til at begribe adækvat. At være vidne til et mættet fænomen får her betydning af at være konfronteret med noget andet, nyt, der modsætter sig vores greb, det griber tværtimod os: *At være vidne er at være grebet.*

Med de mættede fænomener kan vi tale om grader af exceptionalitet, af mættethed og excessivitet: Hvorvidt et fænomen og en begivenhed erfares som ekstraordinær – og dermed om vi kan tale om det erfarende subjekt som vidne – har i lige så høj grad at gøre

med subjektets mulighed for *at rydde forhindringerne* og tage imod fænomenets mættethed. Det er derfor en fænomenologisk-metodologisk indstilling, en *beslutning* om at lade det andet, dette nye, fremmede og overvældende træde frem (Marion, 2002a, s. 9 f., 122-124, 132 f. & 138 f.; Marion, 2002b, s. 18 f.). For så vidt dette lader sig gøre, er både van der Heiden og Marion enige om de hermeneutiske konsekvenser: van der Heiden påpeger, at fænomenet kalder på og kræver at blive forstået ud fra sig selv, hvilket afføder et engagement af *undren* orienteret mod verden samt mod vidnets eget selv, dets egenhed/selvhed (2020, s. 152 f.; 2022, s. 142 & 144). Hos Marion udløses ligefrem en uendelig hermeneutik, hvor vidnessubjektets forståelsesarbejde gentages endeløst og hensætter det i en *forundrende* og ydmyg indstilling til det erfarede (2002a, s. 305; 2002b, s. 33 f. & 123-127). (Og husk da på, at miraklet, som det blev udlagt i forbindelse med Derrida, har sin betydningsrod i det latinske *miraculum*, “det, der er genstand for undren”).

Udsigelighedens sprog
Forståelsen af vidnessubjektet og derigennem praktikerens kendetegnet ved en tærskeltilstand – og ved et disproportionalt forhold mellem det erfarede og (u-)muligheden for at sammenfatte det i et tilstrækkeligt vidnesbyrd. Her befinder det sig i et endeløst hermeneutisk arbejde. Vores spørgsmål er nu, hvilket sprog vidnet i denne hermeneutik taler. Er der overhovedet et sprog, der på den ene side kan tilgodese det udsigelige og på den anden stadig kan være en bærer af betydning? Kan stumheden komme til ord, manifesteres, få et vidnesbyrd? Dette spørgsmål opholder også Giorgio Agamben:

“Vidnesbyrdets sprog er et sprog, som ikke længere betyder, men som ved sin ikke-betyden bevæger sig så langt ind i det sprogløse, at det kan opfange en anden betydningsløshed, nemlig det fuldstændige vidnes, dvs. det, der per definition ikke kan aflægge vidnesbyrd. [...] den ‘lakune’ som udgør det menneskelige sprog, må synke ned i sig selv for at gøre plads for en anden umulighed af at aflægge vidnesbyrd, nemlig om det, som ikke har sprog.” (2012, s. 33).

Agambens svar udtrykker et paradoks, for hvis vidnet skal kunne give sprog til det, der ikke har et sprog, må det ned-sænkes i det sprogløse. En ikke-betyden eller en betydningsløshed er vidnets mulige betydning. Vidnet må *imødegå* denne betydningsløshed. Hvorvidt dette signalerer en mulighed snarere end en umulighed, er netop en af den endeløse hermeneutiks opgaver at forholde sig – dvs. spørgsmålet om selve betydningen og dens grænse.

Emmanuel Lévinas har udviklet distinktionen mellem en *sigen* og det *sagte*, som kan belyse dette problem og muligvis uddybe, *hvilket sprog* vidnet taler. Med *sigen* henviser Lévinas til en betyden før ethvert indhold, før enhver kommunikation af indhold, før ethvert sprog, som var den et forord til selve sprogene – det er selve betydningens betydningsfuldhed (betydningens betyden). *Sigen* er umiddelbarheden, umedieret, uden tematisering, og en eksponering af selve eksponeringen. Det er her, vidnessubjektet udsiger et “*Her er jeg*”. Før enhver konkret verbalisering er det en selvudlevering. *Sigen* er dermed et vidnesbyrd om vidnet selv (Lévinas, 1991, s. 5 f. & 34-39; Lévinas, 2000, s. 156, 161 & 190-193). Det *sagte* er modsat selve

fikseringen, fastsættelsen, reduktionen til begrebsligheden, indskriften til arkivet og dermed også en vedvarende forgribelse af det, der modsætter sig repræsentation. Det *sagte* er identifikationen, det at udpege “dette og hint *som* dette noget”, noget blandt noget andet, det gør en *sigen* til noget *allerede sagt* (Lévinas, 1991, s. 35-39; Kemp, 1996, s. 53). Begrebsdistinktionen påpeger, at vores begreber fikserer erfaringshorisonten og i sidste ende konstituerer væren. Som vilkår risikeres der altid at blive overset en før-sproglig eller før-oprindelig betyden. Lévinas uddyber:

“Saying is this passivity of passivity and this dedication to the other, this sincerity. Not the communication of a said, which would immediately cover over and extinguish or absorb the said, but saying holding open its openness, without excuses, evasions or alibis, delivering itself without saying anything said. Saying saying saying itself, without thematizing it, but exposing it again. Saying is thus to make signs of this very signifyingness of the exposure [...]” (1991, s. 143).

Sigen er ikke opbundet af en teoretisk bevidsthed eller af adækvationstrang. En betyden, der ikke manifesterer sig på værens betingelser, og som netop derfor muligvis ikke manifesterer sig i den forstand, men som kun betyder i sporet af relationen til den anden, uden tredjepart. Derfor er vidnessubjektet, der udtrykker denne *sigen*, kendetegnet ved sin dedikation og oprigtighed – sin åbenhed. *Sigen* udtrykker det, der ikke allerede er sagt, allerede kategoriseret. Den er et løfte om *en anden betyden*, den holdes åben mod noget nyt som sådan. *Sigen* er, ifølge Peter Kemp, *det*

levende ord. For at bevare åbenheden og for at holde det sagte i ave, så det nyes betydningsfuldhed kan tilnærme sig, er sigen en konstant *afsigen af det sagte* (Kemp, 1996, s. 53).

Sigen er for praktikerens sproget i den andens nærvær. Den er *undtagelsens sprog*, et udsigeligt eller umuligt sprog, når alt i den praktiske hverdag netop undtager sig fra vores forventende begreber og metoder; for det er første og sidste gang, dette har anmeldt sin ankomst, derfor er der ingen erfaring, der har kunnet struktureres og virke som rettesnor. Et endeløst forståelsesarbejde som en *sigen-afsigen* er det, der holder praktikerens som vidnesubjekt åben for det nye, fremmede, andet, uforståelige – praksissens stumme sprog.

Måske er det derfor, at flere af de før-omtalte tænkere søger til litteraturen og poesien i forsøgene på at beskrive vidnet: I skønlitteratur og poesi er eksakthed ikke lig med at udtømme det beskrevne – derimod er poesien besat af at udtrykke det udsigelige. Det fælles karakteristikum for digteren og vidne-subjektet er dette engagement, en gæstfri gestus, hvor der voves *en imødekom-melse*. Men denne gæstfrihed sikrer ikke en tryk nats søvn; gæsten og værten er begge fremmede og for så vidt hvileløse og udsatte i deres relation til hinanden. Som Løgstrup beskriver, så er poesiens opmærksomhed indstiftet i denne imødekommelse af det uforståelige:

“Han [*digteren*] er trængt af selve tilværelsens gådefuldhed. Han løber storm imod den. For tilværelsestolkningens skyld er den poetiske åbenhed ham alt om at gøre. I den er tilværelsens gåde-

fuldhed på enestående vis nærværende. På paradoksal vis tager gådefuldheden til, som gådens løsning er nærmest.” (1991, s. 225, [*min tilføjelse*]).

Trængt af tilværelsens gådefuldhed. Denne trængtheds modus kan netop forstås ved “tilnærmelsens paradoks”, som tidligere blev kaldt oprigtighedens fiasko; jo større nærhed til hjertet af sagen, desto større er afstanden til afklaringen. *Gåden tager til i takt med løsningens nærhed.* Det er hermeneutikkens udtømmelige trang. Vidnesubjektet i sin *tilværelsestolkning* – praktikerens indstiftet i sin praksis – er omkranset af det nye og fremmedes uigentagelighed. Det umulige sprog, den paradoksale forståelse, er da kendetegnet ved (for-) undren – endda *målløshed*. Denne er nemlig ikke udtryk for en afdækning og afsløring – derimod er målløsheden udtryk for konfrontationen af det nye/ det fremmede med fordringen om at lade det fremtræde med sin egen betyden, uigenkaldeligt (denne enestående gang) og uigentageligt (aldrig mere igen).

Forståelsesarbejderen – digteren, vidnet, praktikerens – lader sig ikke kue af det modsætningsfulde, men *løber storm imod den*. Det er en forhåbning, et løfte – og som løfte bliver det ikke nødvendigvis indfriet, men forholder sig endeløst åbent. Det er et øjeblikkets sprog, et sprog til praksis, hvor de implicerede efterlades i en undrende, måbende forfatning i deres bevidnelse. Det betyder samtidig, at praktikerens må forstås som andet end en bærer af viden og ekspertise – som en, der ikke har svarene. Praktikerens fordres i stedet her, set ud fra Løgstrup, til at tage en beslutning, som må træffes gennem tillid og tiltro uden

klar indsigt; uden nærmere anvisninger må den enkelte tage udgangspunkt i *skønnet* (1991, s. 24, 29, 31, 56 & 69 f.). Praktikerens i vidnesubjektets motiv er ikke privilegeret af indsigten i noget forudbestemt og har derfor ikke adgang til en positiv bekræftelse, der kan vejlede beslutningen.

Til en fremtidig udvikling
Målløshedens stumhed udtrykker en fordring til pædagogikkens forståelse af praktikerens subjektivitet i øjeblikke, hvor det erfarer noget unikt, singulært, måske endda utroligt, som det uden yderligere anvisninger skal kunne finde et sted at udtrykke sig. Der appelleres dermed til praktikerens skøn og dømmekraft *på grundlag af* eller *ud fra intet/ex nihilo*. Et skøn i blind tiltro. Der er intet sigte, intet mål at syne i horisonten – deraf *mål-løs*. Dette perspektiv knytter an til en dannelsesfilosofisk tænkning, som man finder hos Dietrich Benner, hos hvem fokus er på en ikke-affirmativ pædagogik: Fordi man i denne tænkning ikke kan antage en klarhed om menneskets bestemmelse – kun *bestemt som ubestemt*, en virksom selvbestemmelse (2005, s. 57 ff.) – kan pædagogikken og praktikerens ikke lade sig lede af et allerede kendt indhold eller sigte. Derimod må orienteringen rettes mod det ubekendte – det, som ikke kan bekræftes (2005, s. 23).

Praktikerens som et stumt og målløst vidnesubjekt kan ikke kun ses som en utilstrækkelighed i betydningen mangel på handlekraft og evne. Stumheden er måske lige netop den paradoksale ekspertise, praktikerens besidder, fordi det kun er herigennem, man rydder forhindringer for det nye. En tilstrækkelig

pædagogik må vedstå sin utilstrækkelighed i sin målløse voven sig frem i mødet med den anden og det ubekendte. Denne voven er en bevidnelse.

En videre udvikling af vidnesbyrdets og målløshedens pædagogiske potentialer kan starte med at søge koblinger til den etablerede professionsforskningslitteratur, f.eks. *den reflekterende praktiker* (Schön, 2001), forskellige viden-begreber, eller rettere *ikke-viden* (se f.eks. von Oettingen, 2008), *skønnet* (Grimen & Molander, 2008), *dømmekraft/phronesis* (se f.eks. Pahuus & Eriksen, 2011) og *tilliden* (Grimen, 2008).

Herudover kan man knytte an til spørgsmål relateret til professionelles retfærdiggørelse af egne og andres vidnesbyrd, hvor Fricker (2007) ville være særlig informativ, samt til fokus på beskrivelser af traumer og deres rolle i professionelle praktikers hverdagserfaringer; her kunne f.eks. Cathy Caruths *Unclaimed Experiences* (1996) være en teoretisk kilde. Ud fra disse perspektiver kan man ligeledes udvide interessen til flere forskellige professioner såsom socialt arbejde og sygepleje.

En altoverskyggende opgave vil dog fortsat være at udvikle et teoretisk grundlag, der gør professionsforskningen i stand til at beskrive erfaringer, der spænder fra de hverdagsordinære til de mest mættede og radikale. Artiklen har forsøgt at tage nogle første skridt i denne retning. Et særligt opmærksomhedspunkt må fortsat medtænkes: Åbningen mod alternative viden-begreber, selv talen om ikke-viden, risikerer fortsat at fastlåse sprog i *et felt af tilstræbt, adækvat viden*. Vidnesbyrddet vil imidlertid et andet sprog, som åbner etiske perspektiver og en interesse rettet mod den enkeltes subjektivitet og ikke mindst *det andet menneske*.

REFERENCER

Agamben, G. (2012). *Resterne fra Auschwitz – Arkivet og vidnet. (Homo Sacer III)*. Billedkunstskolernes Forlag.

Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Klim.

Benveniste, E. (2016). *Dictionary of Indo-European Concepts and Society*. HAU Books.

Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experiences: Trauma, Narrative, and History*. The John Hopkins University Press.

Derrida, J. (2000). *Demeure: Fiction and Testimony*. Stanford University Press.

Derrida, J. (2002a). Faith and Knowledge: The Two Sources of “Religion” at the Limits of Reason Alone. I G. Anidjar (red.), *Acts of Religion* (s. 40-101). Routledge.

Derrida, J. (2002b). History of the Lie: Prolegomena. I P. Kamuf (red.), *Without Alibi* (s. 28-70). Stanford University Press.

Derrida, J. (2005). Poetics and Politics of Witnessing. I T. Dutoit & O. Pasanen (red.), *Sovereignties in Question* (s. 65-96). Fordham University Press.

Felman, S. & Laub, D. (1992). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700327>

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power & the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.

Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-212). Universitetsforlaget.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-195). Universitetsforlaget.

Hållander, M. (2017). *Det omöjliga vittnandet: Om vittnesmålets pedagogiska möjligheter*. Eskaton.

Hållander, M. (2020). *The Pedagogical Possibilities of Witnessing and Testimonies: Through the Lens of Agamben*. Palgrave Macmillan/Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55525-2>

Kemp, P. (1996). *Lévinas*. Forlaget Anis.

Kilby, J. & Rowland, A. (red.) (2014). *The Future of Testimony: Interdisciplinary Perspectives on Witnessing*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Krämer, S. & Weigel, S. (2017). Introduction: Converging the Yet-Separate Theoretical Discourses of Testimony Studies. I S. Krämer & S. Weigel (red.), *Testimony/Bearing Witness: Epistemology, Ethics, History, and Culture* (s. ix-xli). Rowman & Littlefield International Ltd. <https://doi.org/10.5040/9798881817206>

Krämer, S. & Weigel, S. (red.) (2017). *Testimony/Bearing Witness: Epistemology, Ethics, History, and Culture*. Rowman & Littlefield International Ltd. <https://doi.org/10.5040/9798881817206>

Levi, P. (2018a). De druknede og de frelste. I *Vidnesbyrd* (s. 365-527). Rosinante.

Levi, P. (2018b). Hvis dette er et menneske. I *Vidnesbyrd* (s. 19-175). Rosinante.

Lévinas, E. (1991). *Otherwise Than Being or Beyond Essence*. Springer Science+Business Media Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-7906-3>

Lévinas, E. (2000). *God, Death, and Time*. Stanford University Press.

Lyotard, J.-F. (1988). *The Differend: Phrases in Dispute*. University of Minnesota Press.

Løgstrup, K.E. (1991). *Den etiske fordring*. Gyldendal.

Marion, J.-L. (2002a). *Being Given: Towards a Phenomenology of Givenness*. Stanford University Press.

Marion, J.-L. (2002b). *In Excess: Studies of Saturated Phenomena*. Stanford University Press.

Oliver, K. (2001). *Witnessing: Beyond Recognition*. University of Minnesota Press.

Pahuus, A.M. & Eriksen, C. (2011). Hvad er dømmekraft? – den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup. I M. Blok Johansen & S. Gytz Olesen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (s. 43-65). ViaSystime.

Passage-redaktionen (2007). Vidnesbyrd. *Passage – Tidsskrift for litteratur og kritik*, 22(58). <https://doi.org/10.7146/pas.v22i58.1491>

Ranciere, J. (2009). Are Some Things Unrepresentable? I J. Ranciere, *The Future of the Image* (s. 109-138). Verso.

Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. The University of Chicago Press.

Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.

van der Heiden, G.-J. (2020). *The Voice of Misery: A Continental Philosophy of Testimony*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.1515/9781438477626>

van der Heiden, G.-J. (2022). Hermeneutics and Testimony: On Selfhood and the Constitution of the Social Bond. I M. Meijer (red.), *Updating the Interpretive Turn – New Arguments in Hermeneutics* (s. 137-156). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003251354>

von Oettingen, A. (2011). Professionel omgang med “ikke-viden”. I M. Blok Johansen & S. Gytz Olesen (red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (s. 32-42). ViaSystime.

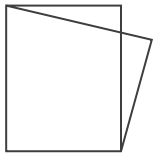
Wieviorka, A. (2006). *The Era of the Witness*. Cornell University Press.

¹ Med »den professionsfaglige praktiker« refererer jeg primært til de praksisfelter og derfor til de praktikere, der først og fremmest er pædagogisk orienteret. Håbet er dog, at artiklens betragtninger fremadrettet også kan gøre sig relevante for andre professionsfaglige perspektiver og felter.

² I antologiværkerne Krämer & Weigel (red.) (2017) og Kilby & Rowland (red.) (2014) gives eksempler på behandlinger af ovennævnte spørgsmål og interesser fra tværdisciplinære perspektiver. På dansk har tidsskriftet Passage et nummer særligt dedikeret til vidnesbyrdet (2007). For enkeltstudier, der eksemplificerer ovennævnte interesser og spørgsmål, kan man f.eks. henvende sig til: Agamben (2012); Felman & Laub (1992); Fricker (2007); Hållander (2017/2020); Lyotard (1988); Oliver (2001); Rancière (2009); Wieviorka (2006).

Evidens og erkendelsesteori

udmøntet i en klinisk kontekst



Uffe Læssøe,
docent, ph.d.,
Professionshøjskolen
UCN

Artiklen beskriver evidensbegrebets indflydelse på sundhedsprofessionernes praksis og de tilknyttede professionsuddannelser. Den præsenterer illustrative modeller og eksempler, der kan støtte refleksioner over epistemologi, evidens og menneskelig erkendelse.

Efter en kort historik over evidensbaseret praksis diskuteres udfordringerne ved at generere den viden og de forståelsesmodeller, der danner grundlag for at agere i en klinisk kontekst. Der drages paralleller til teorier fra nyere hjerneforskning om predictive processing. Udgangspunktet er, at forståelsesmodeller relateres til en specifik kontekst og vil være præget af en forforståelse. De opfattes ikke som endegyldige sandheder, men vil blive ændret, hvis der opstår ny indsigt.

Forståelsesmodeller udfordres og afstemmes med empiri, og artiklen refererer til en tretrins-operationalisering, der hjælper med at bevæge sig fra et komplekst emne til konkrete data og håndterbar information. Strukturen sikrer transparens i inddragelsen af empiri og muliggør samtidig både validering og videnskabelig refleksion over denne erkendelsesproces.

Artiklen fremhæver betydningen af, at klinikere udvikler en realistisk forståelse af deres fags epistemiske grundlag for at kunne handle reflekteret som sundhedsprofessionelle. Undervisning i videnskabsfilosofi og erkendelsesteori er derfor essentiel og bør give indsigt i evidensbegrebet samt de udfordringer, der er forbundet med at skabe troværdige beskrivelser af praksis.

Evidens og erkendelsesteori udmøntet i en klinisk kontekst

”Hvordan kan filosofiske perspektiver, som f.eks. epistemologi, bidrage til at **nuancere de faglige dilemmaer**, som de studerende møder i deres uddannelse og senere i arbejdslivet?”



Indledning

Oplægget til denne artikel har været spørgsmålene: ”Hvordan kan videnskabsfilosofi hjælpe professionsstuderende med at udvikle en kritisk forståelse af deres praksis og metoder?” og ”Hvordan kan filosofiske perspektiver, som f.eks. epistemologi, bidrage til at nuancere de faglige dilemmaer, som de studerende møder i deres uddannelse og senere i arbejdslivet?” (Professionsuddannelsernes Filosofi- og Videnskabsteoretiske Netværk, 2025).

Formålet med artiklen er at præsentere centrale udfordringer ved at etablere et solidt vidensgrundlag inden for sundhedsprofessionerne og de relaterede uddannelser. Desuden argumenteres der for relevansen af undervisning i videnskabsteori og epistemologi i professionsuddannelserne. Der tages udgangspunkt

i den videnskabsteoretiske tradition, der kaldes kritisk rationalisme.

Med fare for at forsimple et komplekst emne foreslås modeller, der kan illustrere de erkendelsesteoretiske udfordringer. Illustrationerne kan fungere som en tilgængelig formidlingsform og som en indgang til dybere refleksioner og kvalificerede diskussioner om udfordringerne ved at begribe den verden, vi agerer i. Materialet bygger på mange års undervisning og vejledning af studerende.

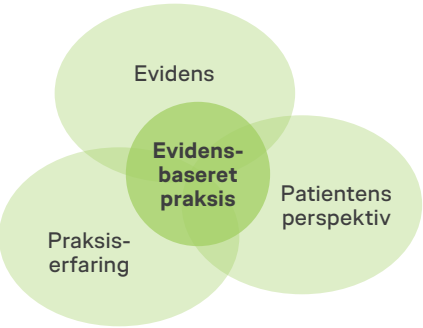
Evidensbaseret praksis

I et historisk perspektiv blev sundhedsprofessionerne i 1990’erne mødt af en øget forventning om at leve op til det, der blev betegnet som evidensbaseret medicin eller evidensbaseret praksis. Hermed skulle klinikerens nedtone intuition, usystematisk klinisk erfaring

og patofysiologisk begrundelse som belæg for kliniske beslutninger og i stedet søge evidens fra klinisk forskning (Guyatt et al., 1992). Dette skete med reference til definitionen: ”Evidence based medicine is the conscientious, explicit, and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients. The practice of evidence-based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research.” (Sackett et al., 1996).

Evidensbaseret praksis er forankret i den kliniske virkelighed, hvor også patientens perspektiv og behandlerens praktiske erfaringer vægtes højt. En udlægning givet af Herbert et al. lyder: ”En praksis baseret på evidens bør være begrundet i relevant forskning af høj kvalitet, patien-

ternes præferencer og de sundhedsprofessionelles praktiske viden” (Herbert et al., 2008) – illustreret i figur 1.



Figur 1. Grafisk fremstilling af elementerne i en evidensbaseret praksis.

Det er således blevet almindeligt at tale om evidens i sundhedsprofessionernes virke, og udviklingen har givet de forskellige professioner et naturligt incitament til at forankre deres vidensgrundlag i anerkendt forskning. Der er en lang tradition for fysiologisk og medicinsk forskning, men det har vist sig nødvendigt at supplere denne mere lægefaglige forskning med forskningsinitiativer rettet mod de forskellige sundhedsprofessioners fagspecifikke vidensgrundlag. Derfor er der opstået nye forskningsfelter, hvor de valgte forskningsspørgsmål er relateret til de respektive professioners praksis.

I daglig tale anvendes begreber som bevis, sandhed, evidens og viden ofte i flæng, men evidens skal ikke opfattes som bevis for, at noget er sandt. Ordet stammer fra latin: *evidentia*, ‘det at være indlysende’ (Den Danske Ordbog, 2026b). Evidens skal således være med til at kaste lys over noget og fx sandsynliggøre, at en påstand er korrekt. Lægemiddelstyrelsen beskriver det på denne måde: “Evidens er sandsynliggørelse af

en hypotese på baggrund af forskning. Evidens betyder altså ikke bevis eller ensidigt faktum. Evidens ændres over tid i takt med, at ny viden kommer til og er baseret på den aktuelt bedste viden” (Lægemiddelstyrelsen, 2022).

Den Danske Ordbog giver denne ret brede definition af viden: “alt hvad en person har lært om et eller flere emner, gennem erfaring eller undervisning; alt hvad man har lært i et samfund” (Den Danske Ordbog, 2026a). I en klassisk videnskabelig tradition vil man derimod sige, at en person har viden om noget, hvis det er sandt, hvis personen er overbevist om det, og hvis overbevisningen er velbegrundet (Lippert-Rasmussen & Nielsen, 2025). I en sundhedsprofessionel sammenhæng vil man dog typisk afstå fra at benytte ordet “sandhed”, men det anerkendes, at denne form for viden underbygges af forskning.

Det er vigtigt at foregribe en misforstået snæver opfattelse af begrebet evidens. Frembringelse af evidens er ikke betinget af en bestemt metodisk tilgang til et emne. Med udgangspunkt i, at evidens kan beskrives som en “dokumenteret kendsgerning der fremlægges til støtte for en bestemt forklaring eller sammenhæng” (Den Danske Ordbog, 2026b), er der tale om en form for viden, der er frembragt på videnskabelige præmisser i en systematisk og transparent proces. Argumenter for en forklaring eller sammenhæng kan være funderet i såvel en naturvidenskabelig som en humanistisk tradition.

Betydning for professionsuddannelser
Sundhedsuddannelserne bør tilstræbe et velunderbygget vidensgrundlag, og de skal forberede de studerende på deres

fremtidige arbejde i en evidensbaseret praksis. Dette handler dels om, at indholdet af den viden, der præsenteres og formidles til de studerende, er velforankret i etableret forskning. Men det drejer sig samtidig om at opøve de studerendes evner til selvstændigt at tilegne sig viden samt om deres tilgang til videnskab og begrebet evidens. Videnskabsteori bliver på denne måde et meget relevant element i uddannelserne.

Videnskab handler selvsagt om at skabe viden, og undervisningen i videnskabsteori må tage udgangspunkt i en grundlæggende forståelse af begrebet viden og indsigt i, hvordan viden skabes. Undervisningen bør tilrettelægges, så de studerende får mulighed for at overveje, hvad der kan betragtes som troværdig og relevant viden. Forskellige former for viden er relevante i forskellige situationer (fx humanvidenskabelig viden om menneskelig interaktion og naturvidenskabelig viden om sygdom og behandling). De studerende kan derfor med fordel blive introduceret til epistemologi, som er den filosofiske disciplin, der beskæftiger sig med den menneskelige erkendelses natur, betingelser og grænser. En sådan introduktion kan styrke de studerendes evne til kritisk at forholde sig til videnskabelige erkendelsesudfordringer.

Viden omsat i praksis
I en sundhedsprofessionel praksis vil man typisk være nødt til at være pragmatisk og handleorienteret. Anvender man en definition af viden som noget, der er begrundet og sandt, må man konstatere, at ikke alle elementer i klinisk praksis kan karakteriseres som viden i denne forstand. Her vil man arbejde på baggrund af former for viden, der kan kaldes teorier og forståelsesmodeller. Teorier giver

Teorier giver generelle forklaringer på fænomener, mens modeller kan forstås som redskaber til at anvende disse teorier i konkrete kontekster (Fried, 2020).



generelle forklaringer på fænomener, mens modeller kan forstås som redskaber til at anvende disse teorier i konkrete kontekster (Fried, 2020). Sådanne forståelsesmodeller er altså teoretiske konstruktioner, der gør det muligt at orientere sig og handle i en kompleks virkelighed. De er betinget af det aktuelle kendskab til emnet, hvilket indebærer, at de kan revideres, hvis ny indsigt eller empiri udfordrer deres gyldighed. Denne dynamiske opfattelse af viden og teoriudvikling ligger tæt på den filosofiske retning, der kaldes kritisk rationalisme. Det er en tradition, der er knyttet til filosofen Karl Poppers tanker om falsifikation som grundlag for videnskaben. Med termen kritisk understreges, at vores teorier og viden potentielt kan være fejlbarlige, og ordet rationalisme henviser til, at erkendelse starter med vores fornuft (Nielsen, 2025).

I modsætning til en positivistisk videnskabstradition, hvor empiriske observationer ofte anses for at kunne verificere eller underbygge en teori, tager kritisk rationalisme udgangspunkt i, at teorier ikke kan verificeres endeligt. I stedet bør de formuleres således, at de kan falsificeres. Videnskabelig udvikling forstås dermed i denne tradition som en proces, hvor man opstiller teorier eller hypoteser, som derefter aktivt forsøges modbevist gennem empirisk afprøvning. Hvis empirien viser, at teorien ikke stemmer overens med de observerede fænomener, må teorien forkastes eller revideres. Den kritiske rationalisme er dog også blevet mødt med kritik gennem tiden. Den er blandt andet blevet kritiseret for at have et for idealistisk syn på videnskaben. For eksempel argumenterer Kuhn for, at forskere i praksis arbejder inden for fastlåste paradigmer, og at teorier sjældent opgives på grund af

enkelte modstridende fund (Kuhn, 1995). Det er derfor naivt at tro, at videnskaben kun drives frem af konstant rationel kritik og falsifikation.

På et erkendelsesteoretisk niveau erkender kritisk rationalisme, at menneskers forståelse af verden altid indebærer subjektive fortolkninger (Nielsen, 2025). En central pointe er imidlertid, at subjektiv erkendelse konstant konfronteres med – og kalibreres i forhold til – en objektiv virkelighed, der fungerer som en form for realitetstest. Vi besidder således individuelle, kognitive repræsentationer af verden, men disse udfordres løbende af nye erfaringer og empiriske observationer, hvilket sikrer en kontinuerlig udvikling af vores forståelsesmodeller. Teorier og forståelsesmodeller udvikles således på baggrund af fortolkninger af vores erfaringer og den opsamlede empiri.

Videnskabens rolle er dermed at frembringe evidens, der kan lede frem mod den mest troværdige forståelsesmodel inden for et givet område. Dette sker med en grundlæggende erkendelse af, at enhver forståelse eller viden potentielt er midlertidig og må kunne revideres, når ny og bedre evidens fremkommer.

Udviklingen i den kliniske håndtering af smerte kan tjene som et eksempel på samspillet mellem teori og praksis. Tidligere blev smerte forstået som en simpel registrering i hjernen af et nociceptivt signal fra smertereceptorer. Men smerte defineres nu som ”en ubehagelig sensorisk og emotionel oplevelse forbundet med, eller hvad der opfattes som, aktuel eller mulig vævsskade” (IASP, 2012). I overensstemmelse med at smerte beskrives som en subjektiv og kompleks oplevelse, er der kommet øget fokus på psykologiske og sociale faktorer i smertebehandlingen. Det betyder, at man i stigende grad anerkender, at patienter kan have gavn af andre tiltag end blot medicinsk behandling. Hjerneforskning har givet større indsigt i hjernens måde at fungere på, hvilket også har ændret de kliniske behandlingsprincipper. Den nye forståelse af neural plasticitet understøtter en mere aktiv tilgang til smertebehandling for at undgå risici for kronisk smerte ved central sensibilisering. Hvor man tidligere var mere tilbageholdende med at anvende smertestillende medicin (særligt til børn), tilstræber man i dag en mere målrettet og aktiv behandling i den akutte fase for at mindske smerteoplevelsen og potentielle langtidskonsekvenser. Eksemplet viser, at teorier og forståelsesmodeller er kontekstuelt begrundede og justeres i takt med, at ny evidens fremkommer. Udviklingen har en direkte betydning

for den kliniske praksis, som justeres og tilpasses i lyset af den nye indsigt.

Erkendelsesteoretiske perspektiv
Gennem generationer har der eksisteret omfattende filosofiske diskussioner, hvor forskellige traditioner har fremlagt forskellige forståelser af begreberne erkendelse og viden. Denne gren af filosofien, der studerer den menneskelige erkendelses natur, oprindelse og grænser, kaldes epistemologi eller erkendelsesteori. Den handler om, hvad viden er, hvordan vi opnår den, og hvornår vi kan vide os sikre på noget. Diskussionerne har blandt andet drejet sig om, hvorvidt erkendelse kan betragtes som objektiv eller subjektiv, og om viden bør forstås som absolut eller relativ. Spørgsmålet om, hvorvidt der eksisterer en verden uafhængigt af menneskelig bevidsthed, eller om vores oplevelse primært er en konstruktion, er et klassisk tema i denne debat.

Som et naturvidenskabeligt bidrag til denne debat kan man inddrage nyere teorier udviklet inden for hjerneforskning. Her opereres der med begrebet *predictive processing* eller *predictive coding*. Predictive processing betegner hjernens kontinuerlige forsøg på at forudsige, hvad der vil kunne opleves og ske i det næste øjeblik (Clark, 2013; Euler, 2018). Hjernen fungerer således på baggrund af forventninger og forudsigelser. I stedet for at være en passiv modtager af sanseindtryk er hjernen en aktiv fortolker, der konstant prøver at forestille sig, hvilke input den vil modtage. Tidligere erfaringer og oplevelser har givet anledning til, at man har dannet sig en opfattelse og forståelse af den verden og den kontekst, man befinder sig i. På baggrund af sin forståelsesmodel kan man så agere ud fra en forventning om,

hvad ens handling vil medføre (Clark, 2013; Euler, 2018).

Grundideen i disse teorier er, at hjernen opererer med en forestilling om verden, og hvad den forventer at sanse, og at den kun opdaterer sin forståelse, når virkeligheden ikke stemmer overens med forventningen. Hvis der er forskel mellem det, hjernen forventede, og det, den faktisk sanser, opstår der en forudsigelsesfejl (prediction error). Denne forudsigelsesfejl bruges til at korrigere forestillingsmodellen og opdatere forudsigelsen til næste gang. Skal man fx gå ned ad en trappe, koordineres bevægelserne automatisk uden bevidst styring. Men hvis trinnene viser sig at være højere end forventet, registreres det som farligt. Man lægger så pludselig mere mærke til trindhøjden og tager højde for det.

I en hierarkisk forståelse af hjernen er registrering af sanserne det nederste lag i et system med mange niveauer, og det øverste niveau er den bevidste tolkning af input. Der sker analyse og tolkning af input på mange niveauer i centralnervesystemet, og sammenligning af forventning og input finder sted på hvert enkelt niveau. Man kan lidt forenklet sige, at informationer ”nedefra” filtreres ved hjælp af forudsigelser og forventninger ”oppefra”, så der udføres predictive coding på alle niveauer. Det forventelige behøver vi ikke at forholde os aktivt til, så det er kun overraskelser og vigtig information, der kommer videre op i hierarkiet.

Hjernens funktion er mere kompliceret end som så, men pointen er, at vores indtryk af omverdenen kommer til at bestå af overraskelser. De bedst mulige

forudsigelser gør det muligt at undgå flest overraskelser og dermed ignorere mest mulig uvæsentlig information. Denne måde at organisere information på gør, at man ikke skal forholde sig til al den tilgængelige sanseinformation i realtid. Dette er langt mere effektivt, fordi der bliver en mindre informations mængde, der skal processeres op gennem centralnervesystemet. Evnen til at danne forudsigelser gør det muligt at handle hurtigere og mere målrettet.

Hvis man fx ser op fra sin skærm og ud i rummet, behøver hjernen ikke at forholde sig nærmere til omgivelserne, så længe de fremstår som forventet. Man bliver ikke distraheret og kan vende tilbage til læsningen. I forhold til teorien om predictive processing opererer hjernen med en forventning om, hvordan rummet ser ud. Og når synsoplevelsen svarer til forventningerne, er det ikke interessant at forholde sig til dette input. En overraskende solstråle, der slipper ind gennem vinduet, registreres derimod som en afvigelse i forhold til forventningen, og denne erfaring får lov til at slippe gennem filtrene og blive registreret mere eller mindre bevidst – og dermed blive en mulig distraktion.

Forståelsesmodeller
Ovenstående teorier giver anledning til at udlede det mere generelle princip, at vi hele tiden justerer vores forudfattede forestilling om verden på baggrund af vores oplevelser med den. Hvis oplevelsen ikke svarer til forudsigelsen, må vi ændre vores forudsigelse, og på den måde lærer vi hele tiden nyt i en konstant kalibreringsproces. Denne kalibrering er vel at mærke afhængig af, at vi interagerer med verden omkring os. Den kræver afprøvning, feedback og

korrektion. Et velkendt eksempel findes i små børns motoriske udvikling, hvor barnet gradvist opbygger et bevægelsesrepertoire gennem gentagne forsøg, fald og justeringer, indtil det opnår stabil balance og koordination.

I det kliniske arbejde er vi nødt til at træffe beslutninger og handle på baggrund af vores nuværende indsigt og erfaring. Den kollektive erfaring, som den faglige profession har opbygget, såvel som de personlige kliniske erfaringer bidrager til at give os en forståelse af vores praksis, som vi kan agere ud fra. De genererede forståelsesmodeller gør, at vi kan handle mere effektivt uden at skulle forholde os forfra til alle detaljerne i situationen. Men vi må også være klar til at korrigere vores forståelser, hvis de alligevel ikke stemmer overens med den virkelighed, vi møder. På den måde udgør samspillet mellem forståelsesmodeller, erfaringer og løbende evalueringer et centralt fundament for professionel dømmekraft.

Et grundlæggende problem ved teorier og forståelsesmodeller er, at de udvikles på baggrund af menneskets begrænsede sensoriske og kognitive kapacitet. Vores erfaringer er altid selektive, fordi vi kun kan opfatte en begrænset del af de stimuli, der findes i verden. Som et helt konkret eksempel ved vi, at mennesker ikke kan høre lyde over cirka 20.000 Hz, og dermed findes der lydspektre, som vi ikke kan registrere. Det er således ikke muligt at forestille sig et lydbillede med meget høje frekvenser. På tilsvarende vis er det vanskeligt fuldt ud at forstå, hvordan en patient oplever sin livssituation, når forståelsen primært baseres på dialog og kommunikative udtryk. Patientens oplevelse er forankret i en subjektiv

erfaringsverden, som behandleren kun kan få indirekte adgang til. En sundhedsprofessionel vurdering af en patients livskvalitet vil derfor uundgåeligt være ufuldstændig og præget af fortolkningsmæssige begrænsninger, og den vil ikke nødvendigvis svare til patientens egen oplevelse af sit liv.

Man siger populært, at der ikke er noget så praktisk som en god teori, og i klinisk praksis er det nødvendigt at have en forståelsesmodel eller teori at arbejde ud fra. Man har tilegnet sig viden, høstet erfaringer og gjort sig iagttagelser, som har ført til en forståelsesmodel. Og man afprøver løbende, om denne model stemmer overens med de observationer, man kan foretage i sin daglige praksis.

Evidenshierarki og begrænsninger
Som nævnt tidligere er ambitionen, at de teorier og forståelsesmodeller, der anvendes i klinisk praksis, er evidensbaserede. En snæver opfattelse af, hvordan man skaber evidens, vil lægge op til afprøvning af teorierne i en transparent videnskabelig proces. I en kritisk-rationel tradition testes viden ved at afprøve teorier gennem empiriske observationer (Nielsen, 2025). Det kan ske på forskellige måder, men inden for en sundhedsvidenskabelig tradition vil det typisk ske gennem eksperimentelle (kliniske) studier eller systematiske observationer. I figur 2 er det illustreret i en forenklet form som den iterative bevægelse mellem teori og empiri (de to inderste cirkler).

I en naturvidenskabelig medicinsk tradition vil man i en systematisk afprøvning af en teori eller hypotese sørge for, at alle forstyrrende faktorer er fjernet. Hvis et studie af denne karakter kan udføres

Ofte hersker der en stærk tradition og forforståelse inden for et fagområde, hvilket kan give en vis træghed i udviklingen og **en manglende åbenhed** over for nye teorier og forståelser (Kuhn, 1995).



som et randomiseret klinisk kontrolleret forsøg, vil det rangere højt i evidenshierarkiet (Centre for Evidence-Based Medicine, 2026). Det kunne fx være et forsøg, hvor man vil se, om en muskel bliver stærkere efter et træningsforløb. Her vil man tage højde for køn, alder, tidligere træningstilstand, eventuelle sygdomme osv. Hvis der er nogle specielle individuelle karaktertræk ved forsøgsdeltagerne, vil de blive betragtet som forstyrrende faktorer.

Der vil dog oftest være mange faktorer, som man ikke kan tage højde for i et kontrolleret forsøg, og en fuldstændig kortlægning af alle omstændigheder er ikke mulig. Det er heller ikke givet, at resultatet fra et forsøg med udvalgte deltagere kan overføres til de patienter, man møder i sin klinik. Det klassiske evidenshierarki bliver derfor udfordret i mange sammenhænge, og det er ikke

realistisk at forvente, at man kan agere i klinisk praksis på baggrund af et snævert evidensbegreb (Greenhalgh et al., 2014).

Forforståelser

Det er væsentligt at være opmærksom på, at enhver forståelses- eller forklaringsmodel hviler på dybereliggende lag af forforståelse, grundantagelser og mere fundamentale verdensanskuelser. Forståelsesmodeller opstår ikke i et kulturelt eller filosofisk tomrum (Schmidt, 2022).

Forforståelse formes i høj grad af kulturelle og sociale traditioner, som præger både den enkeltes horisont og de kollektive måder, hvorpå sammenhænge forklares inden for et givet felt. I figur 2 er det forsøgt illustreret ved, at teori-dannelsen er indlejret i to ydre cirkler. Personer, der er opvokset i kulturelle sammenhænge, hvor forestillinger om

reinkarnation, kosmiske energier eller holistiske livsopfattelser er udbredte, kan have et andet fortolkningsmæssigt udgangspunkt end personer med en forståelse, der er formet af en naturvidenskabeligt orienteret tradition. Dette betyder ikke, at forståelsesmodeller er vilkårlige, men at de må ses som kulturelt og erkendelsesmæssigt situerede.

Et eksempel findes i brugen af akupunktur (Rittig-Rasmussen, 2024). Effekten af behandlingen kan blive udfordret og afprøvet gennem forsøg og systematisk forskning. Her ses symptomlindring ved nogle sygdomme, men der er ikke enighed om de bagvedliggende årsagsmekanismer. Den traditionelle kinesiske medicin beskriver akupunktur som en påvirkning af kroppens meridianbaner og flow af energier. I en vestlig sundhedsvidenskabelig sammenhæng forstås akupunktur typisk ud fra anatomiske

og neurofysiologiske mekanismer, såsom stimulering af perifere nerver og modulering af neurokemiske processer. Afhængigt af den dominerende ideologi og vidensforståelse kan mekanismerne i akupunktur således beskrives på forskellige måder.

Teorier og forståelsesmodeller er præget af de valgte metodiske og videnskabelige tilgange, som igen er præget af menneskesyn, samfundssyn, videnskabelig tradition samt tro og ideologi. Ofte hersker der en stærk tradition og forforståelse inden for et fagområde, hvilket kan give en vis træghed i udviklingen og en manglende åbenhed over for nye teorier og forståelser (Kuhn, 1995). Men det bør opfattes som naturligt, at ny indsigt i et emne kan opstå, og at nye

perspektiver kan udvikle sig inden for et fagligt område og i samfundet generelt. Nogle gange sker dette i form af en epokegørende ny forståelse, hvilket kan medføre et paradigmeskift eller en ”videnskabelig revolution” (Kuhn, 1995). Frembringelse af evidens er således en dynamisk proces, hvor den givne forforståelse spiller en væsentlig rolle.

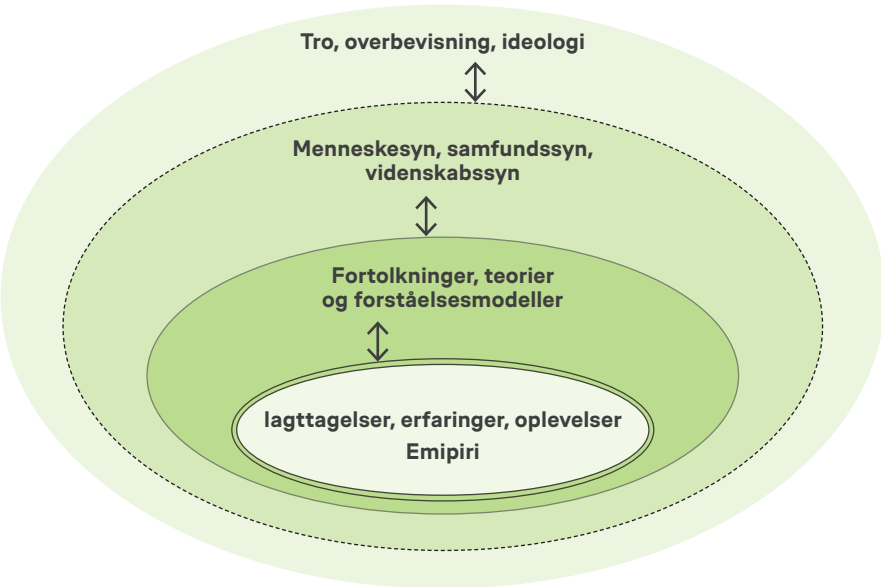
Operationalisering

En evidensbaseret tilgang til praksis kræver, at man er klar til at lade sine forståelsesmodeller udfordre gennem videnskabelige undersøgelser, hvor man vurderer, om de stemmer overens med systematisk indhentet empiri. De begrænsninger i udviklingen af evidens, der blev nævnt i det foregående afsnit, må naturligvis medtænkes i denne

erkendelsesproces. Kan vi overhovedet overskue og forstå alle de aspekter, der indvirker på hinanden? Og er det de rigtige parametre, vi har valgt at registrere i vores undersøgelse?

I en sådan videnskabelig afprøvning af en forståelsesmodel/teori eller hypotese kan man med fordel tydeliggøre de metodiske valg, man træffer, ved at operationalisere sin tilgang til et givet fænomen på tre niveauer. Denne systematik er foreslået af filosof og professor Steen Wackerhausen, som skriver: ”Uanset om der er tale om kvantitative eller kvalitative undersøgelser, så kommer man ikke uden om ’måle-spørgsmålet’, dvs. hvordan jeg ved hjælp af mit kvalitative interview, mit spørgeskema, mine observationer, etc. kan indfange, registrere tilstedeværelsen af og måle det eller de fænomener, som jeg interesserer mig for” (Wackerhausen, 1998). Wackerhausen foreslår, at der i tilrettelæggelsen af en undersøgelse kræves en systematisk redegørelse for operationaliseringen af det fænomen, man interesserer sig for. Operationaliseringen sker gennem en nominel, en begrebsoperational og en konkret-operational definition af fænomenet.

Denne tilgang lægger op til en meget konkret beskrivelse af undersøgelsesdesign og skaber tydelighed i de valg og fravalg, der må tages vedrørende metoder til at indfange den relevante empiri. Det understøtter således den transparens, man forventer i et videnskabeligt arbejde. Operationaliseringens tre niveauer er illustreret i figur 3. De gennemgås nedenfor med emnet *balance* som eksempel (Læssøe, 2021), og de er desuden eksemplificeret i tabel 1 med emnet *fysisk aktivitet*.



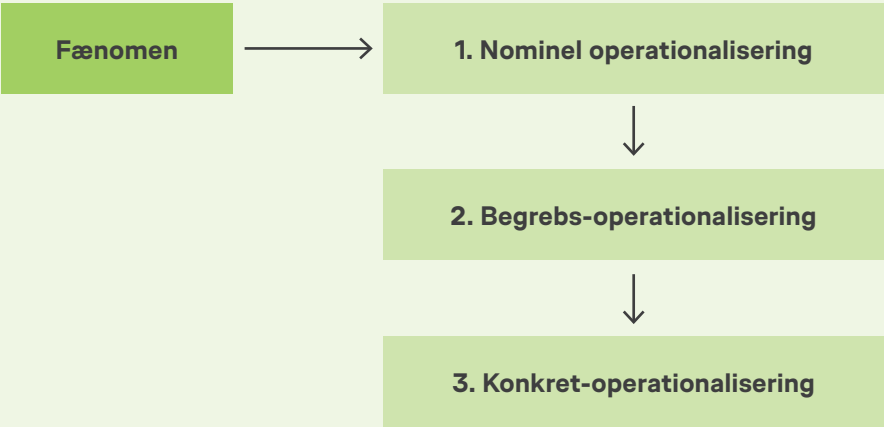
Figur 2. En forståelsesmodel opstår på baggrund af det, man erfarer. Den bør beskrives og tydeliggøres, men vil også være præget af ideologisk overbevisning og videnskabelig tradition. Dens troværdighed kan udfordres og afprøves i empiriske undersøgelser, hvor der kan foretages en systematisk afvejning af, om forståelsesmodellen er troværdig eller skal modificeres.

1. *Nominel operationalisering.* En nominel operationalisering indebærer, som navnet indikerer, en navngivning eller en beskrivelse af fænomenet (*nomen* er latin og betyder navn). På dette niveau skal man præcisere, hvad man vil vide noget om, og det skal tydeligt fremgå, hvad det er for et fænomen, der skal fanges ind og registreres.

– Et nøgleord på dette nominelle niveau kan siges at være ”hvad”.

Hvis man fx beskæftiger sig med balance, må man altså overveje, hvad man mener med dette ord. Man kan ofte støtte sig til definitioner, der allerede er beskrevet i litteraturen. Men kan man ikke det, må man selv give sig i kast med en omhyggelig præcisering af emnet. Det skal måske gøres tydeligt, at det ikke handler om handelsbalancen, men om et fysisk udtryk for kroppens relation til tyngdekraften, inertien og omgivelsernes indflydelse. Under alle omstændigheder må man træffe nogle valg, der afgrænser fænomenet i den konkrete undersøgelseskontekst. Herved synliggøres det også, at der er aspekter af fænomenet, som ikke undersøges.

2. *Begrebsoperationalisering.* Når man ved, hvad det er for et fænomen, man vil undersøge, dukker der et nyt spørgsmål op. Hvordan kommer fænomenet til udtryk? Hvilke tegn ser man efter, når man vil vide noget om fænomenet? I kliniske sammenhænge vil et relevant tegn kunne optræde som et „symptom” på en tilstand. Man vælger altså, hvilke veldefinerede observationer, man mener, kendetegner fænomenet.



Figur 3. Når en forståelsesmodel eller teori skal udfordres og undersøges, vil en trinvis indkredsning af fænomenet, som fører frem til den konkrete dataindsamling, gøre de metodiske overvejelser og valg mere transparente.

– Nøgleord på dette begrebsoperati-
onelle niveau kan siges at være „tegn” eller „symptom”.

Hvis vi interesserer os for balance, må vi vide, hvad der karakteriserer en god og en dårlig balance. Man kan fx vælge, at det er et relevant tegn på dårlig balance, hvis en patient ikke kan stå stille på ét ben i 10 sekunder, eller hvis en person har en faldhistorik. Formålet med denne operationalisering er, at processen med valg og fravalg af disse tegn bliver ekspli-
cit og kan diskuteres åbent og ærligt. På den måde kan man selv og andre bedre vurdere, om observationerne faktisk er brugbare og gyldige i forhold til det, man gerne vil vide. Et oplagt spørgsmål er fx, om evnen til at stå på ét ben overhovedet er et meningsfuldt mål for balance.

3. *Konkret operationalisering.* Gennem den nominelle og begrebsmæssige operationalisering er det blevet præciseret, hvad man ønsker at registrere eller måle. Herefter må man overveje, hvordan man indfanger tegnene eller symptomerne. Hvordan vil man rent praktisk (konkret) gennemføre dataindsamlingen eller udføre målingen?

– I forbindelse med konkret-operationali-
seringen vil et nøgleord være „hvordan”.

Hvis man fx vil vurdere, om en person kan stå på ét ben, må man overveje, hvor højt det andet ben skal løftes, hvor mange forsøg personen skal have, om man skal benytte et stopur til at måle tiden osv. Og hvis man vil vide noget om faldhistorik, må man afgøre, hvordan der spørges i et interview/spørgeskema, eller om personen skal føre dagbog over

faldhændelser. I den naturvidenskabelige forskningstradition vil man typisk operere med kvantificerbare mål, hvor det, man registrerer, udtrykkes i tal. Men hvis de tegn, man ønsker at fange, ikke kan kvantificeres, må man vælge andre metoder. I relation til balancevurderingen er spørgsmålet her, hvordan jeg helt lavpraktisk vil udfordre patienten og karakterisere observationerne.

Det er meget konkrete undersøgelses-
tekniske overvejelser, man gør sig på dette operationaliseringsniveau. Her bliver det derfor også relevant at diskutere og undersøge reliabiliteten i udførelsen af målingen. Reliabilitet er et udtryk for, hvorvidt registreringsmetoden er pålidelig. En kvantitativ måling forventes således at give det samme resultat, hvis den kan gentages under de samme

omstændigheder. Og i en ikke-kvantificerbar observation kan det dreje sig om tilstrækkelig transparens, så det er helt tydeligt, hvordan dataindsamlingen er gennemført. De forskellige redskaber og metoder, som er nævnt i højre kolonne i tabel 1, må derfor alle vurderes for deres reliabilitet.

Validitet og detaljeringsgrad
En videnskabelig undersøgelses værdi må vurderes ud fra, om den har en troværdig operationalisering, således at de konkrete resultater er valide. Ordet validitet forklares typisk som gyldighed. Giver de indsamlede informationer en korrekt forståelse af det element, man undersøger? Hvis man fx har brugt et termometer til at vurdere, om en patient har feber, vil det umiddelbart virke meget fornuftigt. Men hvis man har brugt det

til at registrere patientens humør, vil de fleste nok mene, at det ikke er en valid metode. Det handler derfor om, hvorvidt undersøgelsesmetoden giver et gyldigt billede af det fænomen, man vil vide noget om.

Hvis man har undersøgt livskvalitet blandt teenagere, har man måske opereret med en nominel operationalisering defineret som ”lyst til livet”. Man har tænkt, at det begrebsoperationelt kom til udtryk gennem deltagelse i aktiviteter sammen med andre. Og på det konkret-operationelle plan har man lavet et spørgeskema, som spurgte ind til teenagerens fritidsaktiviteter. Det vil således være gennemskueligt for andre, hvordan man har grebet sin undersøgelse an. Andre kan måske mene, at det er dårlige valg og afgrænsninger, man har

”Fysisk aktivitet”					
Nominelt	Begrebsoperationelt		Konkret operationelt		
Fysiologisk	Puls, blodtryk, osv.		Pulsmåler på bryst eller håndled, Sundhedsstyrelsens anbefalinger		
Funktionelt	Bevægelser, løb, gang, osv.		Skridttæller, bevægelsessensorer		
Adfærd	Tilstedeværelse på forskellige lokaliteter		GPS-tracker, genkendelses-sensorer		
Meningsfuld aktivitet	Deltagelse i livet med selvoplevet kvalitet		Selvrapportering i elektronisk dagbog. Interview		

Tabel 1. En operationalisering af emnet ”fysisk aktivitet” kan ske på mange forskellige måder. Først må man præcisere, hvad man forstår ved begrebet. Derefter operationaliseres det yderligere frem til en konkretisering af metoder til at indfange relevante karakteristika. Der gøres valg og fravalg, alt efter ens vægtning af interessante tegn og den ønskede detaljeringsgrad.

En videnskabelig undersøgelses værdi må vurderes ud fra, om den har en **troværdig operationalisering**, således at de konkrete resultater er valide. Ordet validitet forklares typisk som gyldighed.



foretaget. Og det vil naturligvis være helt legalt at diskutere og kritisere denne operationalisering.

Selv de mest valide undersøgelsesredskaber vil have begrænsninger. Et billede af verden vil aldrig være selve verden. Der vil altid være forhold, som man ikke kan tage højde for i den teoretiske beskrivelse af praksis. Og forståelsesmodeller må kun opfattes som en hjælp til at håndtere den praksis, man agerer i. Men med denne bevidsthed samt forsøg på transparens og ærlighed om valg og fravalg i de undersøgelser, vi laver, må vi alligevel forsøge at skabe den evidens, der kan kaste lys over et givet emne.

Afrunding
I en evidensbaseret klinisk praksis benytter vi naturligvis de tilgængelige og relevante forskningsresultater, som er af den bedst mulige kvalitet og bygger på

valide informationer. Men vi ved godt, at dette ikke kan give en fuldgyltig indsigt i den konkrete kliniske situation, vi står i. Derfor inddrager vi både patienternes præferencer og den erfaringsbaserede viden, som bygger på individuel klinisk praksis og overleverede kollektive erfaringer fra andre sundhedsprofessionelles praksis. Det giver således god mening at benytte den trefoldige beskrivelse af en evidensbaseret praksis, som blev beskrevet indledningsvis. En nuanceret forståelse af praksis inddrager både den bedste tilgængelige evidens, den kliniske erfaring og patientens eget perspektiv.

Videnskabeligt arbejde skaber grundlag for evidensbaseret viden, men leverer ikke endegyldige sandheder. I en verden med høj forskningsaktivitet forventes det, at de sundhedsprofessionelle forholder sig aktivt og kritisk til den nye viden, der måtte opstå. Teorier og forstå-

elsesmodeller er nødvendige i en professionel praksis, fordi de giver et fælles vidensgrundlag at handle ud fra – men de er ikke uforanderlige. De er præget af forforståelse samt den begrænsede indsigt, der eksisterer for nuværende. En epistemologisk bevidsthed kan give aktørerne i fremtidens sundhedsprofessioner bedre forudsætninger for at håndtere disse vilkår i deres praksis. Det er derfor vigtigt, at professionsuddannelserne udruster de studerende til denne virkelighed. Undervisning i videnskabs-teori og filosofisk dannelse kan styrke de studerendes forståelse af de metodiske og erkendelsesmæssige udfordringer, der knytter sig til at beskrive verden på en troværdig måde. Den bør bidrage til en nuanceret og realistisk forståelse af evidensbegrebet og skabe et reflekteret grundlag for klinisk beslutningstagning.

REFERENCER

Centre for Evidence-Based Medicine (2026). *Levels of Evidence*. University of Oxford. <https://www.cebm.ox.ac.uk/resources/levels-of-evidence>

Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3). <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000477>

Den Danske Ordbog (2026a, 3. februar). *Viden*. Den Danske Ordbog (Ordnet.dk). <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=viden>

Den Danske Ordbog (2026b, 11. februar). *Evidens*. Den Danske Ordbog (Ordnet.dk). <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=evidens>

Euler, M.J. (2018). Intelligence and uncertainty: Implications of hierarchical predictive processing for the neuroscience of cognitive ability. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 94, 93-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.08.013>

Fried, E.I. (2020). Theories and Models: What They Are, What They Are for, and What They Are About. *Psychological Inquiry*, 31(4), 336-344. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1854011>

Greenhalgh, T., Howick, J. & Maskrey, N. (2014). Evidence based medicine: a movement in crisis? *BMJ*, 348 (jun13 4), g3725-g3725. <https://doi.org/10.1136/bmj.g3725>

Guyatt, G., Cairns, J., Churchill, D., Cook, D., Haynes, B., Hirsh, J., Irvine, J., Levine, M., Levine, M., Nishikawa, J., Sackett, D., Brill-Edwards, P., Gerstein, H., Gibson, J., Jaeschke, R., Kerigan, A., Neville, A., Panju, A., Detsky, A., ... Tugwell, P. (1992). Evidence-Based Medicine: A New Approach to Teaching the Practice of Medicine. *JAMA*, 268(17), 2420-2425. <https://doi.org/10.1001/jama.1992.03490170092032>

Herbert, R., Hagen, K.B., Jamtvedt, G. & Mead, J. (2008). *Evidensbaseret praksis* (3. udg.). Munksgaard Danmark.

IASP (2012). IASP taxonomy. I *Updated from Pain Terms, A Current Classification of Chronic Pain, Second Edition, IASP Task Force on Taxonomy* (s. 209-214). <http://www.iasp-pain.org/Taxonomy?navItemNumber=576>

Kuhn, T.S. (1995). *Videnskabens revolutioner* (S.A. Pedersen, red.). Fremad.

Lippert-Rasmussen, K. & Nielsen, L. (2025). Viden og sandhed i videnskaberne. I S.F. Midtgaard & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteorien i grundrids* (2. udg., vol. 2, s. 337-358). DjøF Forlag.

Lægemiddelstyrelsen (2022, 30. april). *Hvordan vurderer man evidens for et lægemiddels effekt*. Lægemiddelstyrelsen.

Læssøe, U. (2021). *Balance – postural kontrol* (2. udg.). Munksgaard.

Nielsen, P.A. (2025). Kritisk rationalisme. I S.F. Midtgaard & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteorien i grundrids* (2. udg., vol. 2, s. 117-143). DjøF Forlag.

Professionsuddannelsernes Filosofi- og Videnskabsteoretiske Netværk (2025, 26. august). *Konference om filosofiens og videnskabsteoriens rolle i professionsuddannelser*. <https://profilvin.net/konference-2025-cfa/>

Rittig-Rasmussen, B. (2024). *Hvad er akupunktur*. Sundhed.dk. <https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/sundheds-oplysning/diverse/hvad-er-akupunktur/>

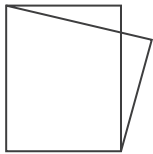
Sackett, D.L., Rosenberg, W.M., Gray, J.A., Haynes, R.B. & Richardson, W.S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. I *BMJ (Clinical research ed.)*, 312(7023), s. 71-72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>

Schmidt, C.H. (2022). *Hermeneutik 2. udgave*. Læremidler.dk. www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/

Wackerhausen, S. (1998). Operationalisering. *Danske Fysioterapeuter, Nyt Om Forskning*, 7(1), 16-17.

Demokratisk dannelse

i professionsuddannelserne: om nødvendigheden af andenordenstænkning



Simon Nørgaard Iversen, lektor, ph.d., VIA University College

Med den seneste reform af de professions- og erhvervsrettede uddannelser er professionshøjskolerne nu forpligtet til at bidrage til de studerendes demokratiske dannelse. Herved bevæger institutionerne sig ind på nyt og delvist uvant terræn. Til at få greb om, hvad dette har af implikationer for professionshøjskolernes kommende undervisnings- og forskningspraksis, griber i denne artikel til en distinktion mellem første- og andenordenstænkning. Ved at undersøge fremkomsten af andenordenstænkning i et idéhistorisk perspektiv argumenteres der for en afgørende sammenhæng mellem den historiske udvikling af demokrati og denne form for tænkning. Nødvendigheden af en relation mellem demokrati og andenordenstænkning undersøges dernæst i et filosofisk perspektiv, hvori konflikten betones som konstitutiv i

enhver socialitet, og andenordenstænkningen identificeres som et nødvendigt moment i den demokratiske praksis. Afslutningsvist antydes, hvad det betyder at tænke på et andenordensniveau, når der arbejdes med demokratisk dannelse. Artiklen argumenterer på dette grundlag for nødvendigheden af at integrere andenordenstænkning (i form af idéhistorie, videnskabsteori og filosofi) som en grundlæggende dimension i den demokratiske dannelse og dermed også i professionsuddannelsernes fremtidige selvforståelse og praksis. Der argumenteres dermed for, at andenordenstænkning må udgøre et nødvendigt supplement og korrektiv til førsteordenstænkningen, hvis målet om demokratisk dannelse skal realiseres inden for professionsuddannelsernes vægge.

Demokratisk dannelse i professionsuddannelserne: om nødvendigheden af andenordenstænkning

Foruden ovenstående ønske om at gøre uddannelserne bedre til at bygge bro til professionernes konkrete praksis udtrykkes – i samme afsnit – dog også et ønske om, at uddannelserne fremover skal være **bidragende til udviklingen af de studerendes demokratiske dannelse og deltagelse.**



Indledning

I marts 2025 blev den daværende regering (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) sammen med Danmarksdemokraterne, Socialistisk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Enhedslisten, Dansk Folkeparti og Alternativet enige om at reformere de danske professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser.¹ I det indledende afsnit i aftaleteksten for reformen skriver aftalepartierne, at uddannelse udgør et vigtigt element i det danske demokrati, idet uddannelser giver individet muligheder og samtidig bidrager til at styrke sammenhængskraften og fællesskabets beslutningsprocesser. Den nye reform rammesætter således de praksisnære uddannelser inden for det demokratiske samfund. I en beskrivelse af reformens kvalitetsløft af de berørte uddannelser skrives uddybende i aftaleteksten:

”at professionsbacheloruddannelserne i højere grad skal have fokus på professionsfagligheden og den praksis, uddannelserne retter sig mod. Undervisningen skal i højere grad tage udgangspunkt i praksisnære problemstillinger og de færdigheder, de studerende får brug for i dagligdagen efter endt uddannelse. [...] Ud over at understøtte, at de studerende opnår de nødvendige faglige kompetencer og kvalifikationer, skal professionsbacheloruddannelserne bidrage til at fremme demokratisk dannelse, herunder interesse for og evne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, som grundlag for de studerendes opgavevaretagelse som fagprofessionelle i mødet med borgerne.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2025).

Aftaleteksten består af i alt 104 nummererede afsnit, hvoraf ovenstående beskrivelse behandles under samme

afsnit (afsnit 9) i aftaleteksten. I afsnittet understreger aftalepartierne, at professionsuddannelserne fremadrettet skal være endnu bedre til at bygge bro mellem uddannelse og praksis gennem praksisnære problemstillinger såvel som formålsrettede og praksisnære kompetencer og kvalifikationer. Hermed binder aftaleteksten umiddelbart fortsat professionshøjskolerne til en instrumentaliserende styringslogik, der ser ud til at kunne prioritere evidens, målbarhed og anvendelighed. Foruden ovenstående ønske om at gøre uddannelserne bedre til at bygge bro til professionernes konkrete praksis udtrykkes – i samme afsnit – dog også et ønske om, at uddannelserne fremover skal være bidragende til udviklingen af de studerendes demokratiske dannelse og deltagelse, der tillige skal fungere som grundlag for deres kommende opgavevaretagelse. De fagprofessionelle skal med andre ord ikke

længere blot være kompetente og kvalificerede, men også demokratisk dannede. Denne sidste bestemmelse udtrykker et interessant og tilsyneladende nybrud i den danske policy-forståelse af fagprofessionalitet, samtidig med at et iboende modsætningsforhold mellem de to bindinger forbliver uberørt af lovteksten.

Med denne reformaftale er professionsuddannelserne blevet underlagt en dobbelt binding, idet de på interessant vis er blevet spændt ud mellem henholdsvis en første- og andenordenstænkning. I nærværende artikel er det den dobbelte spænding mellem disse to forskellige måder at tænke på, der skal opholdes. Artiklen indledes med en klassisk scene fra Homers *Odysséen*, og artiklen trækker således først de idéhistoriske tråde til den historiske fremkomst af andenordenstænkningen. Derved udfoldes distinktionen mellem første- og andenordstænkning og samtidig peges på, hvordan netop andenordenstænkningen historisk set opstår i kraft af nye politiske og samfundsmæssige organiseringsformer, der for første gang afkræver en erkendelsespraksis, som overskrider førsteordenstænkningen. Dernæst udfoldes andenordenstænkningen som en nødvendig betingelse for enhver demokratisk organiseringsform, hvorefter der afslutningsvist peges på behovet for andenordenstænkning i den demokratiske dannelse på professionshøjskolerne.

Odysseus i Polyfemos’ grotte
Odysséens niende sang er en klassisk scene i Vestens litteraturhistorie og udgør et (af flere) *locus classicus*, når der skal peges på Odysseus’ berømte snarrådighed (*polymētis*). Odysseus og dennes mænd befinder sig i kyklopen

Polyfemos’ grotte. Kyklopen – et stort, enøjret monster – har spærret grottens udgang med en stor sten og er begyndt at spise af sømændene. Odysseus tilbyder formildende en tønde vin, som kyklopen drikker med stor lyst. Beruset og i venligere sindsstemning spørger Polyfemos da til Odysseus’ navn, og i dette øjeblik beslutter Odysseus at skjule sin identitet ved at kalde sig selv *Ingen* (*Outis*). Senere, da Polyfemos beruset lægger sig til at sove, spidser Odysseus og mændene en træpæl og stikker pælen i kyklopes ene øje. Kyklopen vågner i smerte og kan ikke længere se. Han kalder på hjælp, og en gruppe af kykloper kommer til undsætning med det samme. Da de spørger Polyfemos, hvad der er sket, og hvem der har gjort ham blind, svarer Polyfemos prompte, at *Ingen* har gjort det. De andre kykloper forstår situationen på den måde, at Polyfemos’ pludselige blindhed ikke er kommet i stand af noget menneske, og de forlader derfor Polyfemos igen. Odysseus og sømændene kan herefter slippe uset ud af grotten, og da de er tilbage på deres skib, i sikker afstand fra den blinde og meget vrede Polyfemos, afslører Odysseus sin sande identitet for kyklopen. Som bekendt er det netop denne afsluttende afsløring af hans sande identitet, der viser sig at besværliggøre Odysseus’ hjemrejse til øen Ithaka, for Polyfemos kan nu udpege gerningsmanden for sin fader, den olympiske havgud, Poseidon, hvis vrede retter sig mod Odysseus.

Scenen fremhæver, hvordan Odysseus i begyndelsen af sin hjemrejse handler både snarrådigt og ubesindigt. På det tekstinterne niveau illustrerer Odysseus’ handlinger over for kyklopen, at Odysseus er på en personlig dannelsesrejse,

der kun lige er startet. Han kender endnu ikke sig selv, sådan som det stod indskrevet på Apollons tempel ved Delfi (*gnōthi seauton*). Odysseus’ afsløring af sin sande identitet er i denne forstand udtryk for en præmatur selverkendelse. Scenen kan dog også forstås på et kultur- og mentalitetshistorisk niveau. I Odysseus’ snilde og snarrådighed ses konturerne af en gryende andenordens-tænkning, der var ved at vokse frem i den samtid, hvor *Odysséen* blev nedskrevet. Andenordenstænkningen kommer til udtryk ved, at Odysseus er i stand til at forudse Polyfemos’ og de øvrige kyklopers fortolkning af ordet *Ingen*. Odysseus kan både sætte sig ud over sprogets umiddelbare semantiske niveau og samtidig sætte sig ind i kyklopernes tænkning, hvilket muliggør, at han kan bruge sprogets tvetydighed til at manipulere kyklopernes fortolkning af situationen til sin egen fordel. Den litterære karakter Odysseus eksemplificerer med denne evne fremkomsten af en ny form for tænkning, der i den homeriske verden endnu var i sin vorden, og som endnu ikke var blevet sig selv endnu. Odysseus’ afsløring af sit sande navn til Polyfemos er således også på et kultur- og mentalitetshistorisk niveau, der peger ud over tekstens eget narrativ, præmatur.

Første- og andenordenstænkning
Mennesker og samfund har til alle tider gjort sig forestillinger om og stræbt efter at forklare verden. Enhver anskuelse af og forsøg på at orientere sig intellektuelt i verden – fra tidligere tiders mytologier til nutidens videnskabelige forklaringsmodeller – er, ifølge videnskabsfilosoffen Yehuda Elkana, udtryk for førsteordenstænkning. Forestillingerne og forklaringerne kan være simple, og de kan være komplicerede, men de udtrykker strengt

taget tænkning på et førsteordensniveau (Elkana, 1986, s. 40). Når man tænker på et førsteordensniveau, opererer man inden for et givet system af antagelser med en rettedhed mod et objekt eller en konkret handling og forsøger at formulere og besvare relevante spørgsmål inden for rammerne af dette system af antagelser: Sygeplejeren planlægger individualiserede patientforløb med afsæt i faste procedurer og kliniske retningslinjer; i sin børnefaglige undersøgelse afdækker socialrådgiveren med systematik behovet for at iværksætte en eventuel støtte for det konkrete barn; og forskeren går metodisk til værks inden for rammerne og begrænsningerne af et teori- og metodeapparat for at konstruere nye teorier eller løse konkrete problemstillinger i praksis. Alle tre eksempler kræver en høj grad af faglig ekspertise og professionalitet og er uvurderlige i rationaliserede beslutningsprocesser og opbygningen af videnssystemer (*bodies of knowledge*) (Elkana, 1981). Når man tænker på et førsteordensniveau, konstruerer man teorier, forklarer, udregner, løser problemer og formulerer begrundede handleforslag. Med specifikke kompetencer og kvalifikationer kan professionsudøveren realisere de bestemte rationaliteter, der er formuleret inden for det givne system, for dermed at opnå, hvad der formodes at være formålstjenligt. Førsteordens-tænkningen hviler således på et givet systems antagelser og forholder sig ikke undersøgende til egne evidenskriterier, metodologier, begreber eller formål. Kort sagt: Når man opererer inden for et givet system af antagelser uden at sætte spørgsmålstegn ved systemernes grundlag og formål, bedriver man førsteordenstænkning.

Andenordenstænkning træder derimod uden for systemet for at stille spørgsmål til dets forudsætninger, dets formål, historiske udvikling og kulturelle betingethed og genererer dermed en metarefleksiv forståelse af vores viden (Elkana, 1981, s. 15-19). Andenordenstænkning introducerer et metaperspektiv i tænkningen, som indebærer en *tænkning om tænkning*, der ikke blot forholder sig til, *hvad* vi ved, men *hvordan* vi det, og *hvorfor* vi skal vide det. Andenordenstænkning er af den grund nært beslægtet med den idéhistoriske forståelse af idéernes dynamiske historicitet, videnskabsfilosofiens kritisk-konstruktive bestemmelser af betingelserne for erkendelse såvel som filosofiens normativ-positive bestemmelser af virkelighedens mange bestanddele. Udviklingen af en egentlig videnskab – der ikke forfalder til dogmatisk slummer eller pseudovidenskab – forudsætter andenordenstænkningens kontinuerlige angreb på førsteordens-tænkningens systemtænkning. Samtidig er andenordenstænkningen også tæt forbundet med kritisk refleksion i bredere forstand, da den opmuntrer til at undersøge de sociale, historiske og ideologiske rødder for vores viden og afkræver en kritisk stillingtagen til tingenes umiddelbarhed. Derfor baner den vejen for alternative måder at organisere og ordne samfund og viden på og fremmer åbenhed for innovation, reform og til tider revolution. Andenordenstænkning er derfor også det emancipatoriske potentiale kim. Af disse grunde er denne form for tænkning afgørende for demokratiske samfund, fordi den gør det muligt for individer at udfordre dominerende paradigmer og forestille sig bedre fremtider.

Man må formode, at der i alle kulturer til tider har været reflekteret over sandhedsværdien af egne videnssystemer, men den systematiserede og refleksive spørgen til tænkning finder først et omfattende udtryk i, hvad Karl Jaspers omtalte som *aksetidskulturerne* (Jaspers, 1950/2021). Elkana tilslutter sig dermed, med sin historisering af første- og andenordenstænkning, det historiefilosofiske perspektiv på verdenshistorien, som Jaspers formulerede med *aksetiden* (ca. 800-200 f.v.t.). Denne periode er også blevet kaldt *transcendensens tidsalder* af historikeren Benjamin Schwartz (Schwartz, 1975), fordi det, Elkana kalder andenordenstænkning, udtrykker et brud med og overskridelse af den eksisterende ontologiske orden. Dette brud havde endnu ikke fundet sted i den homeriske verden, da den oldgræske verden tidsligt og mentalitetshistorisk var *præaksial*. Bruddet i den ontologiske orden var et historisk brud, der skabte en ny tredimensionalitet i tænkningen, idet det ontologiske brud introducerede en horisont for tænkningen, der muliggjorde en parallaktisk forskydning i vores erkendelse af verden. I særlig grad – og sideløbende med fremkomsten af den græske filosofi – resulterede dette i formuleringen af nye aksialreligiøse verdensbilleder (Petersen, 2013), mens horisontens religiøse ham dog sidenhen i væsentligt omfang blev aflagt. Det ontologiske brud – forstået i bredest mulige forstand som *andethed* – udgør fortsat et slags transcendent fikspunkt, der giver den aktuelle mundane verden mulighed for at blive spejlet i det transcendente, hvilket som eksempel kunne være universelle principper. Denne *andethed* fungerer som et spejl på denne verdens orden og tvinger den eksisterende orden ind i en relation til sin

egen *negation*. Kort sagt: Tingene kunne være på en anden måde. Med denne erkendelse – tingene kunne være på en anden måde – fandt en prolifération sted i tænkningen, der udfordrede og formulerede kritikker af verdens umiddelbarhed (Momigliano, 1975, s. 5). Der blev med andre ord introduceret en bevidsthed om verdens *middelbarhed* – en verden formidlet gennem systemer af antagelser – og med erkendelsen om denne *middelbarhed* udvikledes en selvbevidsthed, som i sin grundessens er kritisk.

Hvis man følger Elkana, havde den homeriske verden endnu ikke brug for andenordenstænkning, fordi der endnu ikke eksisterede ideologiske brudlinjer mellem menneskenes og gudernes verden – mellem staten og religionen – der, ifølge Elkana, fordrede udviklingen af andenordenstænkning (Elkana, 1986, s. 44). Dette ændrede sig dog med fremkomsten af den græske bystat (*polis*), hvor menneskets lov kom i konflikt med den guddommelige lov, hvilket som bekendt tematiseres i Sofokles’ tragedie ”Antigone”. I bystaten blev sproget, snarere end volden, forvaltet af den politiske magt, og således blev der skabt plads til forskellige normative ideologiers modstridende krav på politisk handling og beslutningstagen. De forskellige krav tvang de politiske subjekter til en refleksiv strukturering af kravene og deres ideologisk-politiske baggrund, hvormed der blev introduceret et hierarki af værdier og normer, formuleringen af alternative muligheder og medierende løsninger. Den græske bystat forandrede den politiske praksis, der fik brug for en politisk tænkning, hvor nye ord, nye begreber, nye principper, nye formål og nye grunde kunne formuleres og forhandles. Argumentationen hos

Elkana flugter derfor til dels med den franske oldtidshistoriker Jean-Pierre Vernants læsning, at det var i konteksten af bystaten som politisk centrum, at filosofien – og videnskabsfilosofien afledt deraf – opstod og fandt sin form (Vernant, 1964/1984). Filosofi er dog ikke i sig selv identisk med andenordenstænkning, da filosofi – ligesom viden-skab – godt kan formuleres og operere inden for et givet system af uantastede antagelser, lige så vel som en filosofi kan hypostasere og blive absolut, doktrinær og elitær i sin form – hvorfor en sådan filosofi med rette kan betragtes som et lukket, identitetstænkende system (jf. Hegel, 2015, s. 61), der er identisk med Elkanas tænkning på førsteordensniveau (Elkana, 1986, s. 55).

Andenordenstænkning og selvbevidsthedens dialektik
Odysseus’ præmature andenordens-tænkning eksemplificerede, ifølge Theodor W. Adorno og Max Horkheimer, på en og samme tid fornuften og dens forfald. I Adorno og Horkheimers læsning af Odysseus, som man finder i første del af værket *Oplysningens dialektik*, fremhæver de Odysseus’ tænkning (*metis*) som en instrumentel og målrettet tænkning, der både er manipulerende, undertrykkende og reproducerer en voldelig orden (Adorno & Horkheimer, 1944/2004). I bogen retter Adorno og Horkheimer deres skyts mod oplysningens irrationelle og iboende modsætninger og fremhæver, gennem Odysseus som eksempel, hvordan oplysningstænkningen som en særlig tænkeform allerede opstod forud for oplysningstiden. Den positivistiske tænkning, som repræsenterede en af de væsentligste skoledannelser i oplysningstidens tænkning, anklagede de for at være både totali-

serende og en lukket systemtænkning. Grunden til dette skyldes dens tendens til at indfælde alt under sit begreb, hvor-med alt reduceres til at kunne forklares og manipuleres inden for et givet system af antagelser – eller forkastes som noget, hvorom der må ties (jf. Wittgenstein, 1921/2001). En sådan form for tænkning, genstanden for Adorno og Horkheimers kritik, kan forstås som et eksempel på førsteordenstænkning, som får lov at stå uantastet af andenordenstænkning. Til Adorno og Horkheimers læsning af Odysseus’ tænkning som et eksempel på oplysningstidens mytiske tænkning kan derfor tilføjes, at Odysseus’ tænkning også er et centralt – omend ufuldstændigt – moment i tænkningens udtræden af myten. *Odysséens* fremstilling af Odysseus afslører dermed, hvordan hans tænkning endnu udgjorde et ufuldstændigt moment i andenordenstænkningen.

Odysseus’ tænkning er hverken triviell eller blot en foregribelse af de logikker, der førte til forbrydelserne under Holocaust. Man kan om Odysseus måske snarere sige, at dennes andenordens-tænkning er ensidig og endnu ikke fuldbyrdet. Andenordenstænkningens første moment har indfundet sig, men negationen af denne – andenordenstænkningens andet moment – har endnu ikke indfundet sig. Odysseus hæver sig med sin tænkning rigtig nok ud over Polyfemos og de øvrige kyklopers system af antagelser, hvormed den på sin vis er udtryk for andenordenstænkning, men den er ensidig, fordi antagelserne i Odysseus’ egen tænkning forbliver uanfægtet. Odysseus’ tænkning er således ufuldbyrdet, fordi han endnu ikke er *i-og-for-sig*, for nu at låne et begreb fra Hegels beskrivelser af bevidsthedens selverkendelse. Som sådan er han en

Det særlige ved den græske bystat var, at det for første gang blev muligt for de mange (folket, demos) at **formulere formålet** med politikken.



bevidsthed (i-sig), der forholder sig til en verden af objekter, hvor Polyfemos som den *anden* eksisterer alene som *anden*, men endnu ikke som *sandheden om* Odysseus selv (Hegel, 2007, s. 127-136). Som sådan udgør relationen mellem Polyfemos og Odysseus fortsat en asymmetrisk relation, der tillader Odysseus at behandle Polyfemos som en genstand, der kan manipuleres (og udsættes for vold). Polyfemos betragter tilsvarende Odysseus og dennes mænd som genstande (der må dræbes), men uden muligheden for at manipulere disse, fordi andenordenstænkningens første moment endnu ikke har indfundet sig hos Polyfemos. Polyfemos inkarnerer dermed førsteordenstænkningen, mens Odysseus inkarnerer en andenordens-tænkning, som endnu ikke er kommet til sig selv. Det var denne ensidighed i andenordenstænkningen, som med fremkomsten af den græske bystat slog over i sin fordobling (*i-og-for-sig*), hvormed tænkningen kunne realiseres som egentlig andenordenstænkning for første gang.

Det politiske, demokrati og andenordenstænkning
Samfundsmæssige praksis- og institutionaliseringsformer omkring politik kan forstås som måder at organisere den menneskelige sameksistens på en formålstjenlig måde. Hvilket formål organiseringsformerne tjener, kan naturligvis – som allerede Aristoteles fremhævede – være flere. Det kan være de manges, de fås eller den enes formål, der determinerer de samfundsmæssige organiseringsformer (Aristoteles, *Politik*, 3. bog, kap. 7). Det særlige ved den græske bystat var, at det for første gang blev muligt for de mange (folket, *demos*) at formulere formålet med politikken. Dette var dog ingenlunde ensbetydende med, at formålet var identisk med en kollektiv folkevilje: dels fordi *demos* ikke er identisk med *hoi polloi* (masserne); dels fordi denne abstrakte form for universalisme – som Rousseau senere skulle gøre sig til talsmand for (Rousseau, 1762/2009) – overser socialitetens iboende modsætninger. Virkeligheden konstitueres *ontologisk* af modsætninger (Hegel, 2015; se Houlgate, 2006), hvorfor konflikt også er konstitutiv for

politikken. Den demokratiske styreform er, som Løgstrup som bekendt formulerede det, en ”skikkelig måde at være uenig på” (Løgstrup, 1986) – hvorfor de to øvrige organiseringsformer i Aristoteles’ trestrengede typologi i moderne betragtning kan forstås som usikkelige måder at organisere en sameksistens karakteriseret af uenighed.

Erkendelsen af konfliktens konstitutive betydning for politikken har særligt vundet almindeligt indpas i nyere politisk tænkning gennem Chantal Mouffes teori om *det politiske* som et ontologisk aspekt ved en grundlæggende mellemmenneskelig antagonisme (Mouffe, 2005). Det *politiske* fremstår som et ontologisk vilkår for menneskers sameksistens, hvor *politikken* handler om at inddæmme og kanalisere *de politiske* antagonismer over i en produktiv agonisme (Mouffe, 2013). Mouffes begreb om *det politiske* peger på, at samfundet hviler på et ustabilt grundlag, for så vidt at antagonismen er en permanent kilde til uenighed, idet forskellige interesser, værdier og identiteter kontinuerligt forholder sig oppositionelt til hinanden om,

hvordan samfundet skal indrettes. Det særlige ved den græske bystat, og den udvikling af demokratiets tidligste former, der fandt sted her, er, hvordan *det politiske* organiseres i en form, hvor samfundets – qua symmetrien mellem legitime politiske aktører i den græske offentlighed (*agoraen*) – pluralistiske og internt divergerende politiske positioneringsmuligheder begynder at indgå i en proces, hvor positioneringerne får mulighed for og aftvinges at erkende og kende hinanden og sig selv som differentierede positioneringer i et interrelationelt netværk. Kritikken af andre positioneringer bliver gennem denne organiseringsform kritikken af egne positioneringer i netværkets reciprokke interaktioner. Denne politiske organiseringsform er med andre ord en institutionalisering af selvbevidsthedens bliven til *i-og-for-sig* på et socio-relationelt og politisk niveau. Den altid ufuldstændige fuldbyrdelse af andenordenstænkningen fremtvinges som afgørende og fordoblende moment i denne demokratiske reciprocitet. Dette finder ikke sted som erstatning for førsteordenstænkningen, der naturligvis fortsætter og er helt afgørende for enhver *handlen-i-verden*, men som en udvikling af kritisk selvbevidsthed om førsteordenstænkningen.

Førsteordenstænkning bidrager fortsat med vigtige indsigter i demokratiske beslutningsprocesser, idet det politiske fællesskab stiller spørgsmålet, hvilken forvaltning af magten der er formålstjenlig. Spørgsmålet om formålstjenligheden ved en given forvaltning af magten må dog ikke forveksles med spørgsmålet om, hvilke politiske beslutninger der er *gode*. Formålstjenligheden bestemmes i og af det politiske fællesskab i en mål-middel-logik, hvor det adækvate

ved et politisk tiltag bestemmes i lyset af dets potentiale for at opnå et fælles defineret mål så rationelt som muligt. Andenordenstænkningen derimod forholder sig til denne mål-middel-logik på en ganske anden måde. Den stiller ikke spørgsmålet, om en politisk beslutning er formålstjenlig, men idet den retter sig mod, hvordan vi tænker, begrundet og erkender, stiller den snarere spørgsmålet, hvilke begreber og antagelser der ligger til grund for vores konkrete begreb om, hvad der udgør det formålstjenlige i en given sammenhæng. Andenordens-tænkningen retter derfor sit kritiske blik mod tænkningens strukturer, hvorfor det i sagens natur også først er her, det bliver muligt at adressere spørgsmålet, om en politisk beslutning ikke blot er formålstjenlig, men om den også er *god*. Netop dette aspekt ved andenordens-tænkningen er helt afgørende at have for øje. Der må skabes betingelser for, at andenordenstænkning kan opstå, fastholdes og rettes mod den bestående orden, hvis ikke demokratiet blot skal betragtes som et mere eller mindre effektivt beslutningsorgan for omskiftelige formålstjenligheder.

Andenordenstænkning må derfor forstås som en praksis, der kan åbne førsteordensordner – faglige, institutionelle, sociale og politiske – for spørgsmål om deres egne betingelser, grænser og eksklusioner. Den kultiveres derfor ikke som en renere eller højere form for tænkning, men som en vedvarende mulighed for at gøre de ordner synlige, hvori nogle stemmer, erfaringer eller vidensformer tæller mindre end andre.

Antydning af andenordenstænkningens bidrag til den demokratiske dannelse
Som den nye aftaletekst om profes-

sionsuddannelserne illustrerer, forbliver professionsuddannelsernes hovedprioritet at professionalisere de studerende ved at styrke deres kapacitet for førsteordenstænkning. Det er dog væsentligt, at denne opgave ikke længere står alene, men suppleres med det nye formål, at de studerendes demokratiske dannelse deslige skal styrkes. En mulig risiko er, at demokratisk ”dannelse” i professionsuddannelserne undertvinges og udlægges alene på tænkningens førsteordensniveau. Sker dette, vil den demokratiske dannelse snarere resultere i den instrumentaliserede halvdannelse, som både Adorno og Horkheimer kritiserede for dets iboende antidemokratiske potentiale (Adorno, 1972; Horkheimer, 1985/2022). Af denne grund er det vitalt, at professionsuddannelserne tilegner sig og udvikler et egentligt dannelsesbegreb, der muliggør arbejdet med tænkning på et andenordensniveau. Det overskrider nærværende artikels ærinde at formulere et sådant begreb, hvor dannelsesprocessen er udfoldet i spændingsfeltet mellem første- og andenordenstænkning, men det bør alt andet lige være et begreb, der kan rumme spændingen mellem orden og kritik, mellem positivitet og negativitet, da dette må være forudsætningen for en dannelses-tænkning, som ikke er blind for sin egen samfundsmæssighed – et sådan begreb bør i denne forfatters optik derfor være et dannelsesbegreb, som er dialektisk i sin grundform (Iversen, 2024a, 2024b; Sørensen, 2015).

Demokratisk dannelse betyder nemlig, at uddannelserne skal være med til at danne de studerende som politiske subjekter inden for rammerne af demokratiet som styreform, og for at realisere denne ambition er andenordens-tænkningen tvingende. De studerende,

underviserne og de praksisnære forskere skal ikke blot kunne opregne, *hvad* vi ved, men også have greb om, *hvordan* vi ved det, og *hvorfor* vi skal vide det: Et stærkt demokrati forudsætter sådanne idéhistoriske, videnskabsteoretiske og filosofiske forholdemåder. Afslutningsvist vil jeg derfor antyde og forsøge at konkretisere, hvad det kan sige at tænke på et andenordensniveau i forbindelse med den demokratiske dannelse. Her vil jeg til lejligheden følge Janicke Stray og Emil Sætra og forholde mig til den demokratiske dannelse som en dannelsesproces, der indbefatter arbejdet med tre dimensioner (Stray & Sætra, 2016). Den første dimension er, at de studerende skal gives et nødvendigt vidensniveau om demokratiet som system, herunder demokratiske rettigheder, politiske processer, samfundsforhold og forskellige ideologisk-normative krav på den politiske beslutningstagen. Dette må ikke blot handle om at videregive informationer om et politisk system, som om det foreligger objektivt og løsrevet fra en konkret menneskelig socialitet og historicitet. Der må i uddannelserne og forskningen stilles spørgsmål ved det demokratiske system og de ideologisk-normative kravs historicitet, grundlag og formål. For uden denne forståelse bliver det umuligt at forstå demokratiet i dets aktualitet og potentialitet.

Den anden dimension omhandler arbejdet med grundlæggende demokratiske værdier, hvilket til eksempel kunne være værdier som frihed, lighed, ligeværd og tolerance. Her er det vitalt, at professionshøjskolerne ikke blot tager sådanne værdier i deres umiddelbarhed, som om de giver sig selv med nødvendighed. Hvad enten demokratiets normative værdigrundlag betragtes som universelle

og almengyldige værdier, som regulative idéer eller som historisk og kulturelt betingede værdier, må de være genstand for en kritisk-konstruktiv refleksion, der dels forsøger at indkredse, hvilke værdier der kan tælle som demokratiets normative værdigrundlag, såvel som hvorfor og hvordan. For uden dette normative grundlag bliver det umuligt at forholde sig kvalificeret til spørgsmålet, om en politisk beslutning eller om en konkret udmøntning af en politik i en professional praksis er *god*. Værdiernes begrundelser må afsøges og undersøges i sig selv og i lyset af den professionelle praksis, der skal realisere de politikker, der enten understøtter eller udfordrer det demokratiske værdigrundlag.

Den tredje dimension omhandler demokratiets praxeologiske forudsætninger. Demokratiet forudsætter politiske subjekter, der formår at tænke kritisk, og som har deliberative kompetencer, fordi demokratiets kerne både er en personlig tilegnelse af det kritiske sindelag hos individet og institutionaliseringen af kritikens væsen i en sociokulturel praksis. Deliberationen kan ikke reduceres til et spørgsmål om argumentation, da det kan resultere i en fetichering af den retoriske metodologi. I stedet må deliberationen tilsvarende behandles med afsæt i sit grundlag og formål, hvorimod kritikken og den kritiske tænkning betragtes som en afgørende praksis i den demokratiske dannelse. Ingen kritik, intet demokrati; ingen tilegnelse af et kritisk sindelag, ingen demokratisk dannelse. Hvad enten der tales om viden, værdier eller praxeologiske færdigheder, så kræver de, for at blive funktionelle udover førsteordenstænkningens rent performative niveau, at de etableres og omsættes gennem andenordenstænk-

ningen, altså som et idéhistorisk, videnskabsteoretisk og filosofisk anliggende.

Den fagprofessionelle er i sin praksis spændt ud mellem førsteordens- og andenordenstænkningen, og i enhver fagprofessionels virke er der øjeblikke, hvor andenordenstænkningen allerede bidrager med afgørende perspektiver for den professionelle dømmekraft. Indtil nu har den professionelle handletvang haft en gravitation, der kontinuerlig og af gode grunde trækker den fagprofessionelle over i førsteordenstænkningen. Med kravet om, at de danske professionshøjskoler skal bidrage til de studerendes demokratiske dannelse, er andenordenstænkning dog blevet tvingende på en anden og ny måde, fordi andenordenstænkningen i sig selv udgør det konstitutive grundlag for demokratiet som politisk organiseringsform og livsform. Foruden behovet for at formulere et adækvat dannelsesbegreb, der ikke forfalder til førsteordenstænkningens instrumentaliserende logik, er det afgørende, hvis dette nye formål for professionsuddannelserne skal lykkedes, at der arbejdes mere bevidst på at styrke og skabe rum for andenordenstænkning i professionshøjskoleverdenen, blandt studerende og undervisere såvel som i den praksisnære forskning, hvis formål derfor ikke kan reduceres til at bibringe instrumentel viden til praksis, men også må tilføje et andenordensrefleksivt lag om praksis og egen tænkning. For hvis andenordenstænkningen ikke styrkes, bliver det svært at nå i mål med den demokratiske dannelse.

REFERENCER

Adorno, T.W. (1972). Theorie der Halbbildung. I R. Tiedemann (red.), *Gesammelte Schriften. 8 1: Soziologische Schriften / Theodor W. Adorno* (1. Auflage, s. 93-121). Suhrkamp.

Adorno, T.W. & Horkheimer, M. (2004). *Oplysningens dialektik: Filosofiske fragmenter*. Gyldendal. (Originalt værk udgivet 1944).

Aristoteles (2023). *Politik* (E.K. Rasmussen, overs.). Hans Reitzels Forlag.

Elkana, Y. (1981). A Programmatic Attempt at an Anthropology of Knowledge. I E. Mendelsohn & Y. Elkana (red.), *Sciences and Cultures* (bd. 5, s. 1-76). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-8429-5_1

Elkana, Y. (1986). The Emergence of Second-order Thinking in Classical Greece. I S.N. Eisenstadt (red.), *The Origins and Diversity of Axial Age Civilizations* (s. 40-64). SUNY Press. <https://doi.org/10.1515/9781438401942-005>

Hegel, G.W.F. (2007). *Åndens fænomenologi* (C.C. Østergaard, overs.). Gyldendal.

Hegel, G.W.F. (2015). *The Science of Logic* (G. Di Giovanni, overs.). Cambridge University Press.

Horkheimer, M. (2022). *Der Begriff der Bildung* (G. Schmid Noerr, red.; 2. Auflage). Fischer Taschenbuch Verlag. (Originalt værk udgivet 1985).

Houlgate, S. (2006). *The Opening of Hegel's Logic: From Being to Infinity*. Purdue University Press.

Iversen, S.N. (2024a). Norm Critique and the Dialectics of Hegelian Recognition. *Journal of Philosophy of Education, E-Pub Ahead of Print*. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae014>

Iversen, S.N. (2024b). Normkritik i krydsfeltet mellem affirmativ og negativ kritik: Skitsering af en dialektisk normkritik. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, (1), 61-77.

Jaspers, K. (2021). *The Origin and Goal of History* (new edition). Routledge. (Originalt værk udgivet 1950).

Løgstrup, K.E. (1986). Skolens formål. I P. Lauridsen & O. Varming (red.), *Skolens formål – debat om skolens opgave*. DLH.

Momigliano, A. (1975). *Alien Wisdom: The Limits of Hellenization*. Cambridge University Press.

Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Routledge.

Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. Verso.

Petersen, A.K. (2013). Aksetid, det aksiale, aksialisering: Om Robert Bellah & Hans Joas, eds., The Axial Ages and Its Consequences. *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, 60, 57-74.

Rousseau, J.-J. (2009). *Samfundskontrakten*. Akademisk Forlag. (Originalt værk udgivet 1762).

Schwartz, B. (1975). The Age of Transcendence. *Daedalus*, 104(2), 1-7.

Stray, J.H. & Sætra, E. (2016). Demokratisk undervisning i skolen. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>

Sørensen, A. (2015). Not Work, but Alienation and Education. Bildung in Hegel's Phenomenology. *Hegel-Studien*, 49, 57-88.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2025, 26. marts). *Aftale om: Reform af professionsbachelor- og erhvervs-akademiuddannelserne i Danmark*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/media/lhkm4vdt/aftale-om-reform-af-professionsbachelor-og-erhvervs-akademiuddannelser.pdf>

Vernant, J.-P. (1984). *The origins of Greek thought*. Cornell University Press. (Originalt værk udgivet 1964).

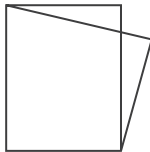
Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus logico-philosophicus* (B. David & B. McGuinness, overs.). Routledge. (Originalt værk udgivet 1921).

NOTER

¹ I nærværende artikel er fokus primært på professionshøjskolerne, omend artiklens argument ikke er mindre relevant i konteksten af erhvervsuddannelserne.

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 professionsuddannelseskontekst. 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 stilladsere 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 stilladsere

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.

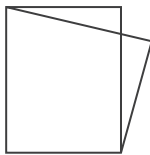
Platon (2011). Menon. I J. Meyer & C. Tortsen (red.), *Platon – Samlede værker i ny oversættelse* (bd. III, s. 501-554). Gyldendalske Boghandel.

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

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

Når børn lyser op.

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



Malene Krause Fromberg, lærer, healer og praksis-fornyere. 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. Lanteren 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?

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.

Fra refleksion til diffraktion som erkendelsespraksis
Agential realisme har metodiske konsekvenser. Barad (2007) introducerer *diffraktiv læsning* som alternativ til refleksion, og forskellen er fundamental.

Refleksion spejler og reproducerer det kendte ved at holde verden på afstand og gengive den. Selv refleksivitet, hvor man reflekterer over sin egen rolle som iagttager, forbliver inden for samme kartesianske grundskema: Subjekt og objekt er adskilte, og verden ses udefra som repræsentationalisme. RPL og de øvrige positioner inden for refleksivitet opererer alle inden for denne logik, også når de forsøger at gøre op med den.

Diffraktion bryder med dette. Det opstår, når bølger mødes og skaber interferensmønstre, hvor noget nyt fremkommer, som ikke var i nogen af bølgerne alene. Forskellen fremgår af figur 2.

Som erkendelsespraksis betyder diffraktiv læsning, at den samme case læses igennem fire positioner. Hensigten er ikke at rangordne positionerne eller kritisere de tre første, men at gøre det mærkbart, at den samme dreng ikke forbliver den samme: han bliver til forskelligt, alt efter hvilket erkendelsesgrundlag

der er i spil. Hvad producerer positionen? Hvad ekskluderes? Og hvad opstår i interferensen, som ingen position alene kunne producere?

Her ligger en pointe, der er afgørende for artiklens argument. De fire positioner er ikke fire ligeværdige blikke på det samme forudgivne barn. Positivismen, hermeneutikken og den kritiske teori antager hver især, at de betragter en dreng, der allerede er der og blot skal beskrives, forstås eller frisættes. Agential realisme deler ikke denne antagelse. Set herfra findes der ikke én dreng, der ses fra fire vinkler, men forskellige fænomener, der materialiseres gennem forskellige arrangementer. Agential realisme er derfor ikke en fjerde linse på den samme dreng. Den giver det grundlag, hvorfra det bliver synligt, at de tre andre positioner hver især producerer fænomenet barn og gør det performativt forskelligt.

Og netop dette skærper den videnskabsfilosofiske skelneevne – ikke evnen til at vælge mellem fire fortolkninger, men til at mærke, at ethvert erkendelsesgrundlag gør noget forskelligt ved barnet.

Det er dette greb, analysen fører læseren igennem.⁴

Metodologi
Artiklens empiriske afsæt er det tværprofessionelle teammøde, casen udspringer af, hvor jeg deltog som co-teacher.

Metoden er autoetnografi (Ellis & Bochner, 2000), der tager forskerens erfaring som erkendelseskilde. Som praktiserende folkeskolelærer i over 20 år har jeg erfaret det tværprofessionelle samarbejde indefra. Gennem min efter- og videreuddannelse i clairvoyance, healing, astrologi og Human Design har jeg fået en anden bevidsthed om krop-pens energi, nervesystemets sensitivitet, læring og udvikling og ser en større sammenhæng i forlængelse af mit specialearbejde med Barads hovedværk, *Meeting the Universe Halfway*, på kandidatuddannelsen Læring og forandringsprocesser på AAU. I agential realistisk forstand er jeg heller ikke en neutral observatør, men en del af det apparatur, der producerede, hvem drengen kunne blive – båret af et stærkt ønske om at vise hans iboende ressourcer og talenter til andre.

Casen blev brugt på ProFilVin-konferencen, VIA University College, den 26. august 2025, hvor jeg bad deltagerne mærke efter i kroppen, hvordan drengen og lanternen ændrede sig, hver gang jeg guidede dem fra én videnskabsfilosofisk

Refleksion	Diffraktion
Spejler verden udefra, objekter holdt på afstand	Markerer forskelle indefra, som del af verdens tilblivelse
Subjekt og objekt forudgivne og adskilte	Subjekt og objekt emergerer i intra-aktionen
Færdige kategorier, viden som sand afspejling	Mønstersans, viden som materiel praksis
Udelukker intuition og tavs viden	Integrerer intuition og tavs viden som sanselig erkendelse
Reproducerer gentagne magtforhold og dynamikker	Medskabelse, tager ansvar for, at praksisser betyder noget
Etik, ontologi og epistemologi som adskilte felter	Ethico-onto-epistemologi, uadskilleligt hele
At reflektere over data og repræsentationer	At redegøre for, hvordan praksisser betyder noget

Figur 2. *Fra refleksion til diffraktion som erkendelsespraksis (Barad, 2007, s. 88-89).*

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

position til den næste. Gennem den kropslige guidning blev erkendelsesgrundlaget erfaret indefra. De fire stemmer fra teammødet er rekonstruktioner baseret på noter og erindring. Barn, skole og kolleger er anonymiseret.

Analyse med fire læsninger af lanternen
Ligesom deltagerne på konferencen inviteres du som læser til at mærke efter, hvordan drengen og lanternen ændrer sig, hver gang positionen skiftes. Ét spørgsmål guider overordnet læsningen: Hvad sker der, hvis vi holder op med at se børn gennem akademiserede kategorier og i stedet retter blikket væk fra individets mangler mod kontekstens muligheder for forskellighed?

Positivistisk læsning – diagnostisk grundlag
Tag først positivismens diagnostiske briller på. Fokuser på det målbare og kategoriserbare. Hvilke data træder frem, når du ser på drengen, og hvad bliver lanternen til?

I det tværprofessionelle team lyder argumentationen:

”Han har været udadreagerende længe jf. beskrevne observationer. Under afskærmning bag skillevæggene har han brug for sin egen tavlestruktur. Han kommunikerer ikke alderssvarende, mest ja og nej. Der har været flere episoder tidligere med konflikter og kropslige reaktioner. Udredning er nødvendig, og forældre skal godkende, det er den vej, vi går.”

Med positivismens briller italesættes drengen ud fra observerbare data. Kategorien autisme svarer på, hvad der objektivt mangler. Lanternen er irrelevant, ikke

standardiseret eller generaliserbar. Det er dette erkendelsesgrundlag, barnets lovs § 32 aktiverer, og som NPM har institutionaliseret i skolens ledelsespraksis og mødeformater.

Det er her, Polanyis (1966) begreb om tavs viden bliver synligt i sit fravær. Den kropslige og sanselige viden, jeg bærer fra co-teachingforløbet om, hvad der skete med drengen, da lanternen opstod, tæller ikke som gyldig evidens. Den positivistiske position har ingen kategori for ”vi ved mere, end vi kan sige”. Det agentiale cut bestemmer, hvad der kan tælle som viden om dette barn.

Hermeneutisk læsning – menings-søgende grundlag
En anden stemme i rummet:

”Hans nysgerrighed og åbenhed bliver lukket ned af det, vi kan se, han har gjort. Men hvad kan lanternen betyde for ham? Hvilken historie om hans oplevelse af skolen fortæller den? Vi skal forstå hans livsverden, før vi handler.”

Det hermeneutiske blik ser drengen som et meningsfuldt subjekt og lanternen som udtryk for hans indre. Det er et fremskridt ud over diagnoselogikken, men forudsætter stadig et forudgivet subjekt med en livsverden, vi fortolker os ind i. Intra-aktionen potentiale fanges ikke. Drengen er stadig et objekt for fortolkning, ikke et fænomen, der opstår i mødet.

Kritisk teoretisk læsning – magt-analytisk grundlag
En tredje stemme:

”Er der ingen positive ting at sige? Hvorfor nævner vi kun problemer? Hvordan

kan vi indstille til udredning, når vi ikke har afprøvet almenpædagogiske muligheder? Hvad reproducerer vores praksis af ekskludering?”

Molbæk (2020) dokumenterer, at der i 80 % af teammøder peges på barnet som problembærende frem for på pædagogik, samarbejde eller organisering. Kritisk teori gør skævheden synlig, men risikerer at fastholde drengen som objekt for strukturer, han ikke kan ændre. Spørgsmålet om, hvad der opstod i mødet mellem drengen, materialerne og fællesskabet, og hvad lanternen viser, som systemet ikke har sprog for, kan udvide perspektivet.

Agential realistisk læsning – performativ grundlag
Tag nu de sidste videnskabsfilosofiske briller på. Fokuser på, hvordan alting virker sammen, ikke bare drengen, men dreng og lanterne og co-teaching og skillevægge og iPad og dine egne reaktioner, alt på én gang. Hvilke intra-aktioner og potentialer træder frem, når du ser hele arrangementet?

Den fjerde stemme stiller anderledes spørgsmål:

”Hvordan hænger hans handlemønstre sammen med vores? Hvad siger han igennem lanternen? Hvordan virker dreng, lanterne, co-teaching, skillevægge, iPad, vores reaktioner, billedkunstlokalets lys og lim og glas sammen? Hvad opstår mellem os i det materielle arrangement?”

Herfra er drengen ikke et forudgivet subjekt, men et fænomen, der opstår i intra-aktionen. Det agential realistiske blik ser noget, de tre andre ikke kan:

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-fornymelsen 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 Fagfornymelsen, 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 resourceorienteret 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.

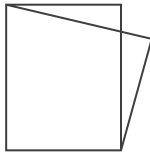
Schmidt, C.H. (2024). *Videnskabsteori og professionel dømmekraft: i pædagogisk praksis og opgaveskrivning*. Samfunds-litteratur.

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.

Fra Humboldt til Horizon



Martin Blok Johansen,
docent, ph.d. &
Brian Benjamin Hansen,
docent, ph.d.,
VIA University College

Artiklen undersøger samtidens forskningsbetingelser gennem en samtidsseismografisk analyse, der identificerer en række styringslogikker, som former, begrænser og omkoder forskningens muligheder. Med udgangspunkt i en kritisk læsning af udviklingen fra det humboldtske ideal til nutidens faktura-regime viser artiklen, hvordan forskning gradvist og næsten umærkeligt bevæger sig fra autonomi og erkendelsesorientering mod strategisk prækonfiguration, performativitet og compliance. Gennem seks analytiske dimensioner – tidslogik, finansieringslogik, skrivegenre, evalueringslogik, forskerrolle og kritik – beskrives en kumulativ forskydning, hvor nye krav

ikke erstatter, men indlejrer og omformer tidligere idealer. Artiklen argumenterer for, at denne udvikling skaber en form for ufrihed, hvor forskning mister sit kritiske sprog og sin evne til at formulere alternativer til de styringslogikker, den selv er indlejret i. Afslutningsvis peger artiklen på nødvendigheden af at genopfinde et ”rødt blæk” – et kritisk, undersøgende og eksperimenterende sprog, som kan åbne for nye måder at tænke forskningens formål, praksis og fremtid på.

Fra Humboldt til Horizon

Vi skriver med det røde blæk, **ikke bombastisk og fremturende**, men i forsøget på at indramme en fornemmelse, en fornemmelse af et ubehag og en uenighed.



Indledning

En mand fra det tidligere Østtyskland får arbejde i Sibirien. Han ved, at al post bliver censureret, så han siger til sine venner: “Lad os etablere en kode: Hvis brevet, I får fra mig, er skrevet med blåt blæk, så er det sandt. Hvis det er skrevet med rødt blæk, så er det falsk”. Efter et stykke tid modtager vennerne et brev. Det er skrevet med blåt blæk. Ordlyden er således: “Her er alt vidunderligt, butikkerne er fyldte, maden er lækker, lejlighederne store og varme, biografene viser film fra Vesten, der er mange smukke kvinder, og de er alle klar til et forhold. Det eneste, man ikke kan få, er rødt blæk”.

Det er den slovenske filosof Slavoj Žižek, der fortæller anekdoten i 9/11-værket *Velkommen til virkelighedens ørken*,

hvor han bruger den som indgang til en overvejelse over ufrihed i dag (Žižek, 2002). Mens det officielt hedder sig, at vi ikke mangler noget, mangler vi alligevel noget helt grundlæggende. Manglen på det røde blæk angår den ikke-tilstedeværende mulighed for at kunne skrive: ”Dette er falsk”. I bredere forstand angår det røde blæk et kritisk sprog, der kan kradse i den etablerede fortælling om, at alt er vidunderligt.

I denne artikel vil vi se på ufriheden i forskningsverdenen i dag. Det vil vi gøre med udgangspunkt i vores eget arbejde som forskere på en professionshøjskole. Mens det i en vis forstand er sådan, at butikkerne bugner med forskningsmuligheder, er det også, som om vi mangler et sprog til at kritisere de betingelser, det foregår under. Der er

ikke decideret forbud mod at kritisere forskningsverdenen, og vi er frie til at sige, hvad vi vil, hvad denne artikel også vidner om. Forbuddet ligger snarere indbygget i hele sproget omkring forskning, i de måder, vi taler om den på, og de begreber, vi har til rådighed. Vi synes ikke rigtig at kunne se, hvordan vi er fangede, fordi udviklingen på en måde er blevet selvfølgelig for os. Det kritiske sprog, der kunne introducere en åbning eller anden vej, synes afmattet, ikke ajour.

I teksten her inviterer vi til en forskydning: Vi skriver med det røde blæk, ikke bombastisk og fremturende, men i forsøget på at indramme en fornemmelse, en fornemmelse af et ubehag og en uenighed. Vi fremskriver en kritik af forskningsbetingelserne, ikke på én streng, men ved kalejdoskopisk at kaste flere

Vi tænker ikke ideologi som et gøglebillede, som slører virkeligheden bagved. Snarere lever ideologier bedst, dvs. mest upåagtet, som neutrale eller selvfølgelige rammer om det, vi gør.



forskellige blikke på dem. Kritikken er ikke ”alt på ét bræt”, men har på en måde selv taget form af det, den kritiserer: et intensivt pres fra mange sider, hvor man som forsker skal forholde sig til forskningens rentabilitet, bæredygtighed, skalerbarhed, ’compliance’, impact-logikker, KPI-regimer og institutionelle forventninger om synlighed og omsætning, ofte før forskningen overhovedet kan gå i gang.

Artiklen forsøger således at tilbyde en analytisk ramme til at forstå de logikker, der ikke blot organiserer forskningens rammer, men som også sætter grænser for, hvad der overhovedet kan fremtræde og anerkendes som viden. Heri ligger der samtidig en pointe, som vi skriver frem igennem artiklen, nemlig at *forskning som kritisk, spørgende og undersøgende gestus netop er det, der er under pres under de givne forskningsbetingelser*.

Form og ”metode”: **samtids-seismografisk forskningsessay**
Vores metode i artiklen kan karakteriseres som en slags *samtidsseismografisk aflæsning*, hvor vi forsøger at opfange og forstå de små bevægelser, ændringer og spændinger, der præger det forskningslandskab, vi selv er en del af. Vi er som nævnt placeret i en kontekst af professionshøjskoleforskning, men tænker vores analyse bredere, som en aftegning af forskningen både her og på universiteterne. Når vi her taler om forskningslandskab, handler det om at begribe det, vi ovenfor har kaldt forskningens betingelser, dvs. hvordan forskningen er indrammet politisk, økonomisk og ideologisk. Hvilket sprog, hvilke begreber og hvilke rammer tænker vi forskning igennem, og hvad er deres demarkationslinjer?

Fremgangsmåden vil være inspireret af den rige tradition for samtidsdiagnoser, der er udarbejdet siden Karl Mannheims banebrydende *Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen* fra 1951. Karl Löwith har her formuleret et særligt forhold ved samtidsdiagnosen, som vi er bevidste om: ”Attempting to orient oneself according to history while it is happening would be like trying to hold on to the waves during a shipwreck” (Löwith i Lichtblau, 1995, s. 25). Samtidsdiagnosen har blikket rettet mod noget, der er karakteriseret ved bevægelse og dynamik, men med fokus på at bringe dette bevægelige og dynamiske i en slags suspensiv stilstand. Det afstedkommer mindst to snublesten. For det første at det helt åbenlyst er udfordrende at finde både forståelse og struktur i noget, der hele tiden er i bevægelse. For det andet at denne udfordring også har at gøre med, at vi selv er engagerede i

disse bevægelser og strømninger, dvs. selv med til at forme og påvirke det, vi undersøger.

I Danmark associeres samtidsdiagnose typisk med socialanalytikken, der har Lars-Henrik Schmidt og Jens Erik Kristensen som de mest toneangivende forskere. Også den tilgang fungerer som inspiration for vores tilgang. I den danske samtidsdiagnose ønsker man at fremdrage særlige træk ved nutiden, som den kan iagttages, fortolkes og udlægges fra et særligt kritisk perspektiv (Jacobsen & Petersen, 2012, s. 12). Den socialanalytiske samtidsdiagnose handler kort sagt om at *se på nutiden som en fremtids fortid*. Det handler altså om at analysere, hvilke kræfter der er på spil i den tid, vi lever i, med henblik på at forstå nutidens retning. Det vil sige analysere de idéer og rammer, som samtidens citerede diskurser ikke taler om, eller ikke har sprog for, men som ikke desto mindre fungerer som selvfølgeligheder, der navigeres efter (Kristensen & Hansen, 2014, s. 22).

Med inspiration fra Adornos refleksioner over essayet som form kan vores tekst samtidig forstås som et forsøg på at tænke i netop bevægelse (1998, s. 101-115). Essayet er, som Adorno påpeger, ikke en genre, der foregiver at have overblik over helheden fra begyndelsen; det nægter at lade sig tvinge ind i en form, hvor alt er besluttet på forhånd. Netop derfor er essayet frugtbart her: Det giver plads til at undersøge uden at konkludere, til at lade tanken gå på opdagelse uden at foregive, at den allerede kender vejen. I den forstand gør vi ikke krav på at levere en fuldt udbygget analyse af forskningens betingelser. Snarere bevæger vi os i retning af det, Staf Callewaert engang

beskrev som det forberedende stadium for egentlig forskning – dér, hvor man formulerer antagelser, der længe blot har ligget og ulmet, men endnu ikke er blevet foldet ud (1994, s. 226).

Det, der følger, skal derfor læses som et forsøg, et udkast, en række foreløbige iagttagelser og begrebsliggørelser. Ikke som et lukket argument, men som en åbning: en måde at registrere samtidens rystelser på, vel vidende at disse registreringer kun kan være midlertidige (Johansen, 2021, s. 96).

Forskning og faktura – paradigmer og dimensioner
Fordi forskningens betingelser netop er dem, der udgør det selvfølgelige grundlag for vores måde at forstå og praktisere forskning på, tenderer de imod at blive usynlige. De er på en gang allestedsnærværende, og for så vidt ikke skjult eller gemt væk, men de er stadig svære helt at aftegne. De kan ikke afsløres på én gang, fordi de i deres selvfølgelighed umærkeligt og plastisk hele tiden udøver og udvider deres magt. Pointen med nedenstående er ikke en demaskering eller afsløring. Vi tænker ikke ideologi som et gøglebillede, som slører virkeligheden bagved. Snarere lever ideologier bedst, dvs. mest upåagtet, som neutrale eller selvfølgelige rammer om det, vi gør (Hansen & Bjerre, 2013). Men for at se dem og arbejde med dem må vi tvinge os ind i en kritisk og analyserende indstilling.

Analysen forløber konkret gennem en række nedslag, som kunne kaldes for dimensioner i forskningens aktuelle betingelser. Hver dimension udgøres af fire paradigmer i forskningens nyere historie, men disse skal ikke forstås

som helt adskilte faser. Snarere er der en kumulativ bevægelse igennem dem, hvor hver fase lægger et nyt lag oven på den foregående. Udviklingen er på den måde ikke lineær, men snarere sedimenterende eller indlejrende: Autonomiens idealer forsvinder ikke, men bliver gradvist indlejret i (og omformet af) økonomiseringens og performativitetens krav. Hver ny epoke trækker spor af de tidligere med sig, men forskyder dem samtidig, så forskningen bevæger sig fra et erkendelsesorienteret projekt mod en stadig mere målstyret, strategisk og indikatorbåret praksis. Det er netop i den indlejring af lag, at samtidens forskningsbetingelser tager form: Der er ikke tale om helt klart adskilte faser, men faser, der griber ind i hinanden og koeksisterer som et væv af nyt og gammelt.¹

Vores analyse er dermed spundet ud mellem fremtid og fortid. Kigger vi historisk på forskningsbetingelserne, ser vi indlejringer, der også peger på ”roads not taken” i udviklingerne og forskydningerne mellem lagene. Hvis forskningen i dag er styret af en række selvfølgeligheder, kan disse selvfølgeligheder naturligvis udfordres ved en opmærksomhed på, at der altid er andre veje at gå.

Forskning og faktura
Hvis der de senere år er vokset en selvfølgelighed frem på forskningsområdet, handler det om forskningens stadigt tættere sammenknytning med spørgsmålet om samfundsnytte. I 2013 får professionshøjskolerne tildelt forskningsret, og den tillid kvitterer de øjeblikkeligt for, ved at VIAs daværende rektor – der i en årrække samtidig var formand for Danske Professionshøjskoler – lover ”praksisnær forskning, der tager

udgangspunkt i konkrete behov ude i virkeligheden”, og som samtidig har til opgave at skabe ”løsninger på konkrete problemstillinger” (Mikkelsen, 2014).

Humboldts oprindelige tanke, der har fungeret som styrepind for forståelsen af det moderne universitet, handler ikke om forskning og samfundsnytte som størrelser, der slet ikke har noget med hinanden at gøre. Tanken var i al sin beskedne radikalitet, at forskningen må sættes fri, må adlyde sine egne logikker og betingelser for på bedst mulig måde rent faktisk at skabe værdi for samfundet. Vidensbegrebet i den humboldtske forståelse er dermed knyttet til idéen om sandhed og indsigt. Sandhed og indsigt fører til et oplyst grundlag, som kan gennemsnive uddannelsesinstitutionerne og den offentlige debat og på den måde informere samfundsmæssige beslutninger og praksis.

Der kan på alle måder sættes spørgsmålstegn ved det humboldtske ideal: Fører sandhed og indsigt nødvendigvis til bedre samfund? Kan det humboldtske ideal ikke også føre til en type af forsker, der er afskåret fra den måde, verden reelt set fungerer på, eller måske snarere fra de krav, samfundet og dets medlemmer legitimt kunne stille til forskningen (se fx Andersen, 2010)? Mens 1800-tallets psykiatriforsker bryster sig med videnskabelige metoder og nye gennembrud i forskningen, kan senere kritiske historikere pege på, at patientstemmen på forskellige måder blev udelukket på grund af det epistemiske hierarki, forskeren og videnskabsinstitutionen havde stillet op (Porter, 1985; Hansen, 2026). Der er således ingen grund til at idealisere tidligere epoker. Den humboldtske forståelse havde sine egne uantastede

selvfølgeligheder, hvilket måske især kom til udtryk under studenteroprørene i 1968. Disse oprør var blandt andet drevet af en fagkritik, hvor det viste sig, at den tidligere epokes forskere, der foregav at være neutrale og objektive, også var normative og for så vidt kunne stå i vejen for progressive projekter og tænkning (se Dolar & Jeffrey, 2018).

Senere drev en mere markedsorienteret kritik ind over universiteterne, og særligt markant betød Universitetsloven af 2003 en afvikling af medarbejderstyringen og en langt større grad af rettet over for eksternt definerede behov. Helge Sanders efterhånden berømte ”fra forskning til faktura” blev ikke længe efter suppleret af udtrykket ”fra faktura til forskning” (Fink, 2021, s. 8) som en beskrivelse af den tilstand, hvor succesfulde forskere også er fundraisere, entreprenører og netværkere.

Selvom disse to faser – for overskuelighedens skyld her kaldt fase 2 og fase 3 – omtales i forlængelse af hinanden, rummer de en afgørende forskel. I fase 2 legitimeres forskning primært gennem sin økonomiske værdi – gennem nytte, vækst og afledte effekter. I fase 3 sker der derimod en forskydning mod en strategisk prækonfiguration: Det er ikke længere forskningsidéen, der initierer projektet, men i stedet de strategiske opslag og calls, som er formuleret af eksterne aktører. Forskningen bevæger sig dermed fra økonomisk rationalitet til en situation, hvor temaer, problemforståelser og ønskede effekter ofte er defineret, før forskeren overhovedet træder ind i processen.

Det betyder så også, at imens der på den ene side i samtiden er en tendens

til akademisering, så alle fag og professioner bliver til Bologna-genkendelige størrelser, er der samtidig en tendens til en udhuling af det akademiske og det forskningsmæssige grundlag. Forskere ansættes ikke nødvendigvis til at forske, men til at hjemtage midler, fordi der er enormt højre forventninger til, at forskningen kan skabe mere omtale og dermed bedre mulighed for at hjemtage flere midler. Selve forskningen, og især den, som udløser de største bevillinger, fx EU’s Horizon-midler, bliver imidlertid til et ræs med at dokumentere og opfylde de betingelser, der blev stillet af bevillingsgiver. KPI’er, key performance indicators, er begrebet for den måde, forskningen viser, at den skaber nøjagtig de resultater eller vidensenheder, den i forvejen havde sat sig for at ville skabe.

Det er på den baggrund, at vi karikeret aftegner en fase 4, der slet og ret hedder: Faktura. I fase 4 er forskningsprodukter ikke vigtige som forskning, men netop som produkter. Det betyder ikke nødvendigvis, at der ikke laves god forskning. Det kan vi som forskere konstatere, idet vi selv er en del af forskningsmiljøer og kollegiale kvalitetssikringssystemer. I fase 4 er gode forskere bare ikke dem, der er drivende i udviklingen af forskningslandskabet, men fonde, virksomheder, direktioner og forskningsstrategier, som ikke er formuleret af forskere, ligesom forskerrollen også ser noget anderledes ud, som vi folder ud nedenfor.

Dimensioner
I det følgende præsenterer vi seks dimensioner, på baggrund af de i alt seksten dimensioner, vi har arbejdet med som analytisk matrix i forarbejdet til denne artikel. Udvalget er naturligvis

Den første dimension i tidsparadigmet kalder vi evigheden.

Den er udtryk for den klassiske forestilling om forskning som noget, der modnes langsomt, hvor spørgsmål kan stå åbne i årevis, og hvor anvendelighed ikke lader sig fremtvinge.



ikke udtømmende, men det peger på de steder, hvor vi ser samtidens forskningsbetingelser træde tydeligst frem. De seks udvalgte dimensioner fungerer som det, man med et nanoteknologi-migrerende begreb kan kalde *optimiske forstærkere*: korte nok til at kunne foldes ud præcist, genkendelige for andre professionsforskere, og samtidig i stand til at vise, hvordan styringslogikker virker på flere niveauer og over tid. Tilsammen gør de det muligt for os at opspore og anskueliggøre en kumulativ bevægelse i den måde, som forskning aktuelt er konfigureret på.

Tidslogik
Tid er ikke blot en neutral baggrund for forskning. Den er tværtimod en aktiv kraft, som former, hvad der overhovedet kan blive til viden. Den logik, som præger eller karakteriserer tid, når det knyttes til

vores fire paradigmer, er en bevægelse gennem fire tidslogikker, som hver især åbner for bestemte former for forskning og samtidig lukker andre ned.

Den første dimension i tidsparadigmet kalder vi *evigheden*. Den er udtryk for den klassiske forestilling om forskning som noget, der modnes langsomt, hvor spørgsmål kan stå åbne i årevis, og hvor anvendelighed ikke lader sig fremtvinge. Et eksempel kunne være Aarhus’ første nobelprisvinder, Jens Christian Skou, der udtænker idéen om natrium-kalium-pumpen i 1957 og får Nobelprisen for det fyrré år senere. Det er en opfattelse af tid, hvor forskning får lov til at tænkes og modnes. I en sådan logik er tempoet indlejret i sagen selv.

Med den anden dimension, *projektcyklussen*, er der en anden tidsforståelse

på spil. Her bliver forskning noget, der skal kunne planlægges, afgrænses og leveres inden for en bestemt periode. Projektet har en på forhånd defineret begyndelse, en midte og en afslutning, og viden skal kunne byttes i arbejds-pakker, milepæle, konkrete output osv. Det er en tid, hvor forskeren lærer at tænke i kvartaler og ikke som tidligere i erkendelsesbevægelser. Projektcyklusen er selvfølgelig ikke absolut fjendtlig over for fordybelse, men den indfører en rytme, hvor det er tidsplanen – ikke nødvendigvis forskningsspørgsmålet – der bestemmer, hvornår noget er ”færdigt nok”.

Med *ansøgningsfristen og afrapporteringen* træder tiden frem som en egentlig styringsmekanisme. Her er det ikke blot projektets interne rytme, men eksterne deadlines, der strukturerer forsknings-

arbejdet. Ansøgningen skal afleveres kl. 12:00, og rapporteringen skal afleveres senest 30 dage efter projektets afslutning. Det betyder, at forskningen ofte begynder og afsluttes med deadlines, ikke med et spørgsmål og heller ikke nødvendigvis med erkendelse. Det betyder så også, at forskeren må tænke baglæns: Hvad kan nås inden for perioden? I en sådan logik bliver tid en valuta, der skal retfærdiggøres, optimeres og fordeles. Det er her, forskeren lærer at skrive: “Vi forventer at kunne levere ...” – før noget som helst er undersøgt.

I den fjerde fase, *accelerationen*, intensiveres tidslogikken yderligere. Nu er det ikke længere nok at overholde deadlines – forskningen skal være permanent synlig og i konstant bevægelse. Der er altid et nyt call, et nyt opslag, en ny mulighed, der skal reageres på. Samtidighed og forudseenhed bliver en kompetence: Man skal kunne skrive ansøgning, afrapportere, undervise, publicere og netværke osv. på samme tid.

Accelerationen skaber en form for tidsmæssig åndenød, hvor forskningen ikke blot skal produceres hurtigere, men i visse tilfælde også legitimeres hurtigere. Vuptiforskning, kunne man kalde det, hvor forskning ofte vil komme i et fast-track-format, hvor man vil være tilbøjelig (eller måske nærmere forceret) til at springe de klassiske, langsomme vidensprocesser over og gå direkte fra idé til færdig leverance i form af let-konsumerbare råd, modeller, koncepter eller tips. Det er en logik, hvor tempoet i sig selv bliver et kvalitetskriterium: Den gode forsker er den, der kan levere hurtigt, ofte og meget gerne i flere, slicede formater.

Finansieringslogik
Finansieringen er ikke blot en ydre ramme for forskning – den er en af de mest gennemgribende kræfter i selve dens formtagning. Vi vil her pege på en bevægelse gennem fire finansieringslogikker, som hver især forskyder, hvad forskning kan være, og hvordan forskeren må orientere sig.

Basisbevillingen repræsenterer en tid, hvor forskningens økonomi er relativt stabil, og hvor midlerne ikke er knyttet til specifikke projekter, men fx til institutionens eller fagets langsigtede udvikling. Her er finansieringen en form for baggrundsøkologi – noget, der muliggør fordybelse og eksperimenteren, uden at forskeren behøver at legitimere hvert skridt gennem målbart-forventede effekter. Basisbevillingen er den økonomiske pendant til evigheden: en tid, hvor man kan forfølge et spørgsmål, fordi det er vigtigt – ikke fordi det er nyttigt eller omsætteligt. Det er også her, at kollegialitet og faglig autonomi har de bedste betingelser, fordi økonomien ikke hele tiden skal forsvares eller dokumenteres.

Med *eksterne midler som supplement* begynder finansieringen at ændre karakter. Her er de eksterne midler ikke styrende, men de bliver en måde at udvide forskningsrummet på: Man søger, når man har en idé, der kræver ekstra ressourcer, eller når man vil afprøve noget, der ligger uden for basisbevillingen. Det er en logik, hvor ansøgningen stadig udspringer af forskningsspørgsmålet – ikke omvendt. Men samtidig begynder forskeren at lære et nyt sprog, hvor der formuleres relevans, hvor der tænkes i projektformater, og hvor faglige interesser oversættes til noget, der kan forstås som “impact”.

Det er her, ansøgningsarbejdet træder ind som en ny genre, men endnu ikke som en styrende kraft.

Med *eksterne midler som styrende* forskydes balancen temmelig markant. Her bliver midlerne ikke blot et supplement, men en forudsætning for, at forskning overhovedet kan finde sted. Det betyder, at forskningsspørgsmål, metoder og samarbejder i stigende grad formes af, hvad der kan finansieres, og ikke nødvendigvis af, hvad der er fagligt mest presserende. Calls, strategier og fondspuljer begynder at fungere som en slags epistemologiske filtre, der bestemmer, hvilke typer viden der kan opstå, og hvilke der forbliver uundersøgte. I den logik bliver forskeren en strategisk aktør, der må orientere sig mod fonde, på forhånd formulerede temaer og forskellige politiske signaler (Pedersen, 2010). Det er også her, risikoen for forskningsmæssig konvergens opstår – altså hvor mange projekter begynder at ligne hinanden, fordi de udspringer af akkurat de samme finansieringslogikker.

I den fjerde fase, *eksterne midler som mål*, bliver finansieringen ikke blot en forudsætning, men selve omdrejningspunktet for forskningsarbejdet. Her er ansøgningen ikke længere et middel til at realisere et forskningsspørgsmål. Den bliver et mål i sig selv. Det er en logik, hvor succes måles i bevillinger, hvor forskningsledere forventes at “hente penge hjem”, og hvor institutionens økonomi bliver afhængig af forskerens evne til at performe i konkurrencen om midler. I denne fase bliver fundraising en helt central del af forskerrollen, og forskningen risikerer at blive sekundær i forhold til dens finansieringsmæssige forudsætninger. Det er også her, at

forskeren kan opleve en form for dobbelt *fremmedgørelse* (Rosa, 2014) – både i forhold til sin egen faglighed og i forhold til de logikker, der styrer, hvad der overhovedet tæller som succes.

Skrivegenre
Hvordan tager det, der ovenfor er beskrevet på et makroniveau, sig ud på et mere håndværksmæssigt niveau? Forskning og tænkning kan foregå på mange måder, men dets væsentligste medie er til stadighed skriften. Det er i skriften, det skriftlige medie, at en undersøgelse formuleres og afrapporteres. (Her er udeladt det at læse, men læsning, og tid til at læse, tæller i dag så lidt i konkrete organiseringer af forskningsarbejde, at det næsten slet ikke giver mening at tale om, at læsehåndværket har ændret sig: Vi taler ikke om det, og det forudsættes, at forskere har læst det, de refererer til, selvom alle ved, at ingen reelt har tid til at læse). Også her kan man tale om forskellige paradigmer eller faser, der over tid har indlejret sig i hinanden.

Den klassiske skrivegenre i forskning er *monografien* eller den videnskabelige afhandling. Her vier man ét emne sin opmærksomhed og arbejder dette emne omhyggeligt igennem med henblik på en fremstilling af, både hvor forskningen er eller har været, og hvad man selv bidrager med. På nyere universiteter og universitetscentre har man gjort en dyd ud af at arbejde sig væk fra “emnet” som motor for den videnskabelige afhandling i retning af “problemformuleringen”. Med problemformuleringen sker der et lille, men ikke ubetydeligt ryk, idet den problemstyrede forskning tænkes som mere anvendelig end den umiddelbart mere causerende erneststyrede – også selvom den videnskabelige afhandling stadig

tænkes som den ultimative akademiske genre.

Sidste ryk inden for denne genre sker med “paperet” (Garcés, 2024, s. 61-66). Ph.d.-projektet behøver ikke mere være den store monografi, der fra ende til anden følger et argument, men en samling af papers med “en kappe”. Paperet er mere spidsformuleret, ofte mere lejlighedsbaseret, skrevet ind i en bestemt kontekst eller til en bestemt conference. Det har et abstract, så man hurtigt kan sætte sig ind i, hvad det handler om – til gavn for dem, der senere skal lave litteraturreviews eller metastudier (manuelt eller via kunstig intelligens). Paperet har en umiddelbar valuta og kan således tælle flere gange i vidensregnskabet, første gang som artikel, senere som én ud af en række artikler i den sammenstykkede ph.d.-afhandling.

Rapporten er den genre, hvor forskningen må betegnes som værende styret udefra af en ekstern part eller bevillingsgiver, men hvor den alligevel så vidt som muligt stadig insisterer på sin egen integritet. Rapporten afrapporterer fra forskningsprojektet, og nu overlades det så til bevillingsgiver eller samfundet at omsætte resultaterne. Rapporten viser, at der er belæg for at sige sådan og sådan. Den er forsøget på at opretholde forskningsintegritet i vanskelige sager, men den kan også blive kamparena for ret modstridende interesser.

Der kunne siges mere om forskningsgenrer, der bevæger sig i krydsfeltet mellem forskning, formidling og anvendelige rapporter, policy-briefs, koncepter, modeller, blue prints og handleanvisninger. Vi vil dog bevæge os videre mod de

genrer, der handler om ansøgninger, og som fylder uforholdsmæssigt meget i forskningslandskabet i dag. Her finder vi først det, vi kalder *nøddeknækker-ansøgningen*. Som forsker i paradigme 3 og 4 konfronteres man temmelig konstant med spørgsmålet: Hvad vil fondene? Mange yngre forskere kan sikkert nikke genkendende til at skulle knække en slags kode, dvs. på en eller anden måde regne ud, hvad der lyder som et godt argument over for en bevilingsgiver. Øvelsen kan føre til frustration og resignation. Den kan dog også, læst venligt, være befordrende for, at man får projektet spidsformuleret og gjort nogle overordnede linjer i det klart. Heraf nøddeknækkeriet. Man sidder i de sene nattetimer og formulerer projektet på snart den ene og den anden måde, og på et tidspunkt synes man, at man knækker nødden. Nu kan jeg formulere mit projekt, og nu kan jeg forklare det til andre!

I det fjerde paradigme kan vi tale om *AI-ansøgningen*. Det står efterhånden klart, at AI-chatbotten langt bedre end den enkelte forsker eller forskergruppe “ved”, hvad en given fond vil have – den er bedre til at læse et call i betydningen at udregne, hvilke tegn der statistisk set svarer bedst på de spørgsmål, som call’et stiller. Den har naturligvis ingen skrupler og synes ikke, den går på kompromis med den oprindelige idé. Den er kort sagt langt mere ‘compliant’ – og compliance er netop, hvad der forventes. Måske vil hele ansøgningsverdenen inden for den næste årrække blive automatiseret, så forskere blot putter nogle få prompts (måske blot en kort idé og et CV) ind i den ene ende, mens resten styres af maskiner, der skriver, og andre maskiner, der vurderer, hvad de første maskiner har skrevet. Man putter som forsker dermed

Med anvendt forskning forskydes evalueringskriterierne. Her bliver relevans, samarbejde og praksisnærhed i stedet de centrale parametre. **Kvalitet måles ikke kun på originalitet**, men i høj grad også på evnen til at skabe forandring i professioner, uddannelser eller praksisfelter.



blot ”et lod” i systemet og ser, hvad der kommer ud. På den måde frigøres der tid, måske endda til at tænke over, hvad man egentlig gerne vil forske i. Det er også muligt, at det bliver nødvendigt at gentænke hele ansøgningssystemet.

Evalueringslogik
Evalueringslogikken er nok et af de steder, hvor styringen bliver mest synlig – og samtidig på en eller anden måde mest naturliggjort. Den fremstår ofte som en neutral måling af kvalitet, men i praksis er det en kraft, som former, hvad forskning overhovedet kan være, og hvordan forskeren i det hele taget må orientere sig (jf. Hicks et al., 2015, s. 429-431). Vi vil her pege på en bevægelse gennem fire evalueringsformer, der hver især ændrer betingelserne for, hvad der faktisk tæller som god forskning.

Fagfælle vurderingen repræsenterer en klassisk evalueringsform, hvor kvalitet vurderes af kolleger, der deler faglighed, traditioner, akademisk indsigt osv. Her er evalueringen en del af forskningsfællesskabets egen selvregulering: Man læser hinandens arbejde, man udfordrer hinandens argumenter, foreslår forbedringer og værner omhyggeligt om sit fags standarder. Det er en langsom og ofte temmelig krævende proces, men den bygger samtidig på en forestilling om, at kvalitet bedst vurderes indefra. Fagfælle vurderingen er selvsagt ikke uden problemer – den kan være konservativ, ekskluderende og præget af konkurrence og hierarkier (Bloch, 2002, s. 46, 51-53) – men den hviler samtidig på den grundlæggende idé om, at forskning og forskeren først og fremmest skal bedømmes på faglige meritter.

Med anvendt forskning forskydes evalueringskriterierne. Her bliver *relevans, samarbejde og praksisnærhed* i stedet de centrale parametre. Kvalitet måles ikke kun på originalitet, men i høj grad også på evnen til at skabe forandring i professioner, uddannelser eller praksisfelter. Det betyder, at forskeren må tænke i partnerskaber, implementering og effekter – og at evalueringen i stigende grad foretages af aktører uden for forskningsfællesskabet. Det er en logik, der åbner for nye former for viden, som samtidigt kontraintentionelt kan ende med at indsnævre feltet, fordi det, der ikke umiddelbart kan omsættes, risikerer at blive marginaliseret eller helt ekskluderet.

Med *anvendelighed (alignment)* bliver evalueringen endnu mere strategisk.

Her vurderes forskning slet ikke på, om den er original, og faktisk heller ikke på, om den er relevant, men på om den er i tråd med politiske eller institutionelle strategiske prioriteringer. Alignment betyder, at forskningen skal passe ind i eksisterende rammer som fx nationale strategier, udviklingsplaner, fondenes temaer osv. Det er en logik, hvor kvalitet bliver et spørgsmål om tilpasning – altså om (med en lidt hård formulering) forskningen kan dokumentere, at den understøtter det, der er besluttet. Det er også her, forskeren begynder at skrive med et dobbelt blik: ét for fagligheden og ét for de forventede effekter, der skal legitimeres.

I den fjerde fase, *kvantitative indikatorer (compliance)*, bliver evalueringen reduceret til tal, målinger og registreringer. Her er kvalitet ikke længere noget, som vurderes gennem læsning, diskussion eller faglig dømmekraft, men noget, der tælles: publikationer, citationsindeks, impactfaktorer, opfyldelse af KPI'er osv. Compliance-logikken gør evalueringen lynhurtig og topeffektiv og samtidig sammenlignelig. Det er en logik, hvor forskeren lærer at tænke i output, ikke i erkendelse, og hvor det vigtigste ikke nødvendigvis er, *hvad* man har skrevet, men *at* man har skrevet. Det er også her, at forskningen risikerer at blive performativ: Man producerer det, der kan måles, fordi det er det, der tæller (Dahler-Larsen, 2014).

Forskerrolle
Forskerrollen er ikke en stabil figur, men snarere en bevægelig figur i et dynamisk og reciprokt felt (Johansen, 2016, s. 68), hvor en masse forskellige forventninger, idealer og styringslogikker krydser hinanden. Vi vil her pege på en tydelig

bevægelse gennem fire roller, der hver især åbner for bestemte former for faglighed og lukker andre ned.

Videnskabsmanden – det er ikke tilfældigt, at det fremgår af ordet, at det er en mand – repræsenterer en helt igennem klassisk figur, hvor forskeren er den, som søger sandhed, faglig indsigt og tilstræber originalitet, ofte i en vis afstand til praksis og uden krav om umiddelbar anvendelighed. Det er en rolle, der hviler på autoritet, faglig autonomi og integritet. Her er forskeren først og fremmest en tænkende skikkelse, der forfølger et spørgsmål, fordi det er vigtigt – og i hvert fald ikke fordi nogen har bestilt et svar. Rollen er forbundet med en vis ensomhed (jf. Elfenbenstårnsmetaforen), men også med en dyb forankring i fagets traditioner og praksisser. Det er en figur, der i dag ofte fremstår nostalgisk, men som nok stadig til en vis grad lever i en del forskeres selvforståelse.

Med *vidensarbejderen* ændrer forskerrollen karakter. Her bliver forskeren en del af en større organisatorisk maskine, hvor viden produceres i teams, i projekter og gennem netværk. Vidensarbejderen er mobil og fleksibel, og hun kan skifte mellem undervisning, udvikling, forskning og formidling uden at miste fodfæste. Rollen er præget af professionalisering, hvor man skal kunne dokumentere, koordinere, levere og indgå i tværgående, samarbejdende processer. Det er en rolle, hvor forskningen ikke nødvendigvis mister sin faglige kerne, men hvor den bliver én opgave blandt mange. Vidensarbejderen er den figur, der bedst kan navigere i projektcyklussens rytmer og i de mange samtidige krav, der stilles til moderne forskning.

Den figur passer til det, der er blevet kaldt ’vidensøkonomien’ – som tog form i tiden efter Anden Verdenskrig, over 1980’ernes stigende omtale af globale markedskræfter og konkurrence, til OECDs rapport om *The Knowledge-Based Economy* i 1996 – og som medførte en enorm intensivering af både krav og forventninger til vidensproduktion.

Med *vidensentreprenøren* forskydes rollen yderligere. Her bliver forskeren ikke blot en, der producerer viden eller navigerer i videnslandskabet, men en, der aktivt skaber muligheder, partnerskaber, projekter osv. Vidensentreprenøren er strategisk: Hun spotter calls, udvikler koncepter, skriver ansøgninger og kan være medopbygger af konsortier. Hun tænker i innovation, relevans og anvendelse – ikke nødvendigvis fordi hun ønsker det, men fordi det er blevet en forudsætning for at få adgang til ressourcer. Rollen indebærer en form for performativitet, hvor man skal kunne pitche og netværke og oversætte sin faglighed til noget, der kan forstås som en eller anden form for ”impact”. Det er en rolle, der belønner handlekraft og specielt synlighed, men som også kan skabe en afstand til den langsomme, undersøgende del af forskningen. Diskussionerne om Milena Penkows forskning i 2010’erne var eksemplariske for en kritik af vidensentreprenøren og den til tider uheldige sammenblanding af forskning med forskellige eksterne interesser og forskeren selv som et slags brand.

I den fjerde fase, *fundraiser/vidensmissionær*, bliver forskerrollen næsten ugenkendelig. Her er fundraising ikke blot en del af arbejdet, men en central identitetsmarkør. Forskeren forventes at sikre institutionens økonomi og at

legitimere sin egen eksistens gennem eksterne bevillinger. Derfor bliver netværksarbejde, kommunikation og branding af forskningen helt central, måske endda styrende for forskningsmulighederne. Missionæren er den, der rejser rundt med projektets budskab, oversætter forskning til strategiske narrativer, og som konstant må vise, at hendes arbejde er nyttigt og i tråd med politiske og institutionelle prioriteter. Det er en rolle, der kan skabe en dyb form for fremmedgørelse, fordi forskeren bliver repræsentant for noget, der ligger uden for forskningen selv. Samtidig er det en rolle, der kan være både udmattende og selvforstærkende, fordi credoet har karakter af, at jo mere man lykkes, desto mere forventes man at fortsætte (igen jf. Rosa, 2014).

Kritik
Kritikken er måske det mest følsomme sted i forskningsfeltet, fordi den både er en faglig nødvendighed og en institutionel risiko. Den er det sted, hvor forskningen taler om sig selv, sine blinde pletter og sine egne betingelser – og samtidig det sted, hvor styringslogikkerne kan udfordres og blive tydelige. Her vil vi pege på en bevægelse gennem fire former for kritik.

Professorvældet betegner en tid, som er forankret i skabelsen af de moderne Humboldt-universiteter. Her drejer det sig om videnskaben som mulighed for eftersøgningen af sandheden hinsides politiske fastsatte agendaer og religiøse dogmer. Videnskaben er dermed bastionen for en kritik af overleverede meninger, og den arbejder bredt for oplysning, hvilket fx er blevet beskrevet gennem CUDOS-normerne for videnskab (Merton, 1973). CUDOS sammenfatter

videnskabens normative grundlag som Communalism (videnskaben ejes af alle), Universalism (forskning bedømmes efter upersonlige og universelle kriterier, ikke på baggrund af forskerens identitet eller status), Disinterestedness (forskning bedrives for at finde sandheden, ikke for personlig vinding eller andre interesser) og Organized Scepticism (forskningsresultater underkastes kritik og efterprøvning). Senere, og især gennem studenteroprørene i 1968, kom professorvældet selv i skudlinjen og blev kritiseret for både direkte og indirekte at bekræfte en bestemt vestlig og/eller kapitalistisk status quo, med andre ord var professorerne ikke (selv)kritiske nok. Viden skal ikke bare stå til rådighed for magthaverne, den skal også kritisere sit eget grundlag og konfrontere sin egen normativitet.

Med *vareliggørelsen* af viden opstår et nyt objekt for kritik. I 1973 fremsatte fysikeren John Ziman idéen om bevægelse fra de gamle CUDOS-normer til et nyt sæt normer, kaldet PLACE, og som passer til en ’post-akademisk’ kultur (Ziman, 2000). Her beskrives videnskaben som værende Proprietary (ejerskabsbaseret), Local (orienteret mod lokale problemer), givet gennem Authority (hierarkiske systemer), Comisioned (bestilt) og udført af Experts (problemknusere). Kritikken af PLACE-universitetet er ikke så meget kritikken af professorerne eller af universitetets påståede neutralitet, men snarere hele rammen omkring moderne vidensproduktion. Det er også udgangspunktet for filosoffen Jean-François Lyotards kritik i *Viden og det postmoderne samfund* fra 1979, hvor han analyserer viden som et spørgsmål om performativitet, ikke sandhed, hvilket bliver startskuddet til

en række forskellige kritikker af den nye status, viden har, samt dens rolle i økonomien. Kritikken retter sig mod den måde, hvorpå viden bliver til et produkt, der skal kunne pakkes og pitches og performes. Det er en kritik, der ofte formuleres som en bekymring: at forskningen mister sin autonomi, at den bliver for afhængig af eksterne interesser, at den begynder at ligne noget, den ikke er. Men det er også en kritik, der kan være vanskelig at artikulere, fordi den kolliderer med institutionelle forventninger om synlighed, relevans og impact.

Med forskningens *instrumentalisering* er det stadig vidensøkonomien og den måde, hvorpå viden bliver omregnet til økonomiske indikatorer, der står for skud. Her finder vi dog til dels en slags udvanding af kritikken, eller en form for resignation, hvor fx humanistiske forskere ”accepterer udfordringen” og forsøger at redegøre for den økonomiske værdi af den type forskning, de bedriver. Det kalder dog også på andre former for kritik, som går på stadig mere prekære ansættelsesforhold i forskning og generelt (Standing, 2011), men også fornemmelse af, at forskningen er indspundet i så mange styringskæder og krav, at det er svært overhovedet at have tid og overskud til at forske. Paradoksalt nok har der samtidig over de senere år kørt en større samfundsdebat omkring konspirationsteorier og alternative fakta, hvor videnskabelig tankegang er blevet fremhævet som enormt væsentlig, på samme tid som grundlaget for kritisk tænkning bliver stadig svagere.

Den fjerde fase – som vi måske bedst kan visualisere gennem et spørgsmålstegn – står netop som et åbent felt, og det er måske det mest sigende.

Det tomme felt peger *negativt* på, at kritikken i dag er under pres. Ikke fordi forskere ikke har noget at kritisere, men fordi rummet for kritik synes at være blevet mindre. Det er vanskeligt at kritisere styringslogikker, man selv er afhængig af, det er vanskeligt at kritisere krav, man selv må leve op til, og det er vanskeligt at kritisere en udvikling, der for så vidt fremstår uundgåelig. Det åbne felt kan samtidig *positivt* læses som en invitation – en invitation til at formulere en ny form for kritik, der ikke blot peger bagud mod tabte autonomier, men også fremad mod nye, mulige måder at tænke forskning på.

Opfindelsen af rødt blæk
Når vi i det ovenstående har kritiseret forskningens betingelser i samtiden, har det – som det forhåbentlig har været klart – ikke været et spørgsmål om at aftegne en forfaldshistorie eller romanisere gamle dage. Forskningen har alle dage været under pres og fremvist sine egne modsigelser og absurditeter. Dermed har vi heller ikke forsøgt at beskrive situationen fra et sted uden for disse modsigelser, dvs. med et særligt overblik, for vi er selv en del af historien. Vi har gennem de forskellige paradigmer og dimensioner beskrevet og undersøgt et mulighedsfelt. På en måde har dette allerede været at skrive med rødt blæk, altså i et kritisk sprog, der prøvende forsøger at indfange ubehaget i forskningen i dag.

Vores bekymring i forhold til samtidens betingelser for forskning handler ikke om hverken forskningens produktivitet eller dens effektivitet. For der produceres i dag mere forskning end nogensinde før, og viden og forskning er effektive allierede i forhold til en lang række samfundsudfordringer. Vores bekymring går snarere på forskningens form, og om der er plads til andre former for tænkning, undersøgelse og analyse end dem, som kan faktureres. ”Fra faktura til kritik” – det er den bevægelse eller det spændingsfelt, vi har tænkt igennem.

Man kunne måske få den tanke, at kritisk tænkning er ”nemt” i forhold til det at lave ”rigtig” forskning. Forskning er jo det svære arbejde med at forfine metoder, indsamle empiri, lave analyser, udvikle modeller osv. Kritik er vel bare at rive tingene fra hinanden, at rive ned, og kan man ikke altid det? Med udgangspunkt i vores indledende anekdote må vores indvending være, at kritik ikke er nemt og ikke bare er én ting. Ikke bare kan det være sådan, at det røde blæk ikke er på hylderne. Det er også sådan, at det konstant må genopfindes. Vi har ikke bare på forhånd og altid et kritisk sprog til rådighed, for det kræver, at vi vedligeholder det, eksperimenterer med det, bevæger os nye steder hen med det.

Imod det pres, som forskningen udsættes for, imod kvantitative indikatorer og ’compliance’, må sættes det legesyge og kreative arbejde med at opfinde et nyt sprog. Ikke al kritik er god kritik, og kritikken selv kan blive for tung og bombastisk, måske netop som et resultat af at være trængt op i en krog. Derfor denne artikels slag for det analytiske, undersøgende, kalejdoskopiske. Kritisk tænkning er også at tage chancer og pege på uforløste spændinger og muligheder. Det er risikofyldt arbejde, men det er også her, vi finder momenter af gennembrud og overraskelse.

Historien om manden fra Sibirien er også udtryk for en invitation. Det er værd at lægge mærke til, fremhæver Žižek, den raffinerede måde, hvorpå manden faktisk lykkes med at levere meddelelsen om, at han er fanget i en ufrihed. Simpelthen ved at signalere, at det røde blæk mangler, får han sagt, at den er gal. Nederlaget vendes til en succes. Alt det, der er skrevet med blå blæk, alle de officielle udlægninger og skåltaler, kan nu pludselig drages i tvivl, udsættes for mistanke. Er det nu sådan? Er vi faktisk så frie, som det påstås? **Vores konklusion må være, at det er vi.**

REFERENCER

Adorno, T.W. (1998). Essayet som form. *Passage*, 28, 101-115.

Andersen, C. (2010). Vidensproduktion i forandring. *Gjallerhorn – tidsskrift for professionsuddannelser*, 11, 23-31.

Andersen, H. (2024). Er fondsregimet ved at overtage dansk forskningspolitik og -praksis? *Dansk Sociologi*, 35(3), 47-62.

Bloch, C. (2002). Følelser og sociale bånd i Akademia. *Dansk sociologi*, 13(4), 43-60.

Callewaert, S. (1994). Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 226-232.

Dahler-Larsen, Peter (2014). Constitutive Effects of Performance Indicators: Getting Beyond Unintended Consequences. *Public Management Review*, 16(7), 969-986.

Dolar, M. & Jeffrey, B. (2018, 23. april). The sting of knowledge. *The Point*, (16). <https://thepointmag.com/dialogue/the-sting-of-knowledge>

Fink, H. (2021). Professionsetik for forskere – forsøg på et overblik. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33). <https://doi.org/10.7146/TFP.v17i33.129158>

Garcés, M. (2024). *New radical enlightenment: Philosophy for a common world*. Verso Books.

Hansen, B.B. & Bjerre, H.J. (2013). *Ideologi er noget bras*. Forlaget Taschenspiel.

Hansen, B.B. (2026). The Other is Right! On Epistemic Injustice and Psychoanalysis. *Lamella – tidsskrift for teoretisk psykoanalyse*, 8(10).

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L. et al. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429-431. <https://doi.org/10.1038/520429a>

Jacobsen, M.H. & Petersen, A. (2012). At teoretisere over og diagnosticere samfundet. I M.H. Jacobsen & A. Petersen (red.), *Samfundsteori & samtidssdiagnose* (s. 11-18). Forlaget UP.

Johansen, M.B. (2016). ”Hvad er du?” – om forskerpositioneringer i pædagogisk forskning. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 68-75.

Johansen, M.B. (2021). Krisen som ny begyndelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2, 95-108.

Kristensen, J.E. & Hansen, S.P. (2014). Socialanalytisk samtidssdiagnostik: baggrund, ansatser, mellemværender og udeståender. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Paedagogisk_Samtidssdiagnostik/Socialanalytisk_samtidssdiagnostik_arbejdspapir.pdf. Tilgået 5.6.26.

Lichtblau, K. (1995). Sociology and the Diagnosis of the Times or: The Reflexivity of Modernity. *Theory, Culture & Society*, 12(1), 25-52.

Lyotard, J.-F. (1996). *Viden og det postmoderne samfund*. Slagmark.

Merton, R.K. (1973). The normative structure of science. I R.K. Merton (red.), *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations* (s. 267-278). University of Chicago Press.

Mikkelsen, H. (2014). Forskning fører os frem. <http://www.viauc.dk/pressesite/artikler/Sider/forskning-foerer-os-frem.aspx>.

Pedersen, D.B. (2010). Forskningskvalitet som politisk kategori. I J. Faye & C. Emmeche (red.), *Hvad er forskning?: Normer, videnskab og samfund* (s. 254-276). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Porter, R. (1985). The patient’s view: Doing medical history from below. *Theory and Society*, 14(2).

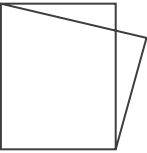
Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzel.

Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.

Ziman, J. (2000). *Real science: What it is, and what it means*. Cambridge University Press.

Žižek, S. (2002). *Velkommen til virkelighedens ørken: Essays om verden efter den 11. september*. Informations Forlag.

En overset professionsteoretiker: Martin Heidegger



Øyvind Lyngseth, bratschist, ph.d., Aarhus Universitet og Det Jyske Musik-konservatorium

Artiklen fremlægger en fænomenologisk kritik af Heideggers brugstøjsanalyse i *Væren og tid* med afsæt i forfatterens erfaringer som udøvende musiker (bratschist). Hvor Heidegger analyserer værktøjets betydning gennem dets „til-struktur“ (hvad det bruges til) og skelner mellem det vedhåndenværende og det forhåndenværende, argumenterer artiklen for, at Heidegger overser håndterlighedens og kropslighedens fænomenologiske betydning – den perceptuelle mangfoldighed, der indgår i enhver omgang med brugstøjet. Gennem eksempler fra strygerspillet vises det, at „bruddet“ mellem de to forståelsesmodi ikke kun er en negativ begivenhed (som når hammeren knækker), men også kan udløses positivt: En smuk klang kan blive påtrængende

og trække forståelsen tilbage fra det forhåndenværende til det vedhåndenværende. Forholdet mellem vedhåndenhed, u-vedhåndenhed og forhåndenhed udlægges dermed som diffunderende snarere end absolut. Kritikken åbner for en læsning, hvor Daseins kropslighed udgør en betydelig, om end underbelyst, dimension af brugstøjsanalysen, og den peger på strygerfaget som en oplagt indgang til en kropsligt forankret professionsfænomenologi.

Baggrunden for den følgende kritik af Martin Heideggers brugstøjsanalyse er undertegnede s erfaringer som udøvende musiker (bratschist). Strygerfaget (violin, bratsch, cello og kontrabas, m.fl.) kan bestemmes som håndens og håndterlighedens fag, og Heideggers fænomeno-

En overset professionsteoretiker: Martin Heidegger

logi kan siges at være hverdagserfarin- gens og især håndens fænomenologi.

Brugstøjsanalysen

Heideggers brugstøjsanalyser i *Væren og tid* (Heidegger, 2007) udfolder værens- begrebet gennem en analyse af, hvordan vores brug af og omgang med værktøj afdækker forståelsens fænomenologiske struktur. Forståelse udlægges her som et ontologisk grundlæggende eller eksistentielt forhold ved Dasein (Da-sein: Der-væren, Tilstedeværen).

Værktøj kan henvise til alle de ting, vi i vores daglige gøren og laden anvender til at udføre de opgaver, vi har sat os for. Heidegger anvender f.eks. hammeren til at anskueliggøre, hvordan vi forståelses- mæssigt forholder os til ‘hammertingen’, når vi f.eks. skal slå et søm i væggen for at hænge et billede op. I Heideggers terminologi er hammeren et vedhånden- værende (zu-handen), når den ikke gør opmærksom på sig selv. Hammeren bliver derimod et forhåndenværende (vorhanden), når den f.eks. knækker og derved gør opmærksom på sig selv. De to forståelsesmodi af noget vedhån- den- eller forhåndenværende udlægges som to værensmodi og placerer således brugstøjsanalysen helt centralt i Hei- deggers analyser i *Væren og tid*.

Hvad Heidegger overså – pennen

I forbindelse med Heideggers udarbej- delse af sine værker har han med al tyde- lighed været optaget af spørgsmålet om, hvordan vores almindelige dagligdags og nære erfaringer afdækker fundamentale forhold ved vores om-verdensforhold. Det kan måske synes underligt, at han i denne sammenhæng ikke selv opdagede det allermest nære; nemlig den erfaring, han var midt i, da han udfoldede f.eks.

brugstøjsanalysen i *Væren og tid*. Denne erfaring var selvfølgelig en praktisk erfaring med at skrive med pennen og med håndteringen af denne. Men måske er det alligevel ikke så underligt, at han ikke opdagede forholdet, da det i al almindelighed kan være svært at opdage det mest nære – det, der er vedhånden, og som ikke giver anledning til opmærksomhed. Midt i analysen af dette forhold har hans egen erfaring – af forholdet – øjensynligt unddraget sig hans opmærksomhed (pennen har måske kort sagt været et vedhåndenværende, dvs. at den ikke gjorde opmærksom på sig selv). Spørgsmålet er, hvorvidt det forståelsesmæssige forhold til brugs- tøjet – dvs. brugstøjet som fænomen – udelukkende viser eller bekendtgør sig selv gennem, hvad det bruges til. Heideggers ensidige opmærksomhed på, hvad brugstøjets bruges *til* (dvs. værk-strukturen), kan anskues som et teoretisk greb, der i en analytisk sam- menhæng tillige skjuler eller skærmer for forståelsen af håndterlighedens umiddelbare og perceptuelle karakter i forhold til analysens værk-refererende til-struktur (dvs. det værk (*Væren og tid*), som han med pennen var ved at udfolde). Man kan måske ane, at Heideggers eksplicitte interesse for og fokus på brugstøjets ‘til-struktur’ var den direkte årsag til, at han overså håndterlighedens fænomenologiske betydning. Dette bliver dog kun en spekulation.

Til-strukturen – en kort kritik

Brugstøjets håndterlighedsbetingede henvisningsstruktur er ikke blot under- ordnet en side ved tøjets ‘til-struktur’ (dvs. hvad værktøjet eller blot ‘tøjet’ skal bruges til). Analyserne af brugstøjets håndterlighed viser, at denne for begge forståelsesmodi udgøres af en som-

struktur¹, der på et fundamentalontolo- gisk niveau adskiller sig kategorialt fra værktøjsbrugens ‘til-struktur’. Begrebet ‘til-struktur’ optræder ikke i Heideggers brugstøjsanalyser, men indføres her for at anskueliggøre, at ‘som-strukturen’ ved eller i håndterlighedens perceptuelle mangfoldighed² ikke bare kan siges at være en side ved ‘til-strukturen’.

En væsentlig side ved analysen af dette forhold er, at den fænomenologiske litteraturs ukritiske anerkendelse af ‘til-strukturens’ betydning for forholdet mellem de to forståelsesmodi bør problematiseres. Gennemgående bliver ‘bruddet’ i den oprindelige for- ståelsesmodus udlagt som en negativ forståelsesmæssig begivenhed, f.eks. ved at ‘bruddet i hammeren’ leder den forståelsesmæssige brug af hammeren ind i den afledte forståelsesmodus’ som-struktur i kraft af, at bruddet også foranlediger et brud i den oprindelige for- ståelsesmodus. Strygerfaglige analyser af denne problemstilling anskueliggør, at det forståelsesmæssige brud også kan udløses af en positiv forståelsesmæssig begivenhed. F.eks. derved, at et musik- instruments klang eller spillets percep- tuelle mangfoldighed på en positiv måde gør opmærksom på sig selv eller bliver påtrængende (se nedenstående eksempel). Således kan det påtrængende udgøre et positivt forhold inden for den oprindelige forståelsesmodus, der på trods af, at det gør opmærksom på sig selv, er med til at holde det forståelses- mæssige forhold til strygerspillet fri af for-håndenhedens potentielt negative påtrængenhed (som noget, der bliver påtrængende ved, at det gør opmærk- som på sig selv ved, at det går i stykker eller bryder sammen). Analysen peger på, at den oprindelige forståelsesmodus’

som-struktur udgør et betydeligt forhold i strygerspillet, og at der er et diffunderende og dynamisk forhold mellem de to forståelsesmodis som-struktur.

Påtrængenhed, u-vedhåndenhed, vedhåndenhed og forhåndenhed
Udredningen af ‘påtrængenhedens’ positive fænomenologiske konnotationer har væsentlig betydning for forståelsen af helt centrale sider ved strygerspillet og bidrager samtidig til belysning af en hidtil overset side ved Heideggers brugstøjs-analyser. Hverken i Heideggers værker eller den efterfølgende Heidegger-eksegese, der tematiserer brugstøjsanalysen, er undertegnede stødt på analyser af hverken håndterlighedens betydning for forståelsen af brugstøjets fænomenologiske henvisningsstruktur eller af påtrængenhedens mulige positive fænomenologiske konnotationer i forholdet mellem de to forståelsesmodi.

Et eksempel og en kort analyse
Når en violinist lægger sit instrument til rette ved sit kraveben og stryger de første toner, vil der indgå en række allerede forståede forhold. Bue-teknikken er måske så indøvet, at den ikke ‘bliver påtrængende’ ellert ‘gør opmærksom på sig selv’. Således vil det også forholde sig med en lang række upåfaldende kropsligt relaterede forhold: måden man står på, en række kropslige aspekter, vejrtækning eller mimik. Når spillet går i gang, vil disse forhold relateres til en perceptuel mangfoldighed af intonation, rytme, klang, krop, balance, motorik, taktile fornemmelser, bevægelse, osv. Disse forhold kan, som en del af spillet, gøre opmærksom på sig selv og derved tabe deres karakter af upåfaldenhed. Udøveren bliver f.eks. opmærksom på, at

instrumentet ikke ligger på kravebenet på den måde, det plejer, og at venstre hånd derfor bliver ufri. Det bliver måske en smule falskt, hvilket kan medføre, at også det rytmiske gør opmærksom på sig selv – eller bliver påtrængende. Violinisten skal nu på refleksiv vis (i den afledte ‘forhåndenværende’ forståelsesmodus) korrigere for de mange forhold, der har bevirket, at spillet er trådt ud af dets upåfaldenhed.

I eksemplet her er der sket et brud mellem en oprindelig forståelsesmodus af noget vedhåndenværende til en afledt forståelsesmodus af noget forhåndenværende. Bruddet er her beskrevet som en negativ begivenhed, men kan også afstedkommes af noget, der kan betegnes som en positiv begivenhed. Violinens klang kan f.eks. som en overvældende skønhed blive påtrængende og således gøre opmærksom på sig selv, men nu som noget, der bevirker, at violinisten ledes af den smukke klang, f.eks. til at blive inspireret til en særlig frasering – som i sig selv dog ikke nødvendigvis skal bestemmes som værende tematiseret eller analytisk udfoldet. På denne måde kan den påtrængende forhåndenhed i ovenstående eksempel siges at opløses ved den smukke klangs påtrængende forhåndenhed, der konstituerer et vedhåndenværende forhold til spillet.

‘Bruddet’ er således ikke muligt at bestemme som udelukkende værende en negativ begivenhed – som noget forhåndenværende, der trænger sig på. Bruddet vil her, som en positiv perceptuel begivenhed, tværtimod skabe, ledsage og opretholde det oprindelige forståelsesforhold (den vedhåndenværende forståelsesmodus).

Kritikken handler på den ene side om Heideggers ensidige opmærksomhed på, hvad brugstøjet bruges *til* (dvs. ‘værkstrukturen’). De mange perceptuelle forhold, der indgår i enhver håndtering af brugstøjet (f.eks. violinen), inddrages ikke, når Heidegger analyserer den forståelsesmæssige struktur. På den anden side handler kritikken om, at Heidegger overser betydningen af de forholdsvis underbelyste begreber, han indfører i § 16, nemlig ‘vedhåndenhed’, ‘forhåndenhed’ og ‘u-vedhåndenhed’. Spørgsmålet, der i denne sammenhæng rejser sig, er, hvorvidt grænsen mellem det vedhånden- og det forhåndenværende i den brugende omgang med ‘brugstøjet’ er absolut, eller om det kan udlægges som værende diffunderende? Heidegger skriver:

”Jo mere presserende der er brug for det, der mangler, jo mere egentlig det kommer i møde i sin u-vedhåndenhed, desto mere påtrængende bliver det, der er vedhånden, således vel at mærke, at det synes at tabe sin karakter af vedhåndenhed. Det afslører sig som noget rent og skært forhåndenværende, som uden det, der mangler, ikke kan rokkes af stedet. Den rådvilde måde at stå foran dette vedhåndenværende på afdækker, som en mangelmodus ved varetagelsen, den blotte-og-bare-forhåndenværen af det vedhåndenværende” (Heidegger, 2007, s. 96).

I forbindelse med det nævnte eksempel peger dette på et meget centralt forhold. Den allerede forstående instrumentale og musikalske formgivning kan (qua citatet) siges at være præget af en konstant modifikation, hvor en før-tematisk forståelse af spillet kommer ind i en modus af påtrængenhed (ibid.) og taber

’på sæt og vis’ (eller synes at tabe) dets karakter af vedhåndenhed.

Et diffunderende forhold mellem det vedhånden- og det forhåndenværende peger på muligheden for en fortolkning, hvor strygerspillet på samme tid kan både være for- og vedhånden – være dels det ene og dels det andet. Ifølge Heidegger vil vi kunne være (og nok som oftest er vi) på samme tid i begge forståelsesmodi. Det interessante i denne sammenhæng er, at eksemplet peger på, at bevægelsen mellem de to værens- eller forståelsesmodi ikke kun går fra den oprindelige til den afledte forståelsesmodus, men at den også kan gå den modsatte vej. Og at dette kan ske gennem noget forhåndenværende – en påtrængende forhåndenhed.

Spillet (i eksemplet) bliver påtrængende, når det håndterlige ved det vedhåndenværende får karakter af en perceptuel mangelfornemmelse. Denne karakter af u-vedhåndenhed flytter dog ikke nødvendigvis rent kategorialt den brugende omgang med et vedhåndenværende over i et forhåndenværende forhold. Det, der i overstående eksempel beskriver en dynamisk veksling mellem karakterer af vedhåndenhed og u-vedhåndenhed, opstår inden for strygerspilletets perceptuelle mangfoldighed på en måde, hvor spillet (ideelt set) ledes til opretholdelsen af det vedhåndenværendes værensmodus.

Når f.eks. en musiker udfolder en musikalsk frase, gør instrumentets gode eller dårlige klang opmærksom på sig selv som et forhold ved håndteringen af instrumentet. Den dårlige klang må, i og med at den gør opmærksom på sig selv,

siges at have karakter af u-vedhåndenhed og vil afstedkomme, at instrumentet ‘trænger sig på’ som noget forhåndenværende ved det vedhåndenværende. Men også den gode klang kan blive påtrængende og derved have karakter af u-vedhåndenhed. Når klangen gør opmærksom på sig selv som god, synes det måske underligt at betegne den som havende karakter af u-vedhåndenhed, men ud fra overstående Heidegger-citat forholder det sig således.

Den gode klang fordrer – når den bliver påtrængende – at musikeren forholder sig til den. Den vil påvirke fremførelsen af det fortolkede værk som et mere eller mindre forhåndenværende forståelsesmæssigt forhold. Dette refererer til karakteren af u-vedhåndenhed, der ifølge overstående Heidegger-citat kun delvist leder det forståelsesmæssige forhold til musikudøvelsen hen imod en forhåndenværende forståelsesmodus.

For en musiker er dette en velkendt og dagligdags erfaring. Det er netop de ‘positive perceptuelle begivenheder’, der gør opmærksom på sig selv på en måde, der (og paradoksalt nok) øger karakteren af vedhåndenhed. Den gode klang, som ”den blotte-og-bare-forhåndenværen af det vedhåndenværende” (jf. overstående citat), er et aspekt ved den i overstående citat beskrevne ”mangelmodus”, der direkte refererer til det håndterlige. Klangdannelsen er for alle musikere, både i udgangspunktet og gennemgående, en ‘mangelmodus’, i og med at klangen hele tiden skal skabes og modificeres. Den gode klang skaber ikke blot en afstand til ‘mangelmodusen’, men indgår i musikudøvelsen som noget, der – ved at gøre opmærksom

på sig selv – er med til at konstituere et vedhåndenværende og før-refleksivt forståelsesforhold til den instrumentale håndtering. Helt konkret handler dette om, at et f.eks. bueteknisk problem (klangdannelsen), der i en forhåndenværende forståelsessammenhæng gør buestrøget til noget påtrængende og refleksivt, gennem den forhåndenværende og påtrængende smukke klang synker tilbage eller ind i et vedhåndenværende forståelsesmæssigt forhold. Dvs. at det er noget forhåndenværende, eller en forhåndenhed, der bevirker, at bevægelsen mellem de to værens- og forståelsesmodi går fra forhåndenhed (noget afledt) til vedhåndenhed (noget oprindeligt).

Den perceptuelle henvisningsstruktur, der indgår i den brugende omgang med ‘tøjet’, må siges at være en kropslig fænomenologisk dimension, men det eneste sted i *Væren og tid*, hvor Heidegger eksplicit diskuterer det implicitte forhold mellem det vedhåndenværende og Daseins kropslighed, er i § 23, hvor Daseins rumlighed knyttes an til dets kropslighed. I forhold til Sartres kritiske bemærkning om, at *Væren og tid* kun medtager 6 linjer om kroppen, svarer Heidegger, at det kropslige er det vanskeligste, og at han på det tidspunkt (1927) ikke havde mere at sige (Heidegger, 1994, s. 292). Nærværende kritik åbner dog for en fortolkning, hvor Daseins kropslighed udgør en betydelig del af brugstøjsanalysen, og indgår som sådan uproblematisk i det, der her er benævnt som ‘til-strukturen’. I enhver omgang med ‘tøjet’ vil denne dimension være implicit til stede. Denne kropslige dimension udlægges her som værende en implicit, om end underbelyst, del i

Heideggers værk og udgør således et (for-)svar på kritikken af Heideggers manglende opmærksomhed på Daseins kropslighed.

Opsummerende peger overstående kritiske refleksioner på:

- 1. At Heideggers kategoriske skelnen mellem de to forståelses- og værens-modi kan og bør modificeres.
- 2. At Heideggers bestemmelse af brudet mellem disse modi som værende konstitueret ved en negativ begivenhed (at noget går i stykker) ikke kan opret-holdes.

- 3. At brugstøjsanalysens ensidige fokus på, hvad brugstøjet bruges til (til-strukturen eller værk-strukturen), er utilstrækkelig.

En overset professionsteoretiker: Martin Heidegger

REFERENCER

Heidegger, M. (1994). Zollikoner Seminare. Vittorio Klostermann.

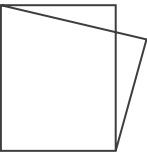
Heidegger, M. (2007). Væren og tid. Klim.

¹ Som-strukturen (ty. Als-Struktur) beskriver den måde, vi forstår og fortolker verden på og, at vi altid forstår ting i en bestemt sammenhæng som værende "til noget". Som-strukturen udfoldes i Væren og tid primært i hhv. § 16 og 33.

² De perceptuelle forhold refererer her til den mangfoldighed af sanselige stimuli, der indgår i håndteringen af f.eks. et musikinstrument: auditive, taktile, visuelle og mere generelt kropslige (balance, koordination, styrke, smidighed, hurtighed og vejtrækningsmæssige) forhold og fænomener.

En klassiker genlæst

Fakulteternes nye strid



Henrik Jøker Bjerre,
lektor, ph.d.,
Aalborg Universitet

Med afsæt i Kants *Fakulteternes strid* (1798) genlæser artiklen universitetets klassiske bestemmelse og viser dens relevans for professionsuddannelserne. Kant beskrev en produktiv strid mellem de „højere” fakulteters professionsrettede lærdom og det „lavere”, filosofiske fakultets ubetingede sandhedssøgen – et spørgsmål, der i dag kan omformuleres som: Hvorfor er forskning vigtig for og på professionsstudierne? Artiklen argumenterer for, at denne klassiske, faglige strid i stigende grad fortrænges af nye stridsformer: en individuel strid om karriere, en organisatorisk strid mellem faglighed og ledelse samt en politisk strid mellem faglighed og omverdenens krav. Sammen med disse

stridsformer vokser en „metafaglighed” frem, der ikke angår fagets indhold, men adgangen til og kontrollen over det, og som optræder i både en abstraherende og en substituerende variant. Gennem en sammenligning af Kants og Kierkegaards forskellige forståelser af, hvad der ligger „hinsides” det forstandige, viser artiklen, at Kants fornuftsbase-rede sandhedssøgen fortsat rummer en aktuell pointe for professionsuddannelserne: at de bør basere sig på den bedst tilgængelige viden og forblive åbne for revision. Artiklen advarer om, at tabet af den klassiske, faglige strid til fordel for metafaglighed har negative konsekvenser for både universitetet og professionsuddannelserne.

Fakulteternes strid fra 1798 er Immanuel Kants forklaring af universitetets formål og struktur. Striden, der henvises til i titlen, er en strid, som uundgåeligt følger med den type af institution, et universitet er, med de relativt modsatrettede formål, det skal opfylde. Læsere, der selv har stiftet bekendtskab med universitetet, vil formentlig ikke blive overraskede over, at forskellige former for stridigheder fylder en hel del på dén institution. Alligevel er min påstand, at netop den strid, Kant beskriver, faktisk er i fare for at blive udfaset og blive erstattet af en række andre former for strid – og at dét i virkeligheden er et problem for både universitetet, for professionsuddannelserne og for samfundet i almindelighed. Jeg finder det derfor interessant at gå tilbage til Kant for at genlæse universitetets klassiske bestemmelse op imod den udvikling, det har gennemgået over de seneste par generationer.

Selvom *Fakulteternes strid* handler om universitetet, er den ret direkte relevant for professionsuddannelserne, fordi det netop er ”striden” mellem uddannelsen af teologer, jurister og læger på den ene side og den filosofiske kritik af grundlaget for disse uddannelser på den anden, der er omdrejningspunktet for Kants undersøgelse. Kant stiller

med andre ord spørgsmålet: ”Hvorfor er forskning vigtig for og på professionsstudierne?”

Nutidige stridigheder
Der er sket noget med universitetet inden for min levetid, der har forandret noget væsentligt i dets kultur, og som har at gøre med, hvilke former for ”strid” der findes på det. Noget af dette kunne måske også siges om Kants tid, men der er ikke desto mindre sket nogle betydelige forrykninger for relativt nylig. Det er svært at sætte fingeren på helt præcist, men de fleste, der har været en del af den akademiske verden i mere end 20 år, vil kunne genkende uroen.

Det er, som om det eksterne pres på universiteterne er begyndt at føre til, at de skifter fokus fra stadigt friere og dybere udforskninger af naturen, til et organisatorisk selvsving, hvor form og procedure overtager styringen. Der har indfundet sig en form for ”metasprog”, hvor det vigtigste ikke længere er, hvor gode resultater en forsker er i stand til at producere, men hvordan hendes resultater registreres, forklares og kan bruges til at sandsynliggøre fremtidige resultater. Det er en mekanisme, der også er genkendelig i mange andre sammenhænge, ikke mindst, men ikke udelukkende, i

offentlige institutioner. Der har udviklet sig, hvad jeg vil kalde en ”metafaglighed” ved siden af den faglighed, der ellers skulle være kerneområdet for den uddannelse eller praksis, man beskæftiger sig med. Med metafagligheden følger også en række nye stridigheder – eller i hvert fald en forstærkning af stridigheder, der traditionelt har været mindre fremtrædende.

I figur 1 optegnes fire former for stridigheder, som har betydning for både universitets- og professionsuddannelser. Der er tale om dels karrieremæssige stridigheder (eller ”individuel strid”), dels stridigheder mellem karrierehensyn og faglige hensyn (”organisatorisk strid”), dels stridigheder mellem faglige hensyn og omverdenens ret direkte krav og forventninger (”politisk strid”). Den første strid har at gøre med den radikale individualisering, der er foregået over de sidste tre-fire årtier, og som har særligt invaliderende konsekvenser på uddannelses- og forskningsinstitutioner (se fx Peter Flemings dystopiske analyse af de døende universiteter i bogen *Dark Academia* (Fleming, 2021)). Der kæmpes om stillinger, forfremmelser, forskningsprojekter, publikationer og priser. Den anden har at gøre med, at ledelse generelt i offentlige institutioner er blevet

Strid	Part I	Part II	Intern/ekstern	Klassisk	Postakad.
<i>Individuel</i>	Karriere	Karriere	Intern		x
<i>Organisatorisk</i>	Faglighed	Ledelse	Ekstern		x
<i>Politisk</i>	Faglighed	Omverden	Ekstern	x	x
<i>Faglig</i>	Faglighed	Faglighed	Intern	x	

Figur 1: Stridigheder på det klassiske og det postakademiske universitet.

professionaliseret i en sådan grad, at den efterhånden opleves som en forhindring i forhold til den frie forskning og nogle gange endda undervisningsfriheden. Den tredje handler om, at forskere og undervisere i stigende grad er kommet i offentlighedens søgelys for tendenser til politisering og ”aktivisme”, hvilket kan forstærke tilbøjeligheden til at dæmpe de faglige ambitioner, indrette sig efter organisationen – og koncentrere sig om karriererelaterede engagementer. Dertil kommer det intense pres for højere effektivitet, værdiskabelse og employability. Den strid, Kant beskrev i *Fakulteternes strid*, havde noget fra alle disse tendenser, men var i sit væsen i højere grad en strid imellem forskellige former for faglighed – hvad man kunne kalde professionsfaglighed på den ene side og ”filosofisk” faglighed på den anden. Jeg vil derfor benævne denne strid i sammenligning med de tre andre en ”faglig strid”. Som det fremgår af figuren, er den rent interne strid i dag en strid mellem karrierer, mens den i det klassiske universitet var en strid mellem fagligheder.

Faglige stridigheder findes selvfølgelig stadig på universitetet. Formentlig endda også stadig i mere intense versioner end mange andre steder. En uenighed om en metode eller en filosofisk retning kan føre til meget forbitrede udvekslinger, der kan virke irrationelle og pedantiske (og måske ofte også handler om misundelse, frustration, osv.), men ikke desto mindre minder om, at der er en kerne af anfægtelse på spil – på vegne af sandheden. Det er denne sidste form for strid, Kant forsøgte at kortlægge og forsvare i *Fakulteternes strid*. Han så den som afgørende vigtig, ikke bare for universiteternes interne formål, men også for deres mulighed for at bidrage

til samfundets generelle fremgang. Hos Kant hedder det, at ”denne strid hverken kan eller bør bilægges gennem fredelig overenskomst, men har behov for en domsafsigelse, dvs. en dommers (fornuftens) juridisk bindende udtalelse” (Kant, 1968b, s. 297).

Der må være en Kant

Det klassiske, europæiske universitet, som det så ud på Kants tid, bestod af fire fakulteter. De tre ”øverste” var ansvarlige for at uddanne embedsfolk, dvs. præster (teologi), dommere (jura) og læger (medicin), mens det fjerde, ”nederste”, havde som sin væsentligste opgave at efterprøve de antagelser, der blev lagt til grund på de højere fakulteter. Man kunne for så vidt sige, at de højere fakulteter havde samfundets umiddelbare og kortsigtede interesser som rettesnor, mens det på det lavere gjaldt samfundets principielle og langsigtede interesser. Det lavere fakultet var det filosofiske fakultet, fordi det her netop angik selve ”kærligheden til viden” snarere end omsorgen for, hvad der ansås for den mest passende lære i hvert enkelt professionsområde. Striden mellem de to perspektiver var således også striden mellem, hvad man kunne kalde ”den bestående viden” og ”den fremtidige viden”. Læger skal fx uddannes til at varetage behandlingen af patienter efter de bedste forskrifter, systemet råder over, men det er ikke desto mindre opgaven for ”det filosofiske fakultet” at kritisere og udfordre disse forskrifter, hvis der er nogen tænkelig grund til det. Der kan være faglige grunde for begge perspektiver, men det er filosofien, der først og fremmest er forpligtet på sandheden og kun indirekte på, hvad der tjener ”regeringens” eller samfundets interesser. Kant kalder de højere fakul-

teter for ”lærdommens højrefløj” og det lavere, hvor det handler om sandheden, for ”et oppositionsparti (den venstre side [af lærdommens parlament])”, fordi de højere fakulteter har som opgave at ”for-svare regeringens statutter”, mens det lavere har som opgave at udfordre dem (Kant, 1968b, s. 299).

I striden med det teologiske fakultet må filosofien fx forsvare fornuften over for tendenser til mysticisme og dogmatik. Det betyder ikke, at enhver religiøs tro kan undermineres af rationelle argumenter, men at troen handler om noget andet end efterfølgelse af givne forskrifter og fortolkninger. ”Højrefløjen” behandler regeringssanktionerede praksisser og regler som uantastelige, mens ”venstre-fløjen” nægter at anerkende en kontinuerlig myndighedsforordning som religiøs sandhed. Der er faktisk en tråd i Kants undersøgelse af ”striden” med teologien, der minder en del om Kierkegaards opgør med ”kristenheden” halvtreds år senere. Kant skriver i *Fakulteternes strid*:

... enhver kirketro, for så vidt som den blot udgiver lovpligtig [statutarische] troslærdom for at være væsentlig religionslære, har en vis portion hedenskab i sig; for hedenskabens består i at udgive religionens ydre [...] for at være det væsentlige (Kant, 1968b, s. 317).

Hvor Kierkegaards og Kants veje ikke desto mindre skilles, er ved forståelsen af den radikale kerne, der transcenderer den lovpligtige troslærdom. Kant anerkender en dimension ”hinsides” det forstandige, men denne dimension udgøres af fornuften – den betingelsesløse stræben efter sandhed. For Kierkegaard er det derimod en tro, der trodser selve fornuften.

Teologien er således for Kant underlagt nøjagtig den samme domstol som de øvrige fakulteter: nemlig fornuftens. Der er ikke nogen sandhed eller oplevelse eller lov, der er undtaget fra kritisk prøvelse, og det er afgørende vigtigt for et sundt, fornuftsbaseret samfund, at enhver tendens til blind autoritetstro modvirkes. Dermed er fakulteternes strid også grundlæggende produktiv og bør egentlig aldrig afsluttes, fordi alle antagelser, der ”udgår fra mennesker”, altid vil være i fare for at være fejlagtige eller formålsstridige (Kant, 1968b, s. 297). (”Kun den kritiske vej er endnu åben”, som det hedder i *Kritik af den rene fornuft* (Kant, 1968a, s. 721)).

Det er således klart, at Kant her i sit sene skrift drager nogle, hvad man kunne kalde, institutionelle eller samfundsmæssige konsekvenser af sin kritiske filosofi: For at undgå at begå fejltagelser, der i værste fald kan få alvorlige konsekvenser, er det vigtigt at indrette et akademisk miljø, hvor der både tages hensyn til aktuelle uddannelseshensyn og pragmatisk opgaver og til en ubetinget sandhedssøgen, hvor alle teorier og hypoteser principielt er til afprøvning. Det er vigtigt for Kant, at forskningen er fri, og at den ubetingede sandhedssøgning er pejlemærket for ”det lavere fakultet”. Omvendt er det lige så vigtigt, at dette ikke sker for filosofiens eller sandhedens egen skyld, eller i hvert fald ikke udelukkende derfor. Det er netop afgørende vigtigt for sunde og velfungerende faglige og samfundsmæssige, institutionelle, osv., praksisser, at de er baseret på den bedst tilgængelige viden og en åben interesse i at revidere og forbedre der, hvor det kan være nødvendigt. Og det er som sagt her, Kants skrift bliver direkte relevant i en professionssammenhæng:

Professionsstudier og professionsuddannelser bør være baseret på den bedste, tilgængelige viden og være åben over for revisioner, når der melder sig ny indsigt på ét eller andet domæne. Det berømte motto fra Kants oplysningsskrift – ”hav mod til at betjene dig af din egen forstand” – kunne i en professionssammenhæng oversættes til: ”Hav mod til at gøre brug af de fremmeste resultater af den menneskelige forstands evne til at udforske og opfinde!”

Metafaglighed: abstraherende og substituerende

Der er ikke noget galt med at arbejde inden for et paradigme og følge ”etablerede sandheder”. Som Thomas Kuhn gør opmærksom på, foregår langt hovedparten af det videnskabelige arbejde på denne måde. Det er her, der ”løses gåder”, hvilket både kræver dedikation og vedholdenhed – og i øvrigt giver store, intellektuelle belønninger for dem, der deltager i det (Kuhn, 1970, s. 36), og det er her, der skabes resultater i den mere håndgribelige forstand. Der er heller ikke noget galt med professionsuddannelser. Man kunne som sagt sige, at Kants store optagethed af den frie og kritiske, filosofiske undersøgelse i høj grad (også) handlede om at skabe de bedst mulige uddannelser af teologer, jurister og læger og de bedst mulige forudsætninger for at praktisere deres professioner.

Det, der kan være ved at blive et problem, er til gengæld, at professionsuddannelserne kan risikere at lukke sig som sig selv. Hvis vi for alvor mister fornemmelsen af, at der er en kritisk retning i en akademisk praksis, kan fokus gradvist ændre sig fra at være åben over for nye ideer og tilgange til at forsøge at positionere sig inden for den allerede

etablerede horisont. Der har igennem de sidste par årtier som sagt udviklet sig, hvad jeg vil kalde for en ”metafaglighed”, hvor det ikke så meget er faglige stridigheder, der er på spil, men de stridigheder, der knytter sig til adgangen til og kontrollen over fagligheden, dvs. først og fremmest de karrieremæssige og de organisatoriske stridigheder som beskrevet ovenfor og opsummeret i figur 1. Metafaglighed kan være *abstraherende* eller *substituerende*. Den første angår fagligheden selv mere direkte. Den er ”meta” i den forstand, at den henviser til, omtaler, refererer og vurderer faglige problemstillinger, men ikke behandler dem direkte. I undervisningen finder vi abstraherende metafaglighed, når en underviser gennemgår en forfatters teori uden at forholde sig direkte til vedkommendes egen tekst. Det er bl.a. det, der kendetegner den såkaldte ”oversigtsforelæsning”, men også undervisning, hvor der muligvis er et vist teoretisk indhold, fx et sæt af begreber, der operationaliseres til en praksisrettet diskussion eller øvelse, uden at der forudsættes nogen egentlig fordybelse i teorien. I forskningen finder vi det i visse genrer som fx ansøgningen: For at komme i betragtning til en akademisk stilling i dag er én af de allerførste betingelser, at man har vist sig i stand til at hjemtrække eksterne forskningsmidler. For at gøre dette må man være i stand til at beskrive, hvilke spørgsmål der er væsentlige at adressere inden for ens felt, hvordan man selv er velegnet til at foretage dette arbejde, og hvilke resultater man forventer at kunne producere gennem sin tilgang. Den anden form for metafaglighed, den substituerende, handler om at udskifte ét fagligt indhold med et andet. Man behandler for så vidt faglige spørgsmål, men kun som enheder af timer, stude-

rende, undervisere, forskere, konferencer, publikationer, osv. For at komme i betragtning til en ledelsesstilling på universitetet (og lignende institutioner) må man således kunne dokumentere, at man har formået at håndtere forskelligartede medarbejdergrupper, skabe økonomisk udvikling og effektivisering, producere studenterårsværk og publikationsrater, osv. Man bliver kort sagt ikke leder af et institut på et humanistisk fakultet ved at dokumentere indsigt i Shakespeare, men

ved at dokumentere indsigt i forvaltningen af ansatte, der beskæftiger sig med alt fra Shakespeare til blomsterkummer i alment boligbyggeri. Den ene faglighed kan skiftes ud med den anden, og der er ingen særlig grund til at fastholde bestemte former for faglighed, hvis de ikke scorer højt nok på de relevante parametre: studenterårsværk, dimittenders beskæftigelsesgrad, publikationsrater, osv.

Jo mere undervisning og forskning domineres af abstraherende meta­faglighed, jo svagere bliver den resulterende faglighed. Og jo mere den substituerende meta­faglighed bliver dominerende i administration og forvaltning generelt, jo mindre er chancen for, at nogen opdager det.

Fakulteternes nye strid

REFERENCER

Fleming, P. (2021). *Dark Academia: How Universities Die*. Pluto Press.

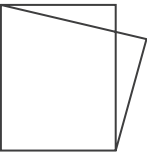
Kant, I. (1968a). *Kritik der reinen Vernunft* 2 (Werkausgabe Band IV). Suhrkamp.

Kant, I. (1968b). *Der Streit der Fakultäten*. I Werkausgabe Band XI (s. 261-393). Suhrkamp.

Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.

Karna Kjeldsen og Jes Heise Rasmussen: Religion og didaktik – fagdidaktik, religionsfag og forskning

Hans Reitzels Forlag, 2025, 295 sider



Anmeldt af Anne
Meulengracht, lektor,
VIA University College

Kristendomskundskab er muligvis skolens mest omdiskuterede fag. Faget vækker stærke følelser, har en stærk politisk bevågenhed, og snart sagt alle aspekter af faget, dets eksistensberettigelse, fritagelsesparagraf, fagets formål, indholdet, fagets organisering, hvorvidt man skal lære af eller blot om religion, og fagets navn har været genstand for ophedede diskussioner.

De trange økonomiske kår for forskning og udvikling i faget betyder, at man som kristendomskundskabsunderviser i læreruddannelsen ofte er henvist til gymnasie- og universitetslærebøger, som sjældent inddrager de professionsrettede metadidaktiske overvejelser, man som kristendomskundskabslærer (in spe) må gøre sig: Hvorfor og hvordan bør man undervise i religion? Hvad skal man være opmærksom på i et fag, som både er kulturindførende, har fokus

på fortolknings virkningshistorie og mangfoldighed, samtidig med at det skal lære eleverne at systematisere, kategorisere og sammenligne religioner og religiøse begreber. Det hele skal finde sted i en enkelt undervisningslektion om ugen med elevgrupper, der kommer fra meget forskellige (ikke)religiøse og kulturelle baggrunde med meget forskellige forforståelser af fagets indhold og begreber.

Det er derfor altid spændende, når en fagdidaktik til kristendomskundskabsstuderende i læreruddannelsen ser dagens lys. Hvordan placerer den sig som vidensbidrag til profession, herunder hvilke basisfag forstår den sig som informeret af, hvilken fagforståelse argumenterer den for, og hvilken professionsudøvelse har den som ideal?

Karna Kjeldsen og Jes Heise Rasmussen: Religion og didaktik – fagdidaktik, religionsfag og forskning

Bogen som religionsdidaktik

Religion og didaktik – fagdidaktik, religionsfag og forskning består af i alt 12 kapitler. Bogen indledes med to kapitler om henholdsvis religionsdidaktik (1) og formål og dannelse i religionsfaget (2), inden den vender sig mod mere konkret undervisningsindhold: religionsbegreber og -opfattelser (3), fagbegreber i undervisningen (4), repræsentationer af religioner (5) og kilder og kildearbejde (6). Dernæst følger to sociologiske kapitler om religion og samfund (7) samt eleverne og religionsfaget (8), inden to kapitler om undervisningsindhold i hhv. konfliktfyldte emner i undervisningen (9) og livsfilosofi og etik i skolen (10) følger. I kapitel 11 fremstilles religionsfagets historie og didaktik, og kapitel 12 om religionsfagets læremidler afslutter bogen.

I sin behandling af det religionsfaglige indhold berøres mange begreber og religionshistoriske emner kun kursorisk, og det ville have været hensigtsmæssigt, om disse var blevet udfoldet yderligere. Dette betyder, at bogen visse steder forudsætter en relativt stor merviden, for at læseren kan anvende de korte begrebsanalyser, som fremstilles, og den kan dermed ikke stå alene som grundbog. Et ønske til en eventuel anden udgave kunne være, at kapitel 8 udelades til fordel for, at nogle af disse begrebsafklarende afsnit bliver udbygget. Til gengæld er oversigterne over arbejdsspørgsmål til forskellige kilder (143-145), læremiddelanalyserne (kapitel 11) og højtidsskemaet for fem væsentlige religioner (104) eksemplariske.

Bogens metadidaktiske perspektiver

Bogen nævner mange af de metadidaktiske refleksioner, som er uomgængelige for den dygtige kristendomskundskabslærer. Bl.a. tematiseres faren ved essentialiseringer af religion ved at gøre elever til repræsentanter for deres religion samt de forskellige niveauer, som religionsunderviseren bør tage i betragtning, herunder officiel religion over for uofficiel, levet religion, samfundsmæssige og kulturelle aspekter, historie og udvikling (124-125).

I slutningen af hvert kapitel stiller forfatterne læseren tre eller fire overordnede refleksionsspørgsmål, der alle er relevante, om end nogle er endog meget avancerede. Det er godt, at forfatterne ikke forsøger at løse den store kompleksitet, der knytter sig til undervisningen i faget. I stedet appellerer bogen til, at den lærerstuderende påtager sig at udvikle sin faglige og pædagogiske dømmekraft og er opmærksom på pædagogikkens og dermed også didaktikkens etiske dimensioner i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af sin undervisning, som er forpligtet på at være i overensstemmelse med formålsparagraffen og fagets formål. Og netop det sidste, fagets formål, er interessant, for som didaktik er bogen for så vidt ikke rettet imod nuværende kristendomskundskabsfag; den er snarere skrevet som et normativt indlæg i debatten om, hvordan et religionsfag bør se ud.

Bogen som fagkritik

I en større professionsfaglig sammenhæng kan bogen læses som et indlæg i debatten om, hvem der skal definere folkeskolens fag. Hvordan forholder poli-

tisk styring, akademisk viden i forskellige fagtraditioner og læreren som fagprofessionel, herunder som autonom fortolker af fagets rammer og tilrettelægger af fagets undervisning, sig til hinanden?

De to forfattere Karna Kjeldsen, ph.d. og lektor i Læreruddannelsen, og Jes Heise Rasmussen, lektor ved Institut for Læreruddannelse ved Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet, NTNU, har begge religionsvidenskabelig baggrund, og de er begge markante navne i de debatter, der har været rejst om faget.

Karna Kjeldsen har i sin ph.d.-afhandling fra 2016 argumenteret for, at der i kristendomskundskabsfagets formål banes vej for, at kristendommen privilegeres som en særlig indgang til eksistentielle og værdimæssige spørgsmål. Kjeldsen begrundet dette med, at den tyske teolog Paul Tillichs begreb ”den religiøse dimension”, som primært forbindes med evangelisk-luthersk kristendom, sammen med de bibelske fortællingers forbindelse til livsfilosofiske spørgsmål fungerer som en kvasiforkyndelse i et religionsfag, som skal være sekulært. Jes Heise Rasmussen udgav sammen med docent Pia Rose Bøwadt i 2021 *Religion – det alternative faghæfte*, i hvilket Heise og Bøwadt argumenterede for, at kristendomskundskabsfaget skulle omlægges radikalt, så det i lighed med samfunds-fag, udelukkende skulle placeres i udskoling. I stedet for at være præget af en ”teologisk og livsfilosofisk tilgang” skulle religionsfagets videnskabelige grundlag udelukkende være religionsvidenskabeligt, hvilket ville betyde en afsked med teologiens historiske udgangspunkt som basisfag.

Religion og didaktik – fagdidaktik, religionsfag og forskning fortsætter denne linje og underbetoner i denne anmelders optik muligheden for, at man som læreruddanner og som folkeskolelærer indtænker komparative perspektiver og inddrager tekster fra flere religioner i samtaler om meningsskabelse og eksistentielle spørgsmål. Ikke-kristne religioner skal ikke nødvendigvis indtages før udskolingen, men det står enhver lærer frit for at gøre det alligevel, ligesom enhver lærer bør tilrettelægge en undervisning, der passer til den konkrete klasse, som vedkommende skal undervise i, med de forudsætninger de pågældende elever nu engang har.

På side 56 hedder det imidlertid: "Folkeskolens vigtigste opgave er at give eleverne mulighed for at tilegne sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at interagere kompetent med den verden, som de er en del af. Det betyder også, at religionsfaget *må* tænkes anderledes (min kursivering)". Præmissen for påstanden må altså være, at det ikke lader sig gøre at bidrage til, at eleverne lærer at interagere kompetent med verden inden for fagets nuværende rammer. Taget for pålydende vil det sige, at forfatterne kategorisk afviser, at den dannelse og uddannelse, der finder sted i landets folkeskoler, bidrager til dette, hvilket i denne anmelders optik er en uheldig

generalisering, som rammer både fortalere for det nuværende kristendoms-kundskabsfag og lærerne i skolen.

Bogens forskningsforankring

Kritikken af teologiens placering som basisfag i kristendomskundskab fremsættes også i *Religion og didaktik – fagdidaktik, religionsfag og forskning*. Det kommer bl.a. til udtryk, når teologi defineres som "at studere kristendom og vise kristendoms relevans for individer og samfund i nutiden" (20). Denne rudimentære definition udelader således teologiens videnskabelige fag og discipliner, hvilket virker påfaldende, når flere religionsvidenskabelige discipliner nævnes. Også i forordet nævner forfatterne religionshistorie og religionssociologi som særligt afgørende fagdiscipliner, som religionsfaget skal tage afsæt i.

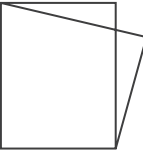
På side 274 skriver forfatterne: "En del af den forskningsbaserede kritik af fagene synes at have medført disse justeringer [af faget]. Religionsvidenskabelige, filosofiske og idehistoriske tilgange til faget har også fået en større plads. Samtidig arbejder indflydelsesrige aktører på at fastholde og nytænke, hvordan de teologisk baserede religionspædagogiske tilgange kan forblive centrale og legitimeres i et ikke-konfessionelt og sekulært fag".

Præmissen synes at være, at hvis man er uenig i den måde, forfatterne anskuer faget på, er det, fordi ens viden ikke er forskningsfunderet. Hvilken forskning henvises der til? Er det udelukkende den empiriske uddannelsesforskning, der har betydning? Og er det i det hele taget forskning, der enerådigt skal bestemme, hvordan folkeskolens fag skal tegne sig? Den næsten konspiratoriske formulering "indflydelsesrige aktører" skæmmer bogens ærinde. Hvis man er hhv. professor og lektor med adgang til at udgive undervisningsmateriale, har man vel i sagens natur også en vis indflydelse, både på debatten og på de studerende, som man uddanner til kristendoms-kundskabsundervisere?

Der er mange gode, vigtige og interessante faglige pointer at hente i bogen både som læreruddanner og for lærerstuderende, og det er selvindlysende godt og rigtigt at have kontinuerlige drøftelser af alle skolens fag. Selvom bogens retorik i min optik visse steder er (unødvendigt) besk, fungerer den godt som diskussionspartner og som afsæt for overvejelser over, hvordan kristendoms-kundskabsfaget med fordel kan tage sig ud anno 2026.

Malene Charlotte Larsen og Stine Liv Johansen: Social Media Across Everyday Contexts: Digital Childhood and Youth in the Nordics

Samfundslitteratur, 2024, 216 sider



Anmeldt af Lasse Skjærlund Nielsen, adjunkt, Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College

Digitale læringsplatforme er blevet en integreret del af folkeskoleelevernes hverdag, Esport og gamingfællesskaber har for længst etableret sig som uomgængelige kulturelle fænomener, og geopositioneringsfunktionen på Snapchat, med det mundrette navn Snap Map, tilbyder muligheden for konstant at kunne følge med i venners og families daglige færden. Eksempler som disse vidner om, hvordan online- og offlineliv i stigende grad smelter sammen i et ultraforbundet og medialt gennemsyret samfund. Dette er udgangspunktet for *Social Media Across Everyday Contexts*, som i en praktisk-teoretisk ramme grundigt præsenterer relevante forskningsbase-rede og empirisk funderede perspektiver på den digitale ungdom i de nordiske lande. Bogen henvender sig primært til medie- og kommunikationsstuderende, men forfatterne understreger, at den også sigter mod lærerstuderende og

praktikere, der arbejder med børn og unge. Bogen er skrevet af Malene Charlotte Larsen, lektor ved Aalborg Universitet, og Stine Liv Johansen, lektor ved Aarhus Universitet. Den er en revideret og videreudviklet udgave af *Børn, unge og medier* (2019) af samme forfattere. Derudover bidrager Elisabeth Staksrud, Ola Erstad, Sanna Spišák samt Anne Mette Thorhauge og Andreas Gregersen med fire gæstekapitler. Indholdsmæssigt favner bogen et bredt uddrag af temaer relateret til den digitale sfære som big data, kommerialisering af onlineplatforme, algoritmers betydning, legeformer, seksualitet & billeddeling, gaming, identitet og læring. Det samlende greb udgøres af en praksisteoretisk og praksisorienteret tilgang, hvor selve anvendelsen af platformenes digitale muligheder (*affordances*) i hverdagslivet

Malene Charlotte Larsen og Stine Liv Johansen: Social Media Across Everyday Contexts: Digital Childhood and Youth in the Nordics

står centralt. Det resulterer i et kontekst-sensitivt og ofte kritisk-refleksivt blik på børn og unges digitale praksisser.

Et tydeligt eksempel på bogens praksis-nære og refleksive tilgang findes i Sanna Spišáks kapitel, *Digital Platforms and Youth Sexuality*, der på overbevisende vis balancerer empirisk materiale, lovgivningsmæssige perspektiver og overraskende analytiske vinkler. Med et klart og lodigt sprog argumenterer Spišák for nødvendigheden af at supplere den dominerende fortælling om ungdomsseksualitet online – en fortælling, der ofte kredser om skam, risiko og skade. Hun introducerer i stedet et perspektiv, der betoner unges *agency* (handlekraft), kontekstsensitivitet og et fokus på den faktiske praksis. Resultatet er et øjenåbnende og centralt bidrag til en mere nuanceret forståelse af, hvordan unge navigerer og deltager i digitale rum præget af seksualiseret indhold.

Bogens forskningsbaserede fundament styrker generelt dens faglige tyngde og aktualitet. Ikke desto mindre fremstår enkelte kapitler allerede en smule forældede – et paradoks, der formentlig skyldes det hurtige tempo i den digitale udvikling. Nogle centrale pointer trækker på ældre forskningsprojekter og referencerammer, som i dag virker fjerne fra børn og unges faktiske mediebrug. At der for eksempel henvises til forskningsprojekter, hvor den sociale medieplatform Arto fungerer som det primære empiriske grundlag, i en bog fra 2024, svækker relevansen i en tekst, der netop ønsker at være kontekstsensitiv og praksisnær. Det rejser spørgsmålene, om enkelte dele af bogen i for høj grad læner sig op ad forfatternes tidligere

udgivelse *Børn, unge og medier* (2019), uden tilstrækkelig opdatering i forhold til de seneste års digitale tendenser og platformsskift, eller om forskningen i de nordiske lande simpelthen halter for langt efter i en konstant foranderlig digital virkelighed.

Med en nuanceret, og ofte tiltrængt paradoksal, tilgang præsenteres læsere-n både for positive overraskelser og kritiske opmærksomhedspunkter. I Stakruds gæstekapitel, *Children and the Internet – Ten Research Insights*, gøres der op med myten om skærmtid som den primære udfordring, samtidig med at konkrete digitale risici og udfordringer ved hjælpsøgende adfærd belyses. Kapitlet fremhæver også det betryggende budskab: De fleste børn trives faktisk i onlinemiljøer. Kapitlet vækker genklang til *Den store skærmkamp* af Andreas Lieberoth, der ligeledes fremstiller en empirisk funderet argumentation for en afdæmpet tilgang til skærmens fremtug i barndommen. I kontrast hertil stiller bogens afsluttende kapitel, *Children and Youth in a Datafied Society*, skarpt på et vanskeligt dilemma: Big Data og techvirksomhedernes ofte problematiske håndtering af børn og unges data. Hvor Stakruds kapitel skaber en nogenlunde rolig stemning, vækker dette kapitel nærmere lysten til at finde fastnettelefonen frem fra loftet og overveje, om den første mobiltelefon til barnet burde være mere ”dumb” end ”smart”.

Bogens kontinuerlige metodiske overvejelser fungerer som et kærkomment supplement til de tematiske præsentationer og gennemgange. Selvom de ikke altid udpensles i detaljer, tilbyder de inspiration til fremtidige undersøgelser

og forskning. Et tydeligt interdisciplinært fokus på kontinuerligt at anskue fænomenerne fra et børnecentreret perspektiv (*child-centred perspective*) bidrager til kontekstnære, refleksive og ofte dybdgående indsigter i børn og unges hverdagspraksisser. Hvis bogen i fremtiden skal revideres og genudgives i en helt tredje version, ville et endnu større fokus på diverse metoders brugbarhed til at skabe viden om børn og unges digital-analoge hverdagsliv være kærkomment til inddragelse på professionsuddannelserne, hvor der generelt ikke er et særligt stort fokus på, hvordan studerende kan producere empiri om det sammenfildrede digital-analoge hverdagsliv.

I kapitel 6, *Identity and self-presentation on social media*, ser vi endnu et eksempel på den kontekstnære og refleksive tilgang, hvor identitetsteoretiske perspektiver inddrages i analysen af online-identitetsperformance. Her sammenkrives psykodynamiske, sociologiske og poststrukturalistiske forståelser med teoretikere som Erikson, Goffman, Gergen, Butler og Lemke. Identitet fremstilles her som noget performativt og situationsbetinget – en produktiv proces. Kapitlet bidrager med relevante indsigter i, hvordan unge ofte søger at fremstå autentiske og overensstemmende i forholdet mellem offline- og onlineliv fremfor at eksperimentere med et væld af forskellige identiteter. Der savnes imidlertid en mere eksplicit diskussion af, hvordan unges rolle som receptive medieforbrugere også påvirker deres identitetsdannelse. Det havde været oplagt at udfolde dette i kapitlets afsnit om influencers, især i lyset af fremkomsten af problematiske digitale fænomener som *manosfæren*, *pro-ana*

(pro-anorexia), *incelsfæren* og *skinnytok* i løbet af det seneste årti. I bogens tredje kapitel, *Playful media practices*, findes ligeledes en oplagt mulighed for at dykke ned i disse mere dystre aspekter af identitetsdannelse i den digitale sfære under underoverskriften ”Dark play online”, der beklageligvis fylder under én beskeden side og ikke følges op på i identitetskapitlet. Den ensidige vægt på det producerende kan hænge sammen med bogens henvisning til begrebet *Web 2.0* i første kapitel – en betegnelse, der fremhæver brugernes skifte fra forbrugende til producerende deltagere. Begrebets relevans og aktualitet er indiskutabel, men forståelsen kunne med fordel være blevet nuanceret.

Valget om at anlægge et nordisk perspektiv er et originalt og velkomment bidrag. Det kontekstualiserer de digitale fænomener i forhold til unges faktiske, levede liv i Skandinavien. På trods af bogens generelt høje niveau og brede anvendelighed er den ikke umiddelbart egnet som pensum på de pædagogiske

professionsuddannelser. Den kan dog med fordel finde anvendelse i det nye fag *Teknologiforståelse* i læreruddannelsen, ligesom enkelte kapitler vil være relevante i specifikke faglige sammenhænge.

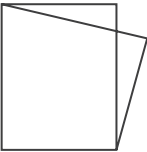
Spišáks kapitel om digital seksualitet er eksempelvis oplagt i seksualundervisning og pædagogisk psykologi, hvor det bidrager med en balanceret fremstilling af spændingsfeltet mellem unges retigheder og voksnes beskyttelsesbehov. Også kapitel 5, *Social media and social relations*, tilbyder sociologiske perspektiver på, hvordan digitale platformes strukturer – herunder algoritmer – påvirker sociale relationer og kan facilitere fænomener som digital mobning. Kapitlet kaster lys over, hvordan *affordances* indlejret i platformenes design former betingelserne for de unges deltagelse i diverse venskabelige, konfliktfyldte, tætte og distancerede relationer online.

Social Media Across Everyday Contexts er samlet set et relevant og tankevækkende bidrag til forståelsen af børn og

unges liv i en digitaliseret samtid. Den fungerer bedst som tematiseret læsning og som afsæt for videre refleksion snarere end som samlet pensumværk på de pædagogiske professionsuddannelser. Forfatterernes nøgterne og tilgængelige sprogbrug, kombineret med bogens empiriske forankring, gør den velegnet til et bredt publikum – også til er publikum uden særligt digitale forudsætninger eller forforståelse. Bogen fremstår mest overbevisende i de kapitler, hvor praksis, teori og metode forenes i en reflekteret og aktuel analyse – som eksempelvis hos Spišák. Til trods for enkelte forældede empiriske eksempler, der hurtigt kan tilgives med tanke på diskrepansen mellem de digitale platformes rivende udvikling og den til tider langsommelige hastighed, som grundige forskningsprojekter nødvendigvis fastholder, leverer bogen både kritiske og konstruktive perspektiver på digitale fænomener, og den kan med fordel læses af interessenter, der arbejder med eller forsker i børn og unges mediebrug i nordisk kontekst.

Crisstina Munck og Anja Marchall: Langsom pædagogik

Forlaget Dafolo, 2025, 124 sider



Anmeldt af Sofie Holm
Egense, lektor, VIA
University College

Bøger kan have forskellige ærinder med læseren, positionere læseren på en bestemt måde eller give læseren en særlig følelse eller stemning. *Langsom pædagogik* af Crisstina Munck og Anja Marschall sætter en stemning af fordybelse og en oplevelse af oprigtig omsorg for læseren og for de børn og pædagoger, der optræder i bogens mange informerende og medrivende praksisfortællinger. På 121 sider fører forfatterne læseren ind i et pædagogisk univers, der insisterer på langsommelighed; på langsom pædagogik. I langsom pædagogik ligger en forståelse og anerkendelse af, at det pædagogiske arbejde tager tid og kræver fordybelse. Det tager tid at opbygge en relation til et nyopstartet barn i en vuggestue, tid at observere barnet for at forstå dets handlinger og følelser, tid at

tale med barnets forældre og opbygge et godt samarbejde med dem. Det tager tid at opbygge reflekterende kollegiale fællesskaber, hvor fordybelse i kerneopgaven, altså det pædagogiske arbejde med målgruppen, er i fokus, fremfor ugeplaner, sprogvurderinger, osv.

Bogen henvender sig bl.a. til pædagoger og pædagogstuderende, og den er omsorgsfuld, fordi den anerkender, hvor vanskeligt, uoverskueligt og til tider angstprovokerende det kan være at insistere på at tage sig tid. At tage sig tid betyder ikke at forsvinde fra verden i nærværet med et barn og bare lade bål, brænd, bleer og madpakker sejle, men det betyder, at pædagoger må insistere på at give sig selv og børnene tid. Måske kan frokosten vente ti minutter, fordi

Sofie Holm Egense: Langsom pædagogik

børnene leger rigtig godt på stuen, og måske kan indkøringen tage mere end en uge, hvis barnet og forældrene har behov og mulighed for at strække tiden lidt. Måske kan vi vente lidt med at igangsætte screeninger og særlige tiltag i forbindelse med tidlig indsats, til vi har lært barnet og familien godt at kende og har haft mulighed for at observere barnet over tid og reflektere med kollegaer.

I bogens forord skriver Bent Madsen om den accelererede barndom, hvor børn mødes med stigende krav om at lære mere, hurtigere og tidligere, hvilket indebærer en styringslogik, der betyder, at pædagogiske processer reduceres til produktionsprocesser. Materialet for produktionsprocessen bliver i denne forståelse mennesket, der er levende, sansende og handlende og derfor vældig uegnet til at sættes ind i faste skabeloner. Konsekvensen bliver, ifølge Madsen, at de usynlige og relationelle sider af dagtilbudspædagogikken, som fx nærvær og tillid, forsvinder. Det tager tid at lære et barn at kende og forstå dets intentioner. Munck og Marschalls bud på at imødekomme denne udfordring er den langsomme pædagogik. I bogens indledning beskrives kort begrebet og dets baggrund i et forskningsprojekt fra 2022. I hvert af bogens seks kapitler indrages eksempler fra den empiri, der blev indsamlet gennem forskningsprojektet, som små praksisfortællinger. Nogle praksisfortællinger genoptages gennem flere kapitler, hvilket giver en rigtig god og meningsfuld sammenhæng i læsningen. Forfatterne tilbyder ligeledes refleksionsspørgsmål undervejs i bogen, hvilket er godt i tråd med bogens betoning af, at fælles refleksion blandt det

pædagogiske personale er af afgørende betydning.

I bogens første kapitel formuleres langsom pædagogik med henvisning til Alison Clark og Hartmut Rosa som et svar på den accelererede barndom, og forfatterne argumenterer for, hvordan godt to årtiers fokus på dokumentation, mål og detailstyring som vejen til kvalitet i dagtilbud har skygget og blokeret for pædagogernes mulighed for at sætte deres pædagogiske faglighed i spil. Kapitel 2 fokuserer på værdien af langsommelighed i børns relationer med hinanden, og hvordan pædagoger kan understøtte børns udvikling og trivsel ved at turde at vente og være tålmodige, også når de får øje på børn i udfordringer eller ser tegn på mistrivsel. Forfatterne beskriver den pædagogiske faglighed som bl.a. evnen til at være opmærksom på udspændtheden mellem barnets rettet her og nu og en viden om, hvad barnet har brug for at udvikle i fremtiden. Kapitel 3 folder potentialerne i langsom pædagogik i forældresamarbejdet ud og peger på, at ro og lavere tempo kan give mulighed for at få øje på og forstå hinandens perspektiv til fordel for forældrenes tillid til pædagogerne og pædagogernes mulighed for at forstå barnet i dets familiære relationer. Pointerne fra kapitel 2 og 3 kombineres og foldes yderligere ud i kapitel 4, hvor forfatterne tilbyder en alternativ forståelse af tidlig indsats. De peger på et stigende bekymringsfokus i synet på børn og deres familier. Langsom pædagogik er en tilgang, hvor pædagogen lærer barnet og dets vanskeligheder og udfordringer at kende over tid og dermed tilrettelægger det, forfatterne kalder en passende indsats,

der tager udgangspunkt i barnets liv og ikke en ensrettet indsats. Kapitel 5 viser, hvordan kollegialt samarbejde med langsom pædagogik kan rammesættes på en måde, så det først og fremmest bliver undersøgende og nysgerrigt fremfor intervenserende. I dette kapitel præsenteres en refleksionslog som pædagoger kan anvende til at observere børn over tid og sammenligne observationer og refleksioner med hinanden. I bogens afsluttende kapitel kommer forfatterne med en række anbefalinger til praksis for at langsom pædagogik kan realiseres og skabe rum for at pædagogikken kan leve. Det handler om rammer og struktur, og at der skabes tid og rum til, at pædagogerne kan være til stede og gøre én ting ad gangen.

Bogen er ifølge forfatterne en kritisk replik, måske endda et modsvar til den acceleration, de får øje på i dagtilbud i dag. Langsom pædagogik skal give tid, rum og blik for børneperspektivet og for en pædagogik, der udspiller sig tæt på det levede børneliv.

Jeg har min daglige gang på pædagoguddannelsen i Randers. Jeg taler jævnligt med studerende, der er i praktik i dagtilbud, SFO'er, skoler, bosteder, hospitaler, osv. Jeg taler ofte med kollegaer om, hvordan vi skaber en meningsfuld uddannelse for de studerende med en høj faglig kvalitet. Tid, fordybelse og nærvær er nogle af de tematikker, der træder frem i samtalerne. Tid til at være studerende med et nysgerrigt og undersøgende blik, når man træder ind i en ny praktik. Tid til at de studerende kan fordybe sig i et fagligt emne eller en kreativ proces, der optager dem. Tid til at være nærværende

i samtaler med de studerende om deres tanker og oplevelser, om uddannelsen, når den bliver vanskelig og udfordrer. Tid til faglig fordybelse med kollegaer om det, der optager os, nemlig: pædagogik. Munck og Marschalls beskrivelser af hverdagen i dagtilbud er på mange områder et spejl på hverdagen på en pædagoguddannelse, hvor bogen måske kan åbne vores blik for, hvor, hvordan og hvornår vi kan strække tiden, være tålmodige og stole på processen.

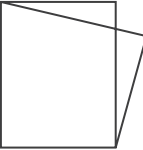
Bogen er overskuelig at læse, og den kan læses både som helhed og enkelte kapitler. Den er formuleret i et sprog, der skaber dybde, samtidig med at den er tilgængelig for en bred skare af læsere. Forfatterne formår at gøre selv kompleks teori relevant i en konkret hverdagspraksis med vuggestuebørn, og de minder os om, at vi skal blive ved med at læse teoretiske tænkere med tyngde, også selvom de ikke lige tilbyder tre gode råd til en god puslesituation eller en god

struktur for en samling; det er nemlig lige der, pædagogernes faglighed folder sig ud og skaber pædagogiske universer, der emmer af liv, nærvær og fordybelse med børnenes som udgangs- og omdrejningspunkt.

Ny ph.d.-afhandling: Den excentriske og inter-korporlige dynamik i pædagogstuderendes pædagogiske erfaringer

– en socialteoretisk empirisk undersøgelse af professionsdannelse blandt pædagogstuderende under praktik i danske daginstitutioner

Ph.d.-forsvar: maj 2025



Andreas Nielsen,
lektor, ph.d.,
Professionshøjskolen
Absalon

Brudte pædagogiske intentioner og negative erfaringer som professionsdannelsens omdrejningspunkt
For så vidt som både børn og voksne danner sig hele livet, også uden for pædagogiske sammenhænge, betegner dannelse ikke i sig selv et pædagogisk forhold. Med henblik på at forstå pædagogstuderendes dannelseserfaringer som egentlige pædagogiske erfaringer har det derfor været min hensigt at undersøge, hvordan pædagogstuderendes professionsdannelse er indlejret i et dobbelt pædagogisk generationsforhold, nemlig både i forholdet studerende-barn og studerende-vejleder.¹

I forsøget på således at afdække studerendes professionsdannelse som et pædagogisk fænomen har jeg i det pædagogiske forhold mellem studerende og barn fokuseret på tesen om, at en professionel pædagogisk dannelseserfaring indebærer at have

pædagogiske intentioner på vegne af nogen og at opleve en delvis skuffelse af eller brud med disse intentioner, både fordi barnets faktiske dannelse overskrider og afviger fra disse intentioner og dermed ikke er en én til én til forudsigelig realisering heraf, og fordi en (professionel) dannelseserfaring forudsætter et element af skuffelse eller negativitet (Benner, 2005, s. 10). Mit fokus på sammenhængen mellem professionsdannelse og negative erfaringer flugter med et grundlæggende træk ved dannelsesprocesser.

Hvis man argumenterer i tråd med traditionelle dannelses teorier – fra Sokrates og Platon over Rousseau og Humboldt til Benner og Koller – så handler dannelsesprocesser om spørgsmål vedrørende fremmedhed eller anderledeshed, om negativitet eller modstand, om det nye og uventede, om det uforudsete og uhørte. Det vil sige

om momenter, der muliggør en transformation af menneskets grundlæggende dispositioner og habitusformer. (Wulf & Zirfas, 2014, s. 18 [egen oversættelse]).

Den empiriske del af undersøgelsen er baseret på fænomenologisk inspireret etnografisk feltarbejde i tre danske daginstitutioner, hvor jeg har fulgt seks pædagogstuderende i praktik i sammenlagt 10 uger. I mine analyser har jeg generelt fokuseret på situationer og forløb, hvor pædagogstuderendes vanemæssige måde at være på er blevet udfordret, hvormed en åbning mod nye måder at være og handle på er opstået.

De negative erfaringers interkorporale og sociale dynamik
Mine analyser peger på, at pædagogstuderendes dannelse ikke først og fremmest er forbundet med vellykkede handlinger, men tværtimod med erfaringen af et misforhold mellem pædagogiske intentioner og resultater, fx i forbindelse med at guide børn i at leve op til socialt accepterede normer i spisesituationer. I den forstand er det ikke i den gnidningsløse udførelse af pædagogiske handlinger, at dannelsespotentialet ligger, men snarere i deres forstyrrelse.

Når studerende ikke lykkes med at håndtere situationer på en pædagogisk tilfredsstillende måde, bliver deres position usikker og behæftet med tvivl. Ikke alene i kraft af børnenes uventede reaktioner, men også i kraft af vejlederes og kollegers kritiske blikke. Dette afføder en social og følelsesmæssig spænding, som kun kan forløses i praksis igennem nye måder at bære sig på. Dermed er det som socialt og kropsligt eksponerede og dermed sårbare væsener, at studerendes selv-andre-verden-relation bliver åben

for forandring. Det er i den forstand først i praksis, og ikke alene gennem generelle teoretiske synspunkter, at forskellen mellem idealer og vanemæssige måder at bære sig på bliver et uomgængeligt og presserende eksistentielt problem, fordi det nu angår de studerendes faktiske selv-andre-verden-relation.

Dermed er studerendes spørgende omgang med sig selv – deres excentriske positionalitet (Wilfried Plessner) – ikke først og fremmest et resultat af refleksion, men af en social og følelsesmæssig ramthed studerende, børn og vejledere imellem. Studerendes måde at være på bliver først for alvor slående, idet andre slår sig på den – eller påfaldende, når andre falder over den. Det er i den forstand, at det giver mening at fokusere på det før-refleksive selv-anden-forhold, dvs. den socialt og emotionelt markerede forskel mellem selv og andre, som kommer før refleksionen over den (Türistig & Brinkmann, 2023, s. 194 f.).

Vi kan fx bede studerende om at være opmærksomme på deres tone, når de henvender sig til børn, så de gør det på en omsorgsfuld og respektfuld måde. Men før de overhovedet kan begynde at tænke over det specifikke ved deres fremtoning, må den fremtræde i sin forskel fra andre toner – på samme måde som en farvetone eller en musikalsk tone må. Studerende kan kun reflektere over og forholde sig til noget, når dette noget træder frem i sin forskel fra noget andet – også når dette ’noget’ er dem selv. Forskellen mellem dem selv og andre træder frem, når andre reagerer på dem. Derfor kan vi også sige, at studerendes måde at kropsliggøre sig selv på – at fremtone på – bliver bemærkelsesværdig, idet den bliver bemærket af andre.

Den brudte pædagogiske intentionalitet markerer en forskel af afgørende pædagogisk betydning
Den brudte pædagogiske intentionalitet markerer en forskel af afgørende pædagogisk betydning (Prange, 2004, s. 507; Prange, 2005, s. 59), dvs. forskellen mellem den pædagogiske intention om at få nogen til at se, hvad de ikke vil være i stand til at få øje på på egen hånd, og hvad de ender med at erfare. Denne pædagogiske forskel, som harmonerer med en ikke-affirmativ dannelses- og uddannelses teori, må imidlertid ikke kun gøres gældende i den pædagogiske relation mellem studerende og barn, men også i den pædagogiske relation mellem vejleder og studerende. Også i det tilfælde er studerendes dannelseserfaringer måske nok initieret af vejledere, som forsøger at gøre opmærksom på bestemte ting, men ikke kontrolleret heraf. I stedet opstår dannelseserfaringer ifølge Wilhelm von Humboldt i individets frie samspil med verden. Frit i den forstand, at det ikke er kontrolleret af en pædagogisk aktør. Den pædagogiske aktør kan forsøge at pege på et forhold, men denne pegende bevægelse – af Klaus Prange betegnet som pædagogikkens grundlæggende gestus – kontrollerer ikke den studerendes (og barnets) faktiske erfaring af sig selv i verden.

At spørge til sig selv i lyset af bestemte pædagogiske forventninger
Den pædagogiske dimension i pædagogstuderendes professionelle dannelseserfaringer hænger også sammen med, at deres spørgende omgang med dem selv – deres selvransagelse og negative erfaringer i relation til svære situationer – kan forbindes med deres bekymring for ikke at kunne leve op til visse pæda-

gogiske forventninger. Med andre ord hænger studerendes spørgende omgang med sig selv også sammen med at være under uddannelse, altså med at indgå i en pædagogisk relation til deres praktikvejleder og kolleger. En relation, som indebærer intentioner og forventninger, og dermed også risikoen og bekymringen for (helt eller delvist) at fejle.

Pointen er ikke, at der nødvendigvis skal være tale om en egentlig skuffelse af eller brud med vejlederens forventninger. Vejlederne forventer jo netop ikke, at de studerende kan alt – det er derfor, at de er under uddannelse og i praktik. Pointen er, at de studerendes selvkritiske blik hænger sammen med frygten for at fejle i lyset af bestemte uddannelsesmæssige forventninger. Når en studerende fx reflekterer over sin egen vrede og tager afstand fra den, så afspejler det normer specifikke for den pædagogiske profession. Her viser sammenhængen mellem dannelsens formale og materielle side sig: De selvoverskridende dannelseserfaringer hænger sammen med, at der er et bestemt indhold, der skal

læres. Et indhold, der er specifikt for den pædagogiske profession og afspejler særlige pædagogiske værdier og holdninger. Også det må betænkes, når vi vil forstå studerendes professionsdannelse pædagogisk. Den dannelsesmæssige selvoverskridelse er ikke retnings- og indholdsløs. De studerende tvivler ikke bare på sig selv som sådan, men på en måde, der er relevant i forhold til det at blive pædagog.

Opsamling: brudte pædagogiske intentioner og negative erfaringer i et dobbelt pædagogisk generationsforhold
I forsøget på at forstå det specifikt pædagogiske ved pædagogstuderendes professionsdannelse i praktikken har jeg gennem etnografiske eksempler og almenpædagogiske betragtninger argumenteret for, at en pædagogisk analyse heraf må søge at forstå, hvordan dannelseserfaringens negative moment er forbundet med både at have pædagogiske intentioner på vegne af børnene og selv være underlagt vejlederes og kollegers pædagogiske intentioner, og hvordan pædagogstuderendes profes-

sionsdannelse i den forstand afspejler et dobbelt pædagogisk generationsforhold. Et forhold, der er pædagogisk, fordi nogen vil noget med nogen, samtidig med at denne villen i kraft af den pædagogiske forskel ikke kan kontrollere den andens erfaringer. Dermed kan forholdet mellem generationerne og den pædagogiske praksis selv forstås som en non-affirmativ proces, der balancerer på grænsen mellem kontinuitet og åbenhed – dvs. mellem intentionen om at videregive bestemte erfaringer og færdigheder og lade den kommende generation (af både studerende og børn) gøre sig deres egne erfaringer.

Afhandlingen udkommer i bogform på engelsk omkring februar næste år på forlaget Springer i serien *Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (red. af professor Malte Brinkmann, Humboldt Universitet). Derfor er den ikke tilgængelig online. Titlen bliver *Professional Bildung in Pedagogical Relations, A Phenomenological-Ethnographic Study of Practicum*.

Den excentriske og inter-korporlige dynamik i pædagogstuderendes pædagogiske erfaringer

REFERENCER

Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. I *Erziehung - Bildung - Negativität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft. no. 49. Beltz.

Prange, K. (2004). Bildung: A paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501–509.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik*. Verlag Ferd. Schöningh.

Schleiermacher, F.E.D. (1959). *Ausgewählte pädagogische Schriften von F.E.D. Schleiermacher* (E. Lichtenstein, red.). Verlag Ferdinand Schöningh.

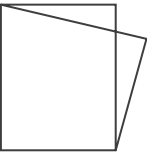
Türstig, J. & Brinkmann, M. (2023). Between Doxa and Transformational Bildung: A Phenomenological and Social-Theoretical Rehabilitation of the Formation of Opinions with Egon Schütz and Pierre Bourdieu. I M. Uljens (red.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (s. 181-197). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1_8

Wulf, C. & Zirfas, J. (red.) (2014). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Springer.

¹ Det er især Schleiermacher, der er kendt for at have fremhævet generationsspørgsmålet som konstituerende for pædagogikken: ”Hvad vil da egentlig den ældre generation med den yngre?” (Schleiermacher, 1959, s. 36 [egen oversættelse]).

Ny ph.d.-afhandling: In-eks-klusion i den danske folkeskole

Ph.d.-forsvar: maj 2025



Ida Spangsberg,
postdoc, ph.d.,
Aalborg Universitet

Det var december, og jeg var i gang med mit feltarbejde på en af de to folkeskoler, hvor afhandlingens empiriske materiale blev produceret. På skolen havde man tradition for, at alle klasser julepyntede deres klassesdøre. I 4. klasse lavede eleverne en snemand og hængte en julesok op for hvert barn. Da døren var færdig, manglede fem navne. De fem elever havde det meste af deres undervisning i skolens mellemform. Tre af dem var endda til stede, da døren blev dekoreret. Alligevel blev deres navne ikke hængt op. Jeg delte dette eksempel med en gruppe af skoleledere og en af dem sagde: ”Det er ikke sådan, vi taler om de her elever.” Kommentaren viste en professionel intention om ikke at positionere eleverne som forskellige. Men døren og de manglende navne gjorde noget andet, de performede en grænse, uden at den blev italesat. Øjeblikke som dette kom til at spille en væsentlig rolle i afhandlingen.

De viste, hvordan inklusion og eksklusion ikke kun formes af politikker og intentioner, men også gennem skolens materialiteter, rutiner og praksisser. Episoden pegede på en række grundlæggende spørgsmål: Hvordan bliver grænser for tilhør skabt og opretholdt i skolens hverdag? Hvilke menneskelige og ikke-menneskelige aktører er med til at definere, hvem der fremstod acceptabelt i skolens praksis?

Afhandlingens ambition var at undersøge, hvordan inklusion og eksklusion blev formet i skolens rum gennem samspil mellem ting, rutiner og måder at tale og handle på. Jeg undersøgte, hvordan grænser for tilhør kom til udtryk i hverdagens praksisser, og hvordan børn i nogle situationer blev placeret sådan, at de både fremstod som en del af fællesskabet og samtidig som nogen, der ikke helt hørte til.

In-eks-klusion i den danske folkeskole

Teori og metode

Afhandlingen er forankret i posthuman teori med særligt afsæt i Barads (2007) agential realisme, hvor viden, væren og etik forstås som uløseligt forbundne. At tænke med Barad betyder, at børn, lærere, rum og genstande forstås som noget, der opstår i relationer og ikke som separate entiteter. I spændingsfeltet mellem teori og empiri udviklede jeg begrebet in-eks-klusion som en måde at begrebsliggøre, hvordan børn i skolen kan være både inkluderede og ekskluderede på samme tid.

Metodisk byggede afhandlingen på et postkvalitativt og eksperimenterende arbejde i to folkeskoler i Nordjylland. Gennem et skoleår fulgte jeg undervisningen i 4.-6. klasse og deltog i skolens hverdagsliv, fra klasseværelser og frikvarterer til teammøder og forældresamtaler. Her eksperimenterede jeg med begreber som *thing-power* (Ben-nett, 2010), *getting lost* (Lather, 2007) og *wonder* (MacLure, 2013) og lod min opmærksomhed følge det, der materialiserede sig som betydningsfuldt i situationen. Det empiriske arbejde omfattede også et historisk materiale bestående af 64 artikler fra lærerforeningens fagblad *Folkeskolen*, fordelt på to reformperioder. Det indgik som et analytisk rum, hvor jeg undersøgte, hvordan forestillinger om børn og tilhør har været formet over tid.

Fotografier, ting, artikler og feltnoter indgik som aktive dele af det forskningsapparat, der blev til i mødet mellem teori, empiri, materialitet og min egen situationerede tilstedeværelse. Inspireret af Barad (2007) blev dette *apparatus* forstået som en konfiguration, hvor forskningspraksis og analyse gensidigt former, hvad der bliver muligt at se og tænke med.

Figurationen af barnet, der aldrig er helt skolebarn

I det historiske materiale undersøgte jeg, hvordan fagbladet *Folkeskolen* beskrev børn under to reformperioder: 1992-94 og 2013-14. På tværs af årtierne fandt jeg beskrivelser af børn, der fremstod som noget andet end dem, skolen var til for. I 1990'erne blev enkelte børn omtalt som så ”skadede”, at integration ikke var mulig. I 2010'erne var sproget mere omsorgsfuldt, men logikken den samme: Visse børn blev fremstillet som grundlæggende uegnede til skolens fællesskab. Jeg analyserede disse beskrivelser som figurationer: bevægelige forestillinger, ladet med følelser og normer, som former grænserne for, hvem der tæller som et skolebarn. Figurationen ikke-fuldt-skolebarn viser, hvordan nogle børn gentagne gange placeres i en position, hvor de ikke helt hører til i folkeskolen, uagtet det politiske ideal om inklusion.

Analysen af det historiske materiale pegede dermed på, at inklusion ikke kun kan forstås som et spørgsmål om politik, lovgivning eller ressourcer. Inklusion er også afhængig af de billeder og fortællinger, der historisk og aktuelt former, hvem der opfattes som ”rigtige” elever, og hvem der fremstår som nogen, der ikke helt passer ind i skolens fællesskab.

Materialitetens grænsearbejde

Et særligt eksempel på materialitetens rolle i in-eks-klusionsprocesser var de tomme stole i klasselokalet. Stole, der formelt tilhørte elever, men som i praksis stod ubrugte det meste af dagen, fordi børnene tilbragte størstedelen af tiden i en mellemform. De tomme stole fungerede ikke blot som møbler, men som synlige markører for fravær. De mindede konstant både lærere og elever om,

hvem der kun delvist hørte til i klassen. På papiret var disse børn medlemmer af fællesskabet, men i praksis blev de positioneret som næsten til stede, til stede og fraværende på samme tid. Eksemplet viste, hvordan materialitet ikke blot udgjorde en baggrund for skolens praksisser, men aktivt medproducerede grænser for tilhør. I afhandlingen arbejdede jeg desuden med andre materialiteter, døre, sokker, toiletter, som på forskellige måder udførte lignende grænsearbejde. Tilsammen pegede de på, at inklusion og eksklusion ikke kun blev formet gennem ord og intentioner, men også gennem de ting og rum, der organiserede skolens hverdagsliv.

Det institutionelle altid

I 4. classes matematiktime vendte jeg tilbage til den samme scene gentagne gange i løbet af mit feltarbejde. De samme borde, de samme instruktioner og den samme gruppe drenge på forreste række, som ikke gik i gang. Læreren gentog hver gang: ”Hvorfor er I ikke startet endnu?” Gentagelsen gjorde drengenes manglende deltagelse til en del af klassens rytme. Det blev forventeligt, nærmest indskrevet i tidsforløbet, at de ikke deltog. De var ikke ude af fællesskabet, men heller ikke fuldt inde i det. De blev fastholdt i en position uden for rytmen, uden at blive fuldt ekskluderet. Jeg beskrev dette som *det institutionelle altid*: den måde, skolens rutiner og tidslighed producerede en oplevelse af, at tingene ikke kunne være anderledes. Tid og rum blev ikke blot rammer, men aktive i at fastholde bestemte former for deltagelse og udelukkelse. Samtidig pegede analysen på, at rutinerne aldrig var helt ens hver dag. I små brud i rutinen opstod sprækker, hvor rytmen forskød sig. Analysen viste dermed, hvordan

inklusion og eksklusion blev vævet sammen i hverdagens rutiner, og hvordan små forstyrrelser kunne genforhandle, hvad det ville sige at høre til.

Bidrag som forskydninger
Afhandlingens bidrag skal forstås som forskydninger i, hvordan inklusion kan tænkes og undersøges. Med begrebet *in-eks-klusion* har jeg udviklet en måde at tænke inklusion og eksklusion som sammenvævede processer og ikke hinandens modsætninger. Afhandlingen viser, hvordan børn kan være både inkluderede og ekskluderede på samme tid, og hvordan tilhør gøres og forskydes gennem hverdagens praksisser.

Et andet bidrag er at rette opmærksomheden mod skolens materialitet. Afhandlingen viser, hvordan stole, døre, toiletter og tidslige rytmer deltager i at forme, hvem der fremstår som en del af fællesskabet. In- og eks-klusion sker ikke kun i store beslutninger, men også i de små genkendelige mønstre, der strukturerer skoledagen.

Afhandlingen viser også, hvordan figurationen af skolebarnet og grænserne for, hvem der tæller som et barn, der hører til i skolen, er historisk og materielt formet. Dermed bidrager afhandlingen til en kritisk forståelse af skolens inklusionsdagsorden: ikke som et ideal, der mangler implementering, men som et system, hvor eksklusion er indlejret i skolens organisering og tænkning.

Metodisk bidrager afhandlingen med at vise, hvordan et postkvalitativt forskningsapparat kan udfolde sig i en skolekontekst. Her er teori, metode og empiri ikke sammenviklinger, hvor forskerens deltagelse, skolens materialiteter og de begreber, der tænkes med, sammen skaber, hvad der bliver muligt at se og spørge til.

Hvis jeg skulle begynde forfra – som en måde at afslutte
Hvis jeg skulle begynde forfra, ville jeg skabe endnu mere rum for det spekulative. Jeg ville fordybe mig yderligere i, hvad det vil sige at forske postkvalitativt i skolens hverdagsliv, at følge det, der

opstår, forskyder og forstyrrer. Jeg ville give afhandlingen endnu mere mulighed for at eksperimentere med form, sanselighed og tænkning sammen med teori. Denne bevægelse handler ikke om at fortryde det, jeg har gjort, men om at pege på, hvordan det postkvalitative også er en praksis, hvor forskningen hele tiden kan gentænkes og gøres på nye måder. Det handler om at turde følge det uventede, og om at åbne for spørgsmål, der ikke kun handler om, hvad der virker, men også om, hvad der bliver muligt at se og forstå.

Det vigtigste i denne afhandling er ikke svarene, men de spørgsmål, der bliver mulige at stille: Hvad sker der, når stole, døre og gentagelser forstås som medaktører i skolens fællesskaber? Hvordan kan tilhør genforhandles gennem små forstyrrelser? Jeg håber at bidrage til en forskning, der insisterer på kompleksitet, bevægelse og forstyrrelse, og som fortsætter med at spørge anderledes til pædagogisk praksis og dens betingelser.

In-eks-klusion i den danske folkeskole

REFERENCER

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

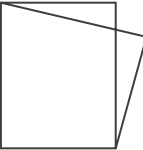
Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: a political ecology of things*. Duke University Press.

Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist practices toward a double(d) science*. SUNY Press.

MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 13(4), 228-232.

Ny ph.d.-afhandling: Kvalitetssikringsbegrebets idéhistorie – og folkeskolens demokratiske dannelse

Ph.d.-forsvar: maj 2025



Marianne Vihøj,
lektor, ph.d., UCL
Erhvervsakademi &
Professionshøjskole

Kvalitetssikring er de seneste år blevet et centralt element i al uddannelse og pædagogisk arbejde, ja faktisk generelt i den offentlige sektor. Det er således en bred tendens, som gælder flere professioner og påvirker manges arbejdsliv (set fra den professionelles side) eller mødet med ’systemet’ (set fra borgerens, elevens eller patientens side). Inden for uddannelse er kvalitetssikring også et ’vertikalt’ fænomen i den forstand, at det strukturerer rammesætningen af et liv fra førskolen til universitetet.

Kvalitetssikring og folkeskolen
Udgangspunktet i dette projekt er primært folkeskolen, hvor især reformen i 2013 etablerede kvalitetssikring som præmis for det lærerfaglige arbejde. Reformens ambition var et dokumenteret kvalitetsløft, idealet var gennemsigthed, økonomistyring og klare mål, og midlet var især målinger og test. Kvalitetssikring som fænomen hvilede

således på, at alle led i skolens komplekse processer kan beskrives, dataficeres og kvantificeres mhp. at prioritere indsatser. Formålet var dels at etablere en markedslignende konkurrencekultur mellem aktører, fx skoler eller kommuner, dels at etablere håndterbare styringsindikatorer for, om aktørerne levede op til de politiske mål. Nye styrings- og organiseringsformer var derfor påkrævet, hvoraf især ’accountability’ (ansvarlighed) blev et bærende princip: Skolens kvalitet skulle dokumenteres opad i en ’kæde’ fra elev, lærer, leder og kommunalbestyrelse til ministerielt og nationalt niveau. For alle mål gjaldt, at kvaliteten ideelt set skulle stige målbart for hvert år.

I skolereformen blev kvalitet således defineret som tre konkrete mål: at øge elevernes trivsel, styrke deres faglighed og mindske effekten af negativ social arv (senere tilføjedes transfer til uddannelse).

Kvalitetssikringsbegrebets idéhistorie – og folkeskolens demokratiske dannelse

En række følgeforskningsprojekter blev samtidig igangsat med henblik på at følge op på folkeskolereformen, dvs. understøtte realiseringen af reformens mål og dokumentere effekten. Som et værktøj til såkaldt ’løbende forbedringer’ er en central kvalitetssikrings-funktion således at registrere og dokumentere processer og deres målbare effekt. En vigtig opgave er tillige at tilpasse et generisk kvalitetskrav meningsfuldt til lokale forhold.

For folkeskolen er det imidlertid velbeskrevet i forskningen – også i følgeforskningen – at kvalitetssikring ikke har sikret kvaliteten, hvis man går ud fra reformens tre definerede kvalitetsmål. Fagniveauet er overordnet faldet, trivslen er ikke steget, og den har social (og kønsmæssig) slagside; samtidig ses en direkte og negativ sammenhæng mellem test og trivsel; dertil kommer bl.a., at social segregering ser ud til at være øget (se fx EMU, 2020; Grynberg, 2025; Sørensen, 2023). Folkeskolen er i dag færre familiers førstevalg sammenlignet med før reformen. Vi har altså en situation, hvor de indførte kvalitetsreformer reelt har medført veldokumenterede forringelser på de områder, man ønskede at løfte. Med andre ord: Kvalitetssikring synes at have mindsket kvaliteten. Det er den grundlæggende undren, som afhandlingens problemstillinger udspringer af.

Kvalitetssikring og NPM
Kvalitetssikring tilhører som organisatorisk princip en indflydelsesrig udviklingslinje i vestlige samfunds styringsmodel, sammenfattet i udtrykket New Public Management (NPM). Markedsgørelse og økonomistyring er det teoretiske og epistemologiske grundlag, og her ækvivalerer skolen den øvrige offentlige

sektor. For folkeskolens vedkommende kan det måske forklare, hvordan evaluering gik fra at være et pædagogisk redskab for læreren til at være et styringsredskab for staten.

I dette projekt ses kvalitetssikringsbegrebet derfor i en bredere kontekst end ’blot’ skole- og uddannelsesområdet. Med rødder i bl.a. liberalistisk tænkning, organisations- og ledelsesteori tilhører NPM en lang idéhistorisk udviklingslinje med forskellige spor, bl.a. et nyliberalt menneskesyn, homo oeconomicus. Samtidig er dette ganske gennemgribende skifte i offentlig styring gennemført ’oppefra’, dvs. administrativt og uden folkelig debat. Når NPM således generelt kritiseres for bl.a. demokratisk under-skud og overdreven kontrol, giver folkeskolens kvalitetsreform også anledning til at overveje grundlæggende spørgsmål om menneskesyn og demokrati, herunder kvalitetssikringens rammesætning af folkeskolens demokratiske dannelsesopdrag.

Trods sin definerende betydning er kvalitetssikringsbegrebet imidlertid ikke beskrevet og kontekstualiseret systematisk i skole- og uddannelsesforskningen i en dansk sammenhæng. At begrebet sjældent præsenterer sig med valg og begrundelser, kalder imidlertid på diskussion og synliggørelse af nutidige og fortidige ”fremskaffelses- og bortskaffelsesprocesser” (Dahler-Larsen, 2018, s. 15).

Kvalitetssikringsbegrebet idéhistorisk undersøgt
Idéhistorie tilbyder et forskningsperspektiv til at beskrive, analysere og forsøge at forstå begrebet gennem en tilblivelsesanalyse. Hvordan blev

kvalitetssikringsbegrebet til? I hvilken kontekst? Hvordan ’rejste’ det ind i uddannelsessektoren? Er det muligt at forstå nutidens kvalitetssikringsbegreb på baggrund af dets tilblivelseshistorie?

Dette projekt tilgår altså kvalitets-sikringsbegrebet som en historisk opstået idé, ikke som et værktøj, der skal kalibreres bedre. Ambitionen er dermed at tilgå selve kvalitetssikringsbegrebet med et metodologisk design, som ikke uden videre reproducerer kvalitets-sikringsparadigmets egne ontologiske antagelser samt implicitte teoretiske og epistemologiske grundlag.

Teoretisk og metodisk er jeg inspireret af især idéhistorikeren Reinhardt Koselleck, som var en af grundlæggerne af den tyske begrebshistorie. Han analyserede navnlig politiske grundbegreber og deres historiske foranderlighed ved at kombinere klassisk historisk-kritisk metode med en filosofisk-semantisk tilgang (Koselleck, 1994). Men især for-ener han et synkront analyseperspektiv (altså samtidsanalyse) med et diakront (altså analyse over tid) med henblik på at identificere begrebets semantisk stabile kendetegn og dermed synliggøre samfundets langstrakte strukturforandringer, der umiddelbart – og set fra den enkeltes perspektiv og tid – kan være næsten usynlige.

Da kvalitetssikring også er en praksis knyttet til NPM, er analysen tillige teoretisk og metodisk informeret af den idéhistoriske prosopografi, som den tegnes af Mirowski og Plehwas studier af neoliberale netværk (2015).

Koselleck analyserer altså begrebers anvendelse for at synliggøre overordnede

linjer i historien, mens prosopografien analyserer de ‘tankekollektiver’, som idéer videreføres igennem – begge ønsker gennem idéhistorien at forstå nutiden bedre, hvilket også er ambitionen i dette projekt.

Kvalitetssikringsbegrebet indlejret i ‘engineeringkomplekset’
Kvalitetssikringsbegrebets historie bliver i projektet analyseret gennem tre empiriske periodestudier, der strækker sig ca. hundrede år tilbage i tiden. Selve begrebet udgør den vigtigste analytiske afgrænsning, og brugen har en påviselig virkningshistorie i skole og uddannelse. Dette diakrone perspektiv samles i sidste del med henblik på at forstå og diskutere folkeskolens nutidige kvalitets-sikringsbegreb.

Jeg kan således vise, hvordan begrebet bl.a. er præget af at være opstået i dansk og international industriproduktion og handel, hvorefter det ‘vandrede videre’ til businessledelse og ind i offentlig ledelse og uddannelse. Analysen af denne udviklingshistorie muliggør dernæst en

syntetisering af begrebets karakteristika til et idealtypologisk kompleks af ele-menter, som begrebet er indlejret i, det såkaldte ‘*engineeringkompleks*’. Det er et kompleks af metoder, fagdiscipliner, organiseringsformer, agenter, strategier, sprog, vidensformer og antagelser (herunder epistemologi, værdier og menneskesyn), som historisk er præget primært af discipliner som *statistik*, *product engineering* og *management*, især inden for *industriproduktion* og *teknik*. Det er derfra også muligt at undersøge, i hvilken grad kvalitetssikringsbegrebet – fx som det blev installeret i folkeskolen ved reformen – er præget af *engineering-komplekset* (Vihøj, 2025).

Denne indsigt kan bl.a. bidrage til at belyse de forskellige dagsordener og krydspres af idéer og værdier, som elever, lærere og ledere generelt kan opleve gennem skolens kvalitetssikrings-praksisser. Den kan også bidrage til at analysere det performative sprog om undervisning og skole, som siden reformen synes at have fortrængt mere pluralistiske opfattelser (Hansen, 2019),

og vise, hvordan bl.a. performativer, adfærdskorrektion og selvmonitorering udgør et stabilt element i det historiske kvalitetssikringsbegreb. Således kan analysen – i krydsfeltet mellem offentlig administration og folkeskolen – bidrage til at belyse og diskutere, hvordan den nye ‘kvalitetskultur’ rammesætter skolens demokratiske dannelseskultur (jf. Wiedemann, 2021).

Et grundspørgsmål er, hvilke værdier og hvilket menneskesyn kvalitetssikring implicit bragte med sig ind i pædago-giske institutioner i et samfund med frihed og folkestyre. “*What model of human nature should serve as a basis of educational policy?*” (Linsenmayer et al., 2020) – det er efter min vurdering et uomgængeligt spørgsmål i et demokra-tisk uddannelsessystem og bygger på den præmis, at skolens styring ikke kan frakobles skolens menneskesyn. Projek-tets formål er bl.a. at bidrage til et sprog for de demokratiske dilemmaer, som denne udvikling kan repræsentere.

REFERENCER

Dahler-Larsen, P. (2018). *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag.

EMU (2020). *Folkeskolereformen har endnu ikke haft positiv betydning for faglighed og trivsel*. <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/nye-rapporter-konkluderer-folkeskole-reformen-har-endnu-ikke-haft>, set 22.6.25.

Grynberg, S. (2025). *10 år efter reformen: Folkeskolen har stadig ikke nået sine mål*. <https://www.folkeskolen.dk/seneste-nyt/10-aar-efter-reformen-folkeskolen-har-stadig-ikke-naaet-sine-maal/>, set 4.7.25.

Hansen, T.I. (2019). *Perspektiver på god kvalitet i undervisningen: Den etiske og pluralistiske dimension i kvalitetsbegrebet*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. <https://www.ucviden.dk/da/publications/perspektiver-p%C3%A5-god-kvalitet-i-undervisningen-den-etiske-og-plura>.

Koselleck, R. (1994). Einleitung: Geschichtliche Grundbegriffe. I O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (red.), *Geschichtliche Grundbegriffe* (s. XIII-XXVII). Klett-Cotta.

Linsenmayer, M., Paskin, S., Alwan, W., Casey, C. & Haber, J. (2020). Dewey on Education and Thought (#249 Part One & Two). www.partiallyexaminedlife.com.

Mirowski, P. & Plehwe, D. (2015). *The Road from Mont Pelerin* (2. udg.). Harvard University Press.

Sørensen, M.S. (2023). Vi har fået mere segregering og mindre inklusion i folkeskolen. *Skolelederforeningen*. 28. aug. <https://plenum.skolelederforeningen.org/2/vi-har-faet-mere-segregering-og-mindre-inklusion-i-folkeskolen>.

Vihøj, M. (2025). *Quality Assurance: A conceptual history of an ‘engineering complex’ – from production industry to ISO and education*. Artikel indleveret til publicering.

Wiedemann, F. (2021). Skoleledelse gennem tiden. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(32), 38-49.