



Figur 1: *Mont Sainte-Victoire and the Viaduct of the Arc River Valley* (Cézanne, 1882-85).

# Fænomenologisk log- bogsskrivning som et taktfremmende korrektiv til den systemteoretiske LP-model

Af Mikael Hansen

Kandidatspeciale i Anvendt  
Filosofi, 10. semester, juni  
2020. Aalborg universitet.

**Anslag: 191.903**

## Summary

This philosophical thesis explores to what extent and how the hermeneutic and existential phenomenology of Maurice Merleau-Ponty can serve as a critical correction of Thomas Nordahl's 'LP-model'. The LP-model is founded on the basis of Niklas Luhmann's systems theory and represents a systematic and methodical framework for facilitating 'Learning environment and Pedagogical analysis' with teachers and pedagogues in primary and secondary schools. Furthermore, with a perspective to Anya Daly's explication of Merleau-Ponty's implicit 'ethics of intersubjectivity' as well as K. E. Løgstrup's ethical demand this thesis also explores how phenomenology and philosophical wonder may cultivate a more sensitive, thoughtful and ethical pedagogical practice. This, Max Van Manen refers to as pedagogical tact. Finally, on the basis of analyses of empirical data gathered from written phenomenological exercises as well as Socratic dialogues with pedagogical practitioners from Erslev special school (a local school in the municipality of Morsø, Denmark), this philosophical investigation explores whether phenomenological wonder in the form of logbook writing can be integrated into pedagogical practice in Danish schools. These philosophical interactions, this investigation as well as the phenomenological logbook design are all inspired by Van Manen's phenomenological writing as action-research as well as Finn Thorbjørn Hansen's 'Wonder Labs' and his utilization of the Socratic-dialectic method.

Firstly, it is argued that Luhmann's systems theory is based on epistemological and constructivist assumptions which denies both the epistemological relevance and attainability of ontology. However, arguments from Merleau-Ponty and Jan Tønnes Hansen show that here we are dealing with a purely intellectualist approach to perception, thought and language which overlooks their ontological foundations in a bodily, pre-reflective, already meaningful and ambiguous being-in-the-world. By insisting on Luhmann's epistemological and constructivist foundations, the LP-model also implies this ontological 'blindness' which, it is argued, also comes to light in an introductory, phenomenological anecdote from a LP-meeting at Erslev special school.

Secondly, with a starting point in Daly's explication of Merleau-Ponty's implicit, pre-reflective ethics of intersubjectivity at the level of ontology and a perspective to Løgstrup's ethical demand, it is argued that doing phenomenology may increase ethical sensitivity and sensibility. This phenomenological approach to pedagogy Van Manen refers to as tactful pedagogy; a thoughtful,

sensitive, empathic, caring and ethical pedagogical practice. Here, then, it is argued that phenomenological wonder may serve to qualify pedagogical practice by cultivating pedagogical tact.

Thirdly, on the basis of analyses of empirical data it is argued that phenomenological writing indeed entails potentiality for cultivating philosophical wonder, ontological insight, existential 'reverberation' and pedagogical tact. However, these analyses also reveal significant challenges for the pedagogical practitioners. These challenges are primarily identified as (a) time constraints, (b) difficulties with abstemious reflection on lived experience and (c) with utilizing the poetic and vocative language that distinguishes phenomenology. On the basis of these findings, a process-oriented phenomenological logbook design aimed for integration into pedagogical practice at Erslev special school is developed. In order to accommodate the challenges identified above, this 'Wonder Log' is compartmentalized into three short phases: (a) The Kickstarter (abstemious rapid-writing), (b) The Helicopter view (Socratic-dialectic wonder) and (c) Poetic Mediation (vocative rewriting).

However, when the aim of phenomenology is to transcend language at the level of epistemic thought in order to 'return to the things themselves', does this not mean that phenomenological writing – due to its linguistic constraints – is itself paradoxical? Finally, this potential paradox is discussed with a perspective to Pierre Hadot's ideal of 'philosophy as a way of life' and the Socratic dialogue. Here it is argued that the 'Wonder Log' due to its phenomenological and process-oriented design may potentially serve as a continuously restarted, contemplative and (trans)formative exercise which reveals the 'banality of language' and by which phenomena can not only be epistemically thought or written, but first and foremost, lived.

# Indholdsfortegnelse

|                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INDLEDNING .....</b>                                                  | <b>5</b>  |
| 1.1. INDLEDENDE BETRAGTNINGER.....                                          | 8         |
| 1.2. PROBLEMFORMULERING.....                                                | 10        |
| <b>2. UNDERSØGELSESDSIGN.....</b>                                           | <b>10</b> |
| 2.1. EMPIRI.....                                                            | 12        |
| <b>3. BAGGRUNDSVIDEN .....</b>                                              | <b>13</b> |
| 3.1. ORGANISATIONS BESKRIVELSE AF SPECIALSKOLEN .....                       | 14        |
| 3.2. LP-MODELLEN.....                                                       | 14        |
| 3.1.1. LP-modellens systemteoretiske grundlag.....                          | 15        |
| 3.1.2. LP-modellens struktur .....                                          | 16        |
| <b>4. FÆNOMENOLOGIEN SOM ET KORREKTIV TIL LP-MODELLEN.....</b>              | <b>18</b> |
| 4.1. NIKLAS LUHMANN'S SYSTEMTEORI.....                                      | 18        |
| 4.1.1. Autopoiesis og selvreference.....                                    | 20        |
| 4.1.2. Psykiske og sociale systemer .....                                   | 20        |
| 4.1.3. Iagttagelse og kontingens.....                                       | 22        |
| 4.2. MERLEAU-PONTY'S EKSISTENTIELLE FÆNOMENOLOGI.....                       | 23        |
| 4.2.1. Kroppen som et 'for os et i sig selv' .....                          | 25        |
| 4.2.2. Verden som et 'for os et i sig selv' .....                           | 27        |
| 4.2.3. Det stiltiende og ikke-tetiske cogito .....                          | 29        |
| 4.3. FÆNOMENOLOGISK KRITIK AF LUHMANN'S SYSTEMTEORI .....                   | 32        |
| 4.4. FÆNOMENOLOGISK KRITIK AF LP-MODELLEN .....                             | 34        |
| <b>5. FÆNOMENOLOGIEN SOM 'VEJ' TIL TAKTFULD PÆDAGOGIK .....</b>             | <b>36</b> |
| 5.1. MERLEAU-PONTY'S IMPLICITTE ETIK.....                                   | 37        |
| 5.2. DEN ETISKE FORDRING.....                                               | 38        |
| 5.3. PÆDAGOGEN SOM PRAKTISK ETIKER .....                                    | 40        |
| <b>6. FÆNOMENOLOGISK PRAKSISFORSKNING.....</b>                              | <b>42</b> |
| 6.1. FÆNOMENOLOGISK SKRIVNING .....                                         | 42        |
| 6.1.1. Det vokative og æstetiske imperativ i fænomenologisk skrivning ..... | 44        |
| 6.2. UNDRINGSVÆRKSTEDET.....                                                | 46        |
| 6.2.1. Undringsværkstedets fem momenter og fænomenologiske essays .....     | 46        |
| <b>7. ANALYSE AF FÆNOMENOLOGISKE ANEKDOTER OG INTERVIEWS .....</b>          | <b>48</b> |

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 7.1. GENGIVET FÆNOMENOLOGISK BESKRIVELSE .....                                               | 49        |
| 7.2. FÆNOMENOLOGISK ANEKDOTE 1.....                                                          | 50        |
| 7.3. FÆNOMENOLOGISK ANEKDOTE 2.....                                                          | 52        |
| 7.4. EVALUERENDE INTERVIEWS FRA PRAKTIKERNES ARBEJDE MED DEN FÆNOMENOLOGISKE SKRIVNING ..... | 53        |
| 7.4.1. Tidsbegrænsninger.....                                                                | 54        |
| 7.4.2. Det fænomenologiske blik er uvant og vanskeligt (at komme i gang med) .....           | 54        |
| 7.4.3. Meningsfuldt og indsigtsgivende .....                                                 | 56        |
| <b>8. DET TAKTFREMMENDE POTENTIALE I FÆNOMENOLOGISK LOGBOGSSKRIVNING .....</b>               | <b>58</b> |
| 8.1. FÆNOMENOLOGIENS RELEVANS FOR PÆDAGOGISK PRAKSIS .....                                   | 58        |
| 8.2. DEN 'DOBBELTSPOREDE' PÆDAGOGIK.....                                                     | 60        |
| 8.3. FÆNOMENOLOGISK SKRIVNING I PÆDAGOGISK PRAKSIS .....                                     | 63        |
| 8.4. PÅ VEJ MOD ET FÆNOMENOLOGISK-PÆDAGOGISK LOGBOGSDESIGN .....                             | 64        |
| 8.5. DEN FÆNOMENOLOGISKE 'WONDER LOG' .....                                                  | 67        |
| 8.5.1. Kickstarter; det første udkast.....                                                   | 69        |
| 8.5.2. Helikopterperspektivet; sokratisk-dialektisk undring (epoché) .....                   | 69        |
| 8.5.3. Poetisk formidling; vokativ (om)skrivning (reduktion) .....                           | 70        |
| <b>9. FORBEHOLD OG SPØRGSMÅL.....</b>                                                        | <b>71</b> |
| <b>10. KONKLUSION .....</b>                                                                  | <b>74</b> |
| <b>11. PERSPEKTIVERING.....</b>                                                              | <b>76</b> |
| <b>12. LITTERATURLISTE .....</b>                                                             | <b>80</b> |
| <b>13. BILAG.....</b>                                                                        | <b>84</b> |
| 13.1. GENGIVET FÆNOMENOLOGISK ANEKDOTE FRA UNDRINGSSAMTALE .....                             | 84        |
| 13.2. FÆNOMENOLOGISK ANEKDOTE 1.....                                                         | 85        |
| 13.3. FÆNOMENOLOGISK ANEKDOTE 2.....                                                         | 85        |
| 13.4. FÆNOMENOLOGISK ANEKDOTE 3.....                                                         | 86        |
| 13.5. FÆNOMENOLOGISK ANEKDOTE 4.....                                                         | 86        |
| 13.6. SKITSERET BUD PÅ REVIDERET LP-MODEL .....                                              | 87        |

# 1. Indledning

Denne undersøgelse udarbejdes i forlængelse af et specialesamarbejde med Erslev specialskole i perioden oktober, 2019, til og med marts, 2020<sup>1</sup>. Under specialesamarbejdet var jeg til stede på specialskolen én dag om ugen, og her deltog jeg i den forbindelse i det pædagogiske personales ugentlige 'LP-møder'. 'LP' er en forkortelse for 'Læringsmiljø og Pædagogisk analyse', hvilken er navnet på en skoleorienteret, pædagogisk analyse- og refleksionsmodel udarbejdet af dr.polit. Thomas Nordahl (Nordahl, 2005; Nordahl, Sunnevåg, & Ottosen, 2009), og som primært har sit teoretiske fundament hos Niklas Luhmanns systemteori (Kneer & Nassehi, 1997; Luhmann, 2000). For at rammesætte dette kandidatspeciales undersøgelsesfelt indledes herunder med en fænomenologisk beskrivelse fra min tilstedeværelse på et af disse LP-møder:

Den kvindelige LP-tovholder markerer mødets start med et *"godmorgen"*, som lige akkurat lyder højt nok til at overdøve den kollegiale summen i personalerummet. Hurtigt indfinder stilheden sig, og opmærksomheden i lokalet rettes mod tovholderen. Indledningsvis skitserer hun dagsordenen og status i forhold til det aktuelle, pædagogisk-systemiske analyseprojekt om en konkret problemstilling vedrørende en indskolingselev, som *"(...) udviser modvilje og vrede i kravssituationer"*. Det opsummeres hertil, at det aftalte mål med analysearbejdet består i at identificere og intervenere over for opretholdende faktorer, som virker til at understøtte denne adfærd, således at personalet på Erslev specialskole kan komme til at se *"(...) en dreng, der er mere imødekommende i kravssituationer"*. Derfor har man i løbet af ugen haft en samtale med drengen, som er blevet optaget på video med det formål, at hele personalegruppen kan få indblik i, hvordan han selv erfarer, forstår eller giver udtryk for sin skolegang og oplevelsen af disse kravssituationer.

---

<sup>1</sup> Formålet med dette specialesamarbejde var at fremme den pædagogiske praksis, således at praktikerne bedre kunne *"(...) tilgodese alle deres elever pædagogisk"* (Hansen M. , 2020). Med udgangspunkt i H.-G. Gadamer (2007) fænomenologiske hermeneutik, K. E. Løgstrups (2017) ontologiske etik samt Max Van Manens (2016a) begreb om 'pædagogisk takt' og med inspiration fra Finn Thorbjørn Hansens (2008, 2018) undringsværksteder afholdtes på Erslev specialskole fire hermeneutisk-fænomenologiske workshops og adskillige undringssamtaler med pædagogiske praktikere. Og i de månedlange perioder mellem disse workshops indgik også en skriftlig komponent i form af hermeneutisk-fænomenologisk skrivning inspireret af Van Manens (2016b) hermeneutisk-fænomenologiske skrivning og F. T. Hansens (2014, 2016, 2017, 2018) arbejde med fænomenologiske essays. Denne skriveproces havde til formål som en 'gæringsproces' både at opøve og holde undringen i gang i de månedlange pauser samt at facilitere en gradvis integration af den undrende og hermeneutisk-fænomenologiske tænkning i hverdagens pædagogiske praksis.

På projekterlærredet fremtoner midt i billedet nu en otteårig dreng. Han svarer på spørgsmål, som vi hører fra en mandlig lærer uden for kameraets perspektiv. Jeg lægger mærke til, at jeg føler mig tiltalt af drengen. Selvom jeg ved, at han egentlig taler til læreren bag kameraet, taler han på én eller anden måde alligevel også særligt til mig. Jeg mærker, at jeg nu er begyndt at smile og sporer undrende smilets oprindelse i en ordløs glæde, som på én og samme tid synes at emanere fra det unge liv på lærredet såvel som fra mit indre; en varme som situeret i mit legemlige såvel som 'åndelige' bryst er i oprigtig dialog med drengen – ikke med lærredet eller videoen. Der er dog ikke blot tale om en glæde, men også følelser af håb og nød; en om-sorg, der fra mit indre drages mod barnet som en både kærlig og bekymrende bevægelse, jeg ikke kan unddrage mig. Men hvad er mon det, som uden min vilje rammer mit væsen og virker til i øjeblikket at forvandle min væremåde, min sindsstemning og min kropslighed? Er jeg mon den eneste her, som føler sig tiltalt? Jeg ser nysgerrigt rundt i lokalet, og som mine øjne falder på de velkendte ansigter hos de pædagogiske praktikere, ser jeg, at de også smiler. Nogle mere end andre. På én og samme tid føler jeg, at jeg har været vidne til noget betydningsfuldt, men at jeg også har forbrudt mig mod det; den nysgerrige iagttagelse havde en pris, som jeg i iagttagelsesøjeblikket ikke var klar over, at jeg betalte. For ved nysgerrigt at iagttage andres oplevelse af 'tiltale' trådte jeg uforvarende selv ud af og brød med den. Jeg indser, at jeg i øjeblikket forvandlede mig til en tilskuer, som voyeuristisk blot iagttog tiltalen frem for selv at gennemleve den.

Min tankerække afbrydes af den usynlige mandestemme, som udenfor videoens perspektiv spørger: *"Er du glad for at komme i skole". "Ja. For så kan jeg være sammen med dig"*, svarer drengen. I samme øjeblik både rammes og rystes jeg af en dybtfølt forundring, som på sælsom vis synes at være lokaliseret i mit bryst. For på et splitsekund åbenbares og udfoldes for mit blik et unikt menneske, som elsker, har tillid, søger nærhed og venskab; et liv, som blot er i sin spæde begyndelse og kalder på, at jeg tager vare på, nærer og holder af det. Igen ser jeg mig undrende omkring som for at undersøge, om jeg mon er den eneste, der oplever sig berørt af 'mødet' med drengen. Omkring mig ser jeg igen smilende ansigter og fornemmer en varm stemning, som er både håbeful og kærligt favnende.

Da vi er færdige med at se videooptagelsen, påbegyndes den kollektive, pædagogiske analyse og refleksion. Her skal det i henhold til LP-modellens systematiske fremgangsmåde drøftes, hvordan barnets udsagn mon skal forstås eller vurderes i forhold til de pædagogiske praktikers

erfaringer med barnet. *"Man kunne få ham til at sige hvad som helst i den situation"*, lyder det pludselig fra én af lærerne som en reaktion på barnets udtryk for hengivenhed. Denne kommentar bliver startskuddet på en halv times tidspresset og pragmatisk, kollektiv dialog, hvor der først tvivles på barnets udtalelser og dernæst søges identifikation og udarbejdelse af tiltag målrettet opretholdende faktorer omkring drengen, som vurderes at forårsage problemadfærden. Selvom jeg fra min tidligere lærerpraksis genkender denne måde at tænke og arbejde på, fornemmer jeg samtidig, at vi netop lige har overset noget væsentligt, betydnings- og værdifuldt.

Ovenfor kom det til syne, at der i mit og de pædagogiske praktikeres 'møde' med drengen på projekterlærredet syntes at emanere en tiltale eller berørthed, som den analytisk-reflekterende og pragmatisk tænkning faciliteret af LP-modellen implicerede en døvhed overfor. For grundet målsætningen om identifikation af opretholdende faktorer og udarbejdelse af intervenserende tiltag syntes de pædagogiske praktikere – såvel som jeg selv i min distancerede iagttagelse af dem – at træde ud af, miste kontakten til og efterfølgende overhøre det umiddelbare og meningsfulde nærvær, som i øjeblikket syntes at indhyle og drage os alle. LP-modellens epistemiske og pragmatisk bestræbelse på at *forklare* synes således at betyde, at de pædagogiske praktikere hverken så eller søgte en *forståelse* af det fænomen og den berørthed, som kom til orde hos både drengen i interviewsituationen og fremkaldtes i personalegruppen.

Ovenstående bringer mine tanker tilbage til mine egne år som folkeskolelærer i udskolingen, hvor der i en travl hverdag ofte var adskillige og forskelligartede mål, udfordringer, problemstillinger, deadlines og opgaver, som jeg kontinuerligt skulle forholde mig til udover – og endda ofte samtidigt med – mødet med den enkelte elev i undervisningssituationen. Dette gjorde det selvsagt vanskeligt altid at være fuldstændigt nærværende. Men her erfarede jeg også adskillige gange, hvordan oplevelser lig den ovenstående besad et potentiale til at fremkalde en særlig ro, nærvær og meningsfuldhed. Disse stunder virkede ofte til, at jeg for en stund erfarede et 'klarsyn'; at jeg med ét fik en 'åbenbaring' af, at travlhed og arbejdsopgaver i sig selv var uvæsentlige, af langt mindre betydning end og egentlig burde stå i tjeneste for mødet og samværet med den enkelte elev. Disse øjeblikke havde ofte karakter af en pludselig 'opvågning', som meningsfuldt orienterede hele min væren og opmærksomhed mod nuet, hvorved jeg blev løsrevet fra min lærerpraksis' travle og pragmatisk tænkning. Men dette var dog ikke en opvågning, jeg kunne få til at ske, men snarere noget der skete med mig. Kort tid efter disse betydnings- og meningsfulde erfaringer meldte hverdagens



deadlines, udfordringer og opgaver sig dog altid igen. Tilbage var kun mindet om og længslen efter at kunne forblive i denne meningsfulde ro og nærvær.

På baggrund af mine erfaringer fra LP-mødet og min egen lærerpraksis undrer jeg mig derfor over, om man ved udelukkende at fokusere pædagogisk refleksion omkring problemløsning eller identifikation af opretholdende faktorer risikerer at komme til at se bort fra noget både indsigtsgivende, væsentligt, værdi- eller betydningsfuldt for og i den pædagogiske praksis – og måske endda også i eksistentiel forstand for barnet og/eller den pædagogiske praktiker selv. For hvordan oplever og forstår drengen egentlig selv disse erfaringer, og hvad kan vi herfra få indsigt i omkring det at være (dette unikke) barn? Hvad er det egentligt for et fænomen, som kommer til orde i barnets samtale med læreren, og tilsyneladende også virker til at forårsage en kollektiv berørthed hos de pædagogiske praktikere på LP-mødet, og hvorfor? Hvad kan den kollektive berørthed under fremvisningen fortælle os om fænomenet selv og det at være barn, menneske eller pædagogisk praktiker? Hvorvidt og hvordan kan en sådan form for indsigt kvalificere pædagogisk praksis? Og er dette fænomen og denne type indsigt overhovedet noget, som har eller kan have en plads i den systemteoretisk-pædagogiske tænkning, som den rammesættes af Nordahls luhmanninspirerede LP-model?

## 1.1. Indledende betragtninger

I en række rapporter omkring implementering af LP-modellen (Andresen, 2010, 2014; Nordahl, 2005; Nordahl, Sunnevåg, & Ottosen, 2009) kan findes evidens for, at LP-modellen ved at kultivere en pædagogisk variant af systemteoretisk tænkning kan bidrage til at kvalificere pædagogisk praksis og refleksion i folkeskolen. Dette ved at forlade en lineær, individ- eller årsagsorienteret tænkning til fordel for en samarbejdesorienteret, systematisk, analytisk og systemteoretisk ramme, som virker til at gøre den pædagogiske tænkning helheds-, interaktions-, kontekst-, situations- og handlingsorienteret<sup>2</sup> (Andresen, 2010, s. 7). Som følge heraf er jeg ikke interesseret i at stille mig kritisk overfor, hvorvidt LP-modellen overhovedet kan virke til at kvalificere den pædagogiske analyse,

---

<sup>2</sup> Det er måske af samme grund, at systemteoretiske paradigmer har vundet land i psykoterapien i form af 'Det reflekterende team' (Andersen, 2005) og i ledelsesmæssig sammenhæng som 'systemisk ledelse' (Hornstrup, Johansen, Specht, Madsen, & Loehr-Petersen, 2018) eller 'systemisk coaching' (Moltke & Molly, 2019).

refleksion og praksis. Derimod er jeg interesseret i at undersøge, om der mon i arbejdet med LP-modellen kan være risiko for, at pædagogiske praktikere, med K. E. Løgstrups ord, (for)bliver "(...) blinde og døve for den verden, [de] er indenfor" (Løgstrup, 2017, s. 231).

Jeg er langt fra den første til at stille sig kritisk overfor Luhmanns systemteori. Med udgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys (2014) eksistentielle fænomenologi har Jan Tønnes Hansen<sup>3</sup> (1999) fremført en kritik af Luhmanns systemteori, hvor han argumenterer for, at den både implicerer en *total konstruktivistisk* tænkning og *falsk dualisme*. Hermed overses det, ifølge J. T. Hansen, at erkendelse ikke blot er et resultat af idiosynkratiske konstruktioner, men også er forankret i det perceptuelt åbne subjekts direkte, praksisrettede og allerede meningsfulde omgang med en konkret, ontologisk virkelighed (Hansen J. T., 1999, s. 114). Et lignende korrektiv kan findes hos Finn Thorbjørn Hansen (2008, 2015a, 2018), som tager udgangspunkt i blandt andre Martin Heidegger (2007, 2012), Hannah Arendt (1978), H.-G. Gadamer (2007), Martin Buber (1997) og Max Van Manen (2019a, 2019b). Her argumenteres for, at den ontologiske, førsproglige og førrefleksive erfaring af umiddelbar meningsfuldhed, som enhver middelbar sproglig mening har som sit arnested, overses i den udelukkende epistemologiske, konstruktivistiske og sproglige orientering: "*Det er især i vores professionelle fagsprog, at der er fare for, at 'det underfulde' kan blive overhørt eller overset. (...) Det sker, når vi med sproget som middel vil konstruere og producere viden og kompetencer, der kan forklare og håndtere vores verden (...)*" (Hansen F. T., 2015a, s. 356). Som følge heraf argumenterer F. T. Hansen for en *dobbeltsporet pædagogik*, hvor en fænomenologisk-hermeneutisk tænkning som *etisk-eksistentiel refleksivitet* indtager en ligeværdig plads i den pædagogiske praksis og refleksion ved siden af former for epistemologisk-orienteret refleksivitet (Hansen F. T., 2015a, s. 385). På denne måde bør det epistemologiske, konstruktivistiske og vidende *Meaning-Making* paradigme komplementeres af et ontologisk-rettet, ikke-vidende og undrende *Meaning-Receiving* paradigme (Hansen F. T., 2018, s. 69). Denne bestræbelse udfolder F. T. Hansen (2014, 2016, 2017, 2018) i sine henholdsvis *undringsværksteder* og *fænomenologiske essays*.

En lignende opfordring til ontologisk orientering i den pædagogiske praksis kan ses hos fænomenologen Max Van Manen (2016a). Med udgangspunkt i hermeneutiske fænomenologer såsom

---

<sup>3</sup> I dag: 'Jan Tønnesvang'.

Heidegger (2007, 2012), Gadamer (2007), Emmanuel Lévinas (1996) og Merleau-Ponty (2014) argumenterer Van Manen for en *fænomenologisk* eller *taktfuld pædagogik*, som ved at være funderet i undring er eftertænksom, empatisk, omsorgsfuld og etisk-sensitiv. Derfor forstår Van Manen også den pædagogiske praktiker som en *praktisk etiker* (Van Manen, 2016a, s. 101). Ved siden heraf argumenterer Van Manen i 'Phenomenology of Practice' (Van Manen, 2016b) ydermere for *fænomenologisk skrivning* som en kvalitativ, ontologisk-rettet forskningsmetode, der besidder et særligt undringsfremmende potentiale for at forske i og rette opmærksomhed mod meningsfuldhedens arnested i den levede erfaring; hos fænomenet selv (Van Manen, 2016b, s. 18).

Som følge af ovenstående er jeg interesseret i at undersøge, hvorvidt og hvordan fænomenologisk undring kan udgøre et kritisk korrektiv til den systemteoretiske LP-model og fremme pædagogisk taktfuldhed. Både F. T. Hansen og Van Manen fremsætter med sine henholdsvis hermeneutisk-fænomenologiske interaktioner og skrivepraksisser mulige korrektiver til denne 'ensporede', epistemologiske, vidende og konstruktivistiske tænkning. Men dermed er det dog ingenlunde givet, hvordan man kan eller bør *integrere* fænomenologisk undring i den daglige, pædagogiske praksis. Derfor ønsker jeg også at undersøge, hvordan fænomenologisk logbogsskrivning kan integreres i den pædagogiske hverdagspraksis på Erslev specialskole (og i folkeskolen generelt) for herigennem at virke taktfremmende.

## 1.2. Problemformulering

*Hvorvidt og hvordan kan fænomenologien udgøre et kritisk korrektiv til den systemteoretiske LP-model, og hvordan kan arbejdet med fænomenologiske logbøger mon fremme pædagogisk taktfuldhed i skoleregi?*

## 2. Undersøgelsesdesign

I første del af undersøgelsen og med inspiration fra J. T. Hansen (1999) vil jeg beskrive og diskutere Luhmanns systemteori og i den forlængelse Nordahls LP-model op imod Merleau-Pontys (2014) eksistentielle fænomenologi. Dette for i et teoretisk-filosofisk perspektiv at påpege, hvorvidt og hvordan fænomenologien kan udgøre et kritisk korrektiv til LP-modellen. Dette speciales undersøgelse har således sit filosofiske fundament i Merleau-Pontys eksistentielle fænomenologi, som påpeger

menneskets kropslige og førbevidste, dialogiske væren-i-verden som arnested og mulighedsbetingelse for mening og bevidsthed.

Dernæst vil jeg med Anya Dalys (2016) udlægning af Merleau-Pontys implicite, intersubjektive etik, K. E. Løgstrups (2017) etiske fordring og Van Manens (2016a) begreb om pædagogisk taktfulhed diskutere en forståelse af den pædagogiske praktiker som *praktisk etiker*. Dette afsnit udfoldes dernæst i et mere praktisk-eksperimentelt format som *anvendt filosofi*, hvor det diskuteres, hvordan man kan arbejde med fænomenologisk skrivning i praksis. Her tages udgangspunkt i og drages inspiration fra både Van Manens (2016b) fænomenologiske skrivning som kvalitativ forskningsmetode og F.T. Hansens undringsværksted (2018) og arbejde med fænomenologiske essays (2014, 2016, 2017).

Herefter foretages analyser af den udvalgte empiri, som vedrører pædagogiske praktikers erfaringer fra arbejdet med fænomenologisk skrivning på Erslev specialskole. I den forbindelse undersøges og diskuteres både potentialer og udfordringer med fænomenologisk skrivning i forhold til at fremme pædagogisk takt. På baggrund af de herfra 'vundne' indsigter udarbejdes endeligt et fænomenologisk logbogsdesign, en såkaldt 'Wonder log', tilpasset de pædagogiske praktikere på Erslev specialskole (og folkeskolen generelt), som har til formål at fremme pædagogisk taktfuldhed.

Dog er jeg ikke interesseret i at undersøge potentialet i den fænomenologiske logbog som ét redskab blandt mange andre i de pædagogiske praktikers eklektiske porteføljer. Derfor vil jeg i perspektiveringen diskutere paradokset i den fænomenologiske skrivning som en sproglig bestræbelse på at nå hinsides sproget for også at undersøge risikoen for, at fænomenologisk skrivning blot reduceres til (endnu) en epistemisk øvelse på linje med LP-modellen. Denne diskussion foretages med inspiration fra Pierre Hadots (1995) begreb om det filosofiske liv i 'Philosophy as a Way of Life'<sup>4</sup> og hans fremstilling af den sokratiske dialog som transformativ, 'kontemplativ øvelse'.

---

<sup>4</sup> Tidligere har F. T. Hansen introduceret Hadot i dansk sammenhæng ved i sin ph.d., 'Det filosofiske liv' (Hansen F. T., 2002, s. 154-161), at have argumenteret for *det filosofiske liv* som et dannelsesideal for den senmoderne eksistenspædagogik og filosofisk vejledningspraksis.

## 2.1. Empiri

Undersøgelsens kvalitative, empiriske materiale er indhentet, ud- og bearbejdet i henhold til den *hermeneutiske fænomenologi*<sup>5</sup> som kvalitativ forskningsmetode. Den hermeneutiske fænomenologi indebærer ifølge både Van Manen (2016b) og F. T. Hansen (2008, 2015a, 2015b, 2018) en orientering mod fænomenet og dets meningsfuldhed på et ontologisk plan, som det viser sig i den gennemlevede erfaring, før det gestalter sig og gribes i tænkningen på et epistemologisk og begrebsligt plan. Gennem den fænomenologiske 'metodes' to bevægelser, *epoché* og *reduktion*, arbejder man derfor med at identificere og suspendere fordomme, forforståelser og antagelser, for dernæst at kunne 'vende tilbage' til den levede erfarings førrefleksive og førsproglige meningsfuldhed, som den viser og 'giver' sig selv til os, før vi med tanken og sproget begriber den (Van Manen, 2016b, s. 215-239). Når der i resten af opgaven anvendes begrebet *fænomenologi*, bør det derfor betragtes som underforstået, at der er tale om 'hermeneutisk fænomenologi'.

Dette speciales empiri er indhentet i forbindelse med interaktioner fra specialesamarbejdet med Erslev skole (Hansen M. , 2020). Disse tog form som kollektive workshops, individuel skrivning af fænomenologiske anekdoter samt undringssamtaler og (evaluerende) interviews med pædagogiske praktikere gennemført i henhold til F. T. Hansens (2015b) sokratiske og undringsdrevne, hermeneutisk-fænomenologiske interviewdesign. Overfor det epistemologiske interviewdesign og dets ideal om vidensproduktion står denne forskningsmetode for et ontologisk, sokratisk, værens- og undringsorienteret interviewdesign, hvor den interviewende ligesom Sokrates<sup>6</sup> forstås som en ligeværdig 'med-undersøger'. Målet er derfor etableringen af eksistentielle og værensorienterede undringsfællesskaber, som ikke blot er orienteret mod ensidige, epistemiske begrundelser og produktion af viden, men det etisk-eksistentielt meningsfulde for mennesker, som "(...) har med erfaringer

---

<sup>5</sup> Hos Edmund Husserls fænomenologi forstås fænomener som 'rene indtryk eller perceptioner' hos et 'transcendentalt jeg', som det er muligt gennem den fænomenologiske reduktion at give rene beskrivelser af. Heroverfor står den hermeneutiske fænomenologi hos henholdsvis Heidegger eller Merleau-Ponty for en besindelse, som siger, at Husserls tese om fænomenet som et 'rent indtryk' allerede er en abstraktion i forhold til vores væren-i-verden. For ifølge både Heidegger og Merleau-Ponty er vi altid allerede på forhånd praktisk engageret i en meningsfuld livskontekst. Mennesket perciperer derfor ikke det ene rene indtryk efter det andet, hvis mening det selv konstituerer, men derimod indtryk som allerede er ladet med en meningsfuldhed, der har sit arnested i vores praktiske omgang med vores verden (Van Manen, 2016b, s. 88-96).

<sup>6</sup> For en nærmere beskrivelse af Sokrates henvises til perspektiveringen, hvor Pierre Hadots (1995) ideal om det filosofisk liv udfoldes med henvisning til sokratisk dialektik og undren.

*at gøre, der overskrider, hvad vi diskursivt (...) og via den epistemologiske tilgang direkte kan begribe og sætte på begreb"* (Hansen F. T., 2015b, s. 189). Her har vi ifølge F. T. Hansen at gøre med en sokratisk ikke-vidende og visdomssøgende, kontemplativ lytten og tænkning *fra* og *i* det fænomen, man er grebet eller optaget af, hvor forskningen foregår *under* – og ikke efter – selve interviewet. Her indtager Sokrates' indirekte, ironiske og negerende dialektik<sup>7</sup> en central rolle ved at have til formål at facilitere en grundlæggende åbenhed og undrende disposition i erfaringen af fænomenet selv. Derigennem, argumenterer F. T. Hansen, kan der skabes *"(...) åbninger eller 'lysninger for en visdom, der kan gøre os modtagelige og lyttende over for dét, som i den konkrete praksis og konkrete relation og nærværende 'sag' kalder på vores opmærksomhed fra den ontologiske og før-begrebslige og før-kulturelle værensbaggrund, som vores normativitet og sociale handlinger er blevet skabt på baggrund af"* (Hansen F. T., 2015b, s. 189-190).

### 3. Baggrundsviden

I Morsø Kommune har man siden 2011 arbejdet med at implementere den såkaldte *mosaik*, der kan betegnes som en socialkonstruktivistisk vifte af systemteoretiske, anerkendende og narrative teorier, hvor det er sproget, som i epistemologisk forstand forstås virkelighedsskabende for den enkelte (Kommunalbestyrelsen, 2010). Som en del heraf er arbejdet med den systemteoretiske LP-model et *"(...) indsatsområde i alle Morsø Kommunes institutioner"* (Børn og Kultur, u.d.)<sup>8</sup>. Når man på Erslev specialskole på ugentlige møder arbejder med udfordringer og problemstillinger i forhold til at kunne tilgodese sine elever pædagogisk, da er dette arbejde underordnet LP-modellens systematiske ramme for pædagogisk analyse og refleksion.

---

<sup>7</sup> H.-G. Gadamer omtaler dialektikken som bestående af en spørgsmål-svar-bevægelse, der ikke-vidende 'bryder sagen op' med udgangspunkt i den sokratiske, 'lærde' uvidenhed og undrende spørgen. På denne måde kan den sokratiske dialektik siges at være en negativ (eller apofatisk) dialektik med det formål at etablere en 'ontologisk dialog' med fænomenet selv uden at objektivere det (Gadamer, 2007, s. 334 & 437).

<sup>8</sup> LP-modellens systematik sikres i Morsø Kommunes skolevæsen blandt andet gennem undervisning af ledelse og medarbejdere, uddannelse af LP-tovholdere blandt det pædagogiske personale samt mulighed for tilsyn og vejledning fra PPR-konsulenter (Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning).

### 3.1. Organisationsbeskrivelse af specialskolen<sup>9</sup>

"Erslev specialskole har matrikel i den lille landsby Erslev i Morsø Kommune og er en forholdsvis lille, kommunal skole, hvor der kun går omkring toogfyrre elever fra indskoling til udskoling. Målgruppen for specialskolens pædagogiske arbejde er børn med en diagnose inden for autismspektrumet samt elever, der vurderes at kunne få gavn af skolens pædagogiske tilbud efter visitering hertil fra Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR). Men da to elever med samme diagnose ikke er ens, og fordi heller ikke alle elever har samme diagnose, er der en betydelig variation i elevernes kognitive, faglige og sociale forudsætninger (Morsø Kommune, 2018, s. 58-59). Dog er specialskolen ligesom alle andre folkeskoler underlagt *folkeskoleloven* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019) såvel som de *nationalt fastsatte mål* (Børne- og undervisningsministeriet, 2018). Men elevgruppens henholdsvis kognitive, faglige og/eller sociale udfordringer betyder dog, at deres faglige udvikling ofte ikke følger, men ligger lavere end fagmålene for deres klassealder. Erslev specialskole beskriver derfor sin opgave således: *'Vores arbejde ligger i, at dygtigøre eleverne i deres faglige, sociale og kommunikative kompetencer, således at de hele tiden flyttes til næste nærmeste udviklingstrin såvel fagligt som socialt – og det foregår bl.a. også ved deltagelse i alle folkeskolens faglige vurderinger (for de elever, der evner det)'* (Morsø Kommune, 2018, s. 59). Overfor de i alt toogfyrre elever udgøres den pædagogiske personalegruppe af syv lærere, tre pædagoger, tre pædagogmedhjælpere og én skoleleder. Personalegruppens størrelse på fjorten pædagogiske medarbejdere er i forhold til sin elevgruppe proportionelt set væsentligt større end personalegrupperne på kommunens øvrige folkeskoler. Dette skyldes, at der grundet elevgruppens kognitive, faglige og sociale udfordringer er behov for adskillige støttepersoner og lærere i hver klasse" (Hansen M. , 2020, s. 3-4).

### 3.2. LP-modellen

Som nævnt indledningsvis er LP-modellen en forskningsbaseret og systemteoretisk, pædagogisk analysemodel udviklet af dr.polit. Thomas Nordahl (Nordahl, 2005; Nordahl, Sunnevåg, & Ottosen, 2009). Der foreligger evidens for, at udviklingsarbejde med LP-modellen på norske skoler fremmer

---

<sup>9</sup> Denne organisationsbeskrivelse af Erslev specialskole er i let parafraseret form gengivet fra min praktikopgave skrevet på 9. semester på Kandidatuddannelsen i Anvendt Filosofi på Aalborg Universitet, januar 2020 (Hansen M. , 2020, s. 3-4). Opgaven er også vedlagt som bilag i et separat dokument.

pædagogisk praksis ved at tilvejebringe "(...) resultater både for elevenes læringsudbytte og læringsmiljø og for lærernes arbejdsituation. Resultatene udtrykker at lærerne klart oplever en mer samarbejdsorienteret skolekultur, samtidig som det er mer struktur på undervisningen og en bedre atferd hos elevene. Det betyr at lærerne samarbeider bedre, har et mer positivt syn på elevene og oplever at de takler atferdsproblemer på en hensiktsmessig måte" (Nordahl, Sunnevåg, & Ottosen, 2009, s. 3).

I efteråret 2008 påbegyndtes på den baggrund Danmarks hidtil største skoleudviklingsprojekt, da LP-modellen som udgangspunkt blev implementeret på 172 danske skoler (Egelund & Nordahl, 2009, s. 20). I alt endte skoleudviklingsprojektet i perioden 2008-2014 med at omfatte 565 skoler<sup>10</sup> (Andresen, 2014, s. 25) – heriblandt også Morsø Kommune og Erslev specialskole (Kommunalbestyrelsen, 2010)<sup>11</sup>. I evalueringerne af denne implementering (Andresen, 2010, 2014) konkluderedes det, at LP-modellen udgør en effektiv mødestruktur, som er "(...) systematisk, analytisk, helheds- og handlingsorienteret" (Andresen, 2010, s. 7). LP-modellen kunne derfor også – i overensstemmelse med Nordahls resultater – skabe forbedrede betingelser på danske folkeskoler for pædagogisk analyse, refleksion, intervention og indbyrdes samarbejde såvel som for elevers læring.

### 3.1.1. LP-modellens systemteoretiske grundlag

Når man undersøger LP-modellens systemteoretiske grundlag, synes Nordahl oftest at beskrive sin position som værende i forlængelse af, hvad han beskriver som systemteoriernes 'fællestræk': "[A]t aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv bliver påvirket av denne helheten" (Nordahl, 2005, s. 16). Men når Nordahl endelig udfolder sit systemteoretiske fundament, sker det med henvisning til Niklas Luhmanns systemteori (Kneer & Nassehi, 1997; Luhmann, 2000). For her argumenterer han for sin model med en lang række af Luhmanns systemteoretiske begreber såsom: *kompleksitet*, *autopoiesis* og *selvreference*, skellet mellem *psykiske* og *sociale systemer* og den hertil hørende adskillelse af *tænkning* og *kommunikation*, *lukkede systemer*, *systemstrukturer*,

---

<sup>10</sup> Dette tal er sandsynligvis højere i skrivende stund.

<sup>11</sup> Herudover skal det også kort bemærkes, at LP-modellen er blevet en del af det pædagogiske analysearbejde i nogle danske daginstitutioner (Andresen, 2016); heriblandt daginstitutioner i Morsø Kommune (Børn og Kultur, u.d.).



*strukturel kobling og system-/omverdensdifference* (Nordahl, Sunnevåg, & Ottosen, 2009; Nordahl, 2013). Som følge heraf vil jeg nedenfor i den fænomenologiske kritik af LP-modellens systemteoretiske grundlag tage udgangspunkt i Luhmanns systemteori.

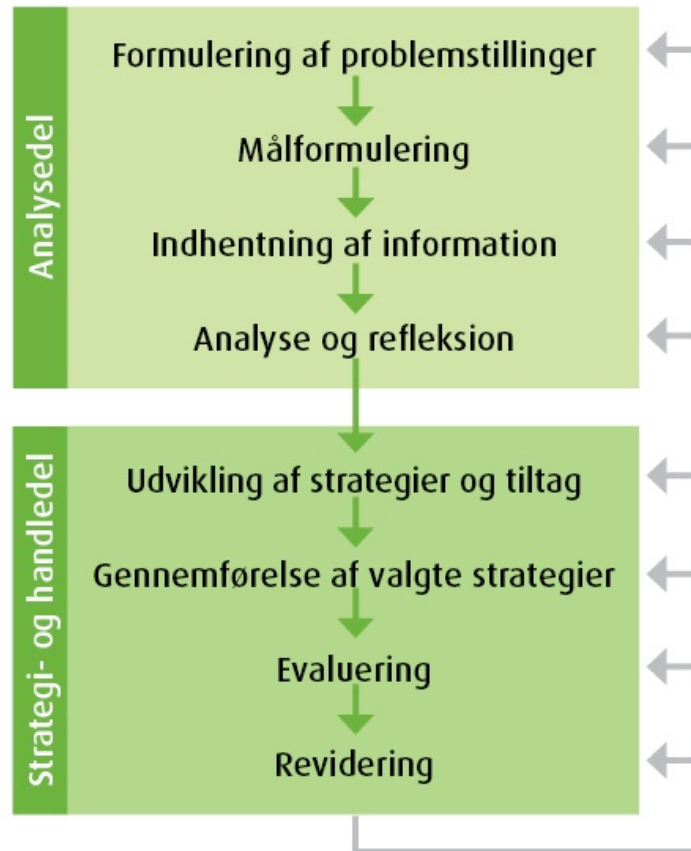
### 3.1.2. LP-modellens struktur

Nordahls systemteoretiske LP-model skal forstås som en metodisk ramme for pædagogisk analyse og refleksion. Som følge heraf tilbyder LP-modellen ingen konkrete forskrifter for, hvordan lærere eller pædagoger bør handle i konkrete situationer. Derimod er formålet med LP-modellen at rammesætte kvalificeret og forskningsbaseret identifikation af, såvel som intervention overfor, *opretholdende faktorer*, som hos det psykiske eller sociale system udløser eller opretholder uhensigtsmæssig adfærd, læringsproblemer eller et dårligt læringsmiljø (Nordahl, 2005, 2008b). Forholdet mellem individ og opretholdende faktorer forstås dog ikke som kausalt. For i tråd med Luhmanns systemteori knyttes an til en *konstruktivistisk* tænkning, hvor det enkelte individ forstås som et lukket, psykisk system, som gennem systeminterne iagttagelser rekursivt konstruerer sin egen idiosynkratiske virkelighedsopfattelse eller fortolkning af den systemeksterne omverden (Kneer & Nassehi, 1997; Nordahl, 2005, s. 35)<sup>12</sup>. Som følge heraf indebærer arbejde med LP-modellen, at der i pædagogisk refleksion og analyse lægges vægt på den gensidigt konstituerende og konstruerende interaktion mellem det psykiske eller sociale system og dets omverden.

LP-modellen som pædagogisk analyseredskab er opdelt i to adskilte hovedområder (se figur 2, s. 17): (1) en *analysedel* og (2) en *strategi- og tiltagsdel* (Nordahl, 2005, s. 46-60, 2008b, s. 13-36):

---

<sup>12</sup> Niklas Luhmanns systemteori udfoldes nedenfor (4.1).



Figur 2: "Model for analyse af pædagogiske udfordringer" (Nordahl, 2008a).

### 3.1.2.1. Analysedel

Analysedelen består af følgende fire faser: (a) *formulering af problemstillinger*, (b) *målformulering*, (c) *indhentning af information* og (d) *analyse og refleksion*. Hensigten er, at de pædagogiske praktikere kommer til at se udfordringer på nye måder eller være åbne for nye perspektiver og tilgange. Derfor skal der også ligge stærke pædagogiske argumenter funderet i grundig indhentning af information til grund for postulerede sammenhænge mellem opretholdende faktorer og uhensigtsmæssig adfærd: "[T]iltag og strategier skal bygge på antagelser, der i vides muligt omfang er holdbare eller bekræftede og baserede på grundig fælles refleksion og argumentation" (Nordahl, 2008b, s. 26).

### 3.1.2.2. Strategi- og tiltagsdel

Efter arbejdet med ovenstående faser påbegyndes strategi- og tiltagsdelen, som består af følgende fire faser: (e) *udvikling af strategier og tiltag*, (f) *gennemførelse af valgte strategier*, (g) *evaluering* og (h) *revidering*. Her forsøger man på baggrund af analyse og identifikation af opretholdende

faktorer at udvikle, gennemføre, evaluere på og eventuelt revidere strategier og tiltag, som har til formål at reducere betydningen af eller fjerne disse. Disse strategier og tiltag skal være forskningsbaserede og i henhold til den systemteoretiske tænkning i videst muligt omfang være orienteret mod det sociale eller psykiske systems omverden, da det største potentiale for ændring og udvikling ifølge Nordahl ligger i "(...) at lave om på forhold i miljøet omkring eleverne" (Nordahl, 2008b, s. 29). Derfor vil langt de fleste strategier og tiltag også have betydning for den pædagogiske praktikers egen praksis (Nordahl, 2008a, 2008b, 2013).

## 4. Fænomenologien som et korrektiv til LP-modellen

I ovenstående identificerede jeg Luhmanns systemteori som fundamentet for Nordahls LP-model. Derfor vil jeg i dette afsnit som udgangspunkt undersøge og diskutere, hvorvidt og hvordan Merleau-Pontys (2014) eksistentielle fænomenologi kan virke som et kritisk korrektiv til Luhmanns systemteori – og i forlængelse heraf også Nordahls systemteoretiske LP-model.

### 4.1. Niklas Luhmanns systemteori<sup>13</sup>

Niklas Luhmanns variant af systemteorien betegnes som en *funktionel-strukturel systemteori*. Strukturel, fordi et *system* forstås som en helhed, hvis elementer danner en struktur ved at stå i en bestemt relation til hinanden. Funktionel, fordi sammenhængen i systemet konstitueres af elementer, der står i funktionel relation og henviser til hinanden. Som følge heraf kan disse systemelementer også erstattes af andre elementer, så længe disse er *funktionelt ækvivalente*. Overfor denne funktionel-strukturelle helhed tilhører alle andre elementer systemets *omverden*. Denne system-/omverdensdifference skal forstås som bærende princip og tilgrundliggende, *operative difference* i Luhmanns systemteori (Kneer & Nassehi, 1997, s. 139): "*Noget er enten system (henholdsvis tilhører systemet) eller omverden (henholdsvis tilhører omverdenen)*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 42).

---

<sup>13</sup> Da specialets formål primært er at undersøge, hvorvidt og hvordan Merleau-Pontys eksistentielle fænomenologi kan udgøre et kritisk korrektiv til LP-modellen, vil der af hensyn til undersøgelsens omfang og fokus ikke være tale om et dybdegående, teoretisk studie eller en gennemgribende eksplicitering af Luhmanns omfattende, systemteoretiske produktioner. Derimod vil dette speciale frem for et uddybende studie af Luhmanns primærtekster i stedet forholde sig til den kvalificerede redegørelse af Luhmanns 'samlede' systemteori, som den foretages af Luhmann-kenderne George Kneer og Armin Nassehi (1997).

For Luhmann er selve *verden* hverken system eller omverden, men omfatter derimod alle systemer og omverdener. Verden er således "*(...) enheden af system og omverden*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 44). Derfor bliver *verdens kompleksitet*, som henviser til den samlede mængde af mulige tilstande, begivenheder og relationer, det øverste udgangspunkt i Luhmanns systemteori. Dog kan den menneskelige bevidsthed ikke rumme verdenens astronomiske kompleksitet, og derfor må systemdannelser virke til at reducere denne kompleksitet ved at udgøre "*(...) en formidling mellem verdens ubestemte kompleksitet og det enkelte menneskes kapacitet til bearbejdning af kompleksitet*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 45). I lyset af verdenskompleksiteten skal systemdannelser derfor forstås som et resultat af systemers forsøg på *kompleksitetsreduktion*. Denne kompleksitetsreduktion finder sted gennem stabiliseringen af en *operativ grænse* eller skelnen mellem system og omverden gennem forskelssættende iagttagelser, der ved at udelukke og begrænse muligheder skaber 'øer af reduceret kompleksitet' (Kneer & Nassehi, 1997, s. 45). Dette implicerer, at systemers evne til at opfatte og forarbejde kompleksitet determineres af systemernes *egenkompleksitet*, hvilket henviser til antallet af mulige *egentilstande*. Derfor er verden heller ikke kompleks i sig selv; besidder ingen forskelle i sig selv, men er derimod den *enhed*, som omfatter alle *mulige* forskelle (Kneer & Nassehi, 1997, s. 44-46).

Verden er for Luhmann altså udelukkende kompleks og besidder forskelle set fra de systemer, som i kraft af sine iagttagelser opfatter, forarbejder eller konstruerer verden på en forskelsdannende og kompleksitetsreducerende måde. Derfor betegner begrebet verdenskompleksitet heller ikke et *ontologisk* verdensforhold, men derimod en udelukkende *epistemologisk* og *konstruktivistisk* relation mellem system og omverden. Med Luhmanns egne ord: "*Det vil ikke sige, at realiteten bliver benægtet (...). Det, der bestrides, er kun den erkendelsesteoretiske relevans af en ontologisk fremstilling af realiteten*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 102, nt. 33). Enhver formuleret ontologi forstås i lyset heraf som intet mere end det blotte sideprodukt af systemers kompleksitetsreducerende, epistemologiske konstruktioner (Hansen J. T., 1999; Kneer & Nassehi, 1997). For Luhmann er det derfor ufrugtbart at tale om ontologier. For ontologiske beskrivelser vil i kraft af disse epistemologiske og konstruktivistiske grundantagelser altid blot vil være resultatet af sociale eller psykiske systemers forskelssættende iagttagelser (Kneer & Nassehi, 1997, s. 112, nt. 39; Mortensen, 1997, s. 8).

#### 4.1.1. Autopoiesis og selvreference

I Luhmanns epistemologisk-konstruktivistiske systemteori forstås systemer som *autopoietiske* og *selvreferentielle* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 59-65). Autopoiesis henviser til et cirkulært organisationsprincip for systemer, der selvreferentielt både fremstiller og opretholder sig selv ved at producere de komponenter og bestanddele, som de består af. Dette finder sted i kraft af såkaldte *forventningsstrukturer*, som ved at strukturere den fortløbende produktion af enkeltelementer sikrer en *dynamisk stabilitet* ved at foretage en selektion af henholdsvis sandsynlige eller usandsynlige elementer i henhold til systemets *egenkompleksitet*. Således fungerer systemers forventningsstrukturer både *induktivt* og *konservativt* ved at selektere og indsnævre muligheden for videre selvproduktion; gennem *for-udvælgelse* og *selektionsforstærkning* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 97-99 & 121-122). Der er, med Luhmanns egne ord, således tale om en: "(...) *selektion, som konditionerer sig selv*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 122). Derfor forstås Luhmann autopoietiske systemer som *lukkede systemer*, da de i kraft af deres selvreferentialitet opererer *rekursivt* på baggrund af tidligere operationers produktioner som forventningsstrukturer.

På den anden side er autopoietiske systemer også *åbne*, idet princippet om selvreferentielt og rekursivitet implicerer en *selektiv omverdenskontakt*. På den måde bliver formen for udvekslingen mellem system og omverden ikke fastlagt af omverdenen, men udelukkende af det autopoietiske systems lukkede og selvreferentielle konstruktioner: "[S]ystemet udfærdiger altså ikke noget afbillede af omverdenen; gennem sine egne operationer konstruerer (...) systemet snarere sig eget billede af den omgivende verden" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 57). Der er således med autopoiesis og rekursivitet tale om en *systemintern* konstruktion af en *systemekstern* verden, og på denne måde skal systemers *lukket* forstås som en forudsætning for *åbenhed* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 51-63).

#### 4.2.2. Psykiske og sociale systemer

*Psykiske systemer* forstås hos Luhmann som autopoietiske bevidsthedssystemer, der ligesom alle andre systemtyper i en fortløbende selvskabelse og selvopretholdelse frembringer nye komponenter på baggrund af eksisterende komponenter i en rekursiv proces. Disse komponenter eller mindsteenheder betegner Luhmann som *tanker* eller *forestillinger* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 65). Dog forstås det psykiske system ikke som identisk med den materielle hjerne, men som en selvstændig, *emergent orden*, der dog er afhængig af hjerneprocesser og kroppen som nødvendige

omverdensbidrag. Forholdet mellem det psykiske systems emergens, hjernen og kroppens omverdensbidrag betegner Luhmann med begrebet *strukturel kobling*. Hjernen og det psykiske system er strukturelt koblet i den forstand, at de i kraft af system-/omverdensdifferenten og et gensidigt konstituerende afhængigheds-/uafhængighedsforhold udgør en omverden for hinanden (Kneer & Nassehi, 1997, s. 67). Og selve mennesket er for Luhmann også blot en betegnelse for en samlet mangfoldighed af autopoietiske, selvreferentielt-lukkede og iagttagende systemer (biologiske, kemiske, neurale), hvoraf den menneskelige bevidsthed blot udgør ét 'iagttagende' system: det psykiske system.

Ligesom psykiske systemer forstås også sociale dannelser af Luhmann som autopoietiske og selvreferentielle systemer. *Sociale systemers* mindsteenheder eller delelementer betegner Luhmann som *kommunikationer*. Sociale systemer skal derfor forstås som *kommunikationssystemer*, der reproducerer sig selv ved rekursivt at knytte kommunikation an til kommunikation i en *uendelig regres* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 69, 70 & 157). Af denne grund kan sociale systemer hverken bestå af eller have deres ophav hos *psykiske systemer*. Dette skyldes, at ét psykisk system grundet sin lukkethed ikke gennem kommunikation kan have adgang til et andet psykisk system. For selvom sociale systemer kontinuerligt kommunikerer, og psykiske systemer kontinuerligt producerer tanker, da fremgår det aldrig af kommunikationsforløbet, hvad de deltagende psykiske systemer tænker. Derfor siger Luhmann også: "*Mennesket kan ikke kommunikere; kun kommunikation kan kommunikere*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 70). Sociale systemers kommunikation er altså også en emergent orden, og heri indgår ikke noget psykisk; kommunikationen tænker ikke, den kommunikerer. Luhmann forstår dermed henholdsvis psykiske eller sociale systemer som "*(...) forskelligartede enheder, der på forskellige emergensniveauer bringer deres egen autopoiesis i stand på hver sin særlige måde*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 78).

Selvom kommunikation og tænkning danner to henholdsvis selvstændige og emergente ordensniveauer, forudsætter enhver form for tænkning i et psykisk system eller kommunikation i et socialt system både *selvreference* og *fremmedreference*. Dette skyldes, at de ved at være operativt lukkede (selvreference) samtidig i disse operationer henviser til noget andet (fremmedreference) (Kneer & Nassehi, 1997, s. 103). For selvreferencen angives altid gennem en fremmedreference, idet det henholdsvis psykiske eller sociale system gennem sin iagttagelser altid tænker eller kommunikerer *om* noget i sin omverden, som ikke tilhører sit eget system. Dette gensidigt konstituerende

afhængig-/uafhængighedsforhold mellem et system og dets omverden, mellem tænkning og kommunikation, betegnede Luhmann, som nævnt, med begrebet *strukturel kobling* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 67-69). På denne måde kan systemer gennem den strukturelle kobling gensidigt 'irritere' hinanden. Men i kraft af det lukkede systems rekursive autopoiesis findes denne irritation ikke systemeksternt, men er udelukkende en systemintern konstruktion foretaget af det irriterede system selv. Således har enhver forskel eller *mening*, for Luhmann, sin oprindelse i en systemintern konstruktion, hvortil den systemeksterne og strukturelt koblede omverden udelukkende kan levere et forskels- eller meningsløst omverdensbidrag, som først bliver meningsfuldt – eller 'irriterende' – i de enkelte systemers selektive og kompleksitetsreducerende 'iagttagelse' heraf (Kneer & Nassehi, 1997, s. 79-84).

#### 4.1.3. iagttagelse og kontingens

For psykiske såvel som sociale systemer er for Luhmann *iagttagende systemer*. iagttagelse defineres her som *betegnelse-ved-hjælp-af-en-skelnen*, hvor *skelnen* og *betegnelse* forstås som to momenter af én og samme operation. Hermed påpeger Luhmann, at noget kun kan betegnes og iagttages, hvis det skelnes fra noget andet. Således er de to sider af forskellen altid givet samtidig, men kan ikke betegnes eller iagttages samtidigt (Kneer & Nassehi, 1997, s. 100-102). Dermed udgør enhver operationel betegnelse-ved-hjælp-af-en-skelnen en *binær kodning* eller *operationel difference* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 136-140). Dette betyder for systemer, at de kun ser, hvad de i omverdenen selv har konstrueret via sine systeminterne og *forskelssættende* iagttagelser: "[I]agttagelse er således altid et systems (...) operativt fremstillede konstruktion" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 102). Der findes derfor altid mange andre mulige forskelle, hvormed den systemeksterne verden kunne iagttages eller konstrueres systeminternt. Men disse andre muligheder kan systemet blot ikke se, så længe det opererer og iagttager verden via den aktuelle, binære kodning eller operative difference. Denne operative difference omtaler Luhmann også som systemets *blinde plet*: "For iagttagelsen er det umuligt at iagttage den forskel, som den anvender" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 104).

Som følge heraf er systemer og iagttagelser for Luhmann *kontingente* og *paradoksale konstruktioner*, som med en anden *forskel* kunne have set anderledes ud; der er ikke noget *archimedisk* iagttagelsespunkt, hvorfra alle forskelssættende iagttagelser kan iagttages (Kneer & Nassehi, 1997, s. 107). Verden forstås dermed som *multicentrisk* (Kneer & Nassehi, 1997, s. 159); dvs. som bestående af en mangfoldighed af kontingente, systeminterne og -relative iagttagelser eller

konstruktioner, hvorved, som Luhmann udtrykker, der sker en opløsning af "(...) *den traditionelle centrering af verdensbegrebet i en 'midte' eller i et 'subjekt'*" (Kneer & Nassehi, 1997, s. 151). På den måde er hverken sociale eller psykiske systemer et resultat af verden. Derimod er verden for Luhmann en epistemologisk konstruktion foretaget på baggrund af systemers forskelssættende iagttagelser som formgivende forskel (Kneer & Nassehi, 1997, s. 143).

## 4.2. Merleau-Pontys eksistentielle fænomenologi

I 'Phenomenology of Perception' fremsætter Maurice Merleau-Ponty (2014) en fænomenologisk undersøgelse af perceptionen med det formål at vende tilbage til den levede erfaring bag de 'objektiverende og analytiske attituder' hos både *empirismen* og *intellektualismen*: "(...) *to return to the lived world beneath the objective world*" (Merleau-Ponty, 2014, s. 57). Gennem den analytiske og objektiverende attitude forsøger *empirismen* at forklare den perceptuelle aktivitet som et 'rent' og determineret produkt af mekanistiske og kausale funktioner ved at udlede et 'for sig selv' fra et 'i sig selv'. Herved kan perceptionen nok forklares, men ikke det perciperende subjekts bevidsthed, som herved reduceres til kausale og determinerede hjerneprocesser. Dette problem forsøger *intellektualismen* at løse ved at forklare perceptionen som et resultat af en konstituerende bevidsthed, for hvilken ethvert 'i sig selv' gennem en fornuftsbaseeret operation perciperes som et 'for sig selv'<sup>14</sup>. Men når det er bevidstheden selv, som må give mening til og konstituere det perciperede for sig selv, da kan den ikke tilføje noget til perceptionen, som den ikke allerede selv indeholder. På denne måde umuliggør den objektiverende attitude hos både *empirismen* og *intellektualismen* bevidsthed i det hele taget (Merleau-Ponty, 2014, s. 246-252): "*To say that in consciousness, appearance and reality are one [empirisme], or to say that they are separated [intellektualisme], is to render impossible the consciousness of anything, even as appearance*" (Merleau-Ponty, 2014, s. 310).

---

<sup>14</sup> Her henviser Merleau-Ponty blandt andre til 'intellektualisten', Immanuel Kants skelnen mellem *noumena* og *fænomener*. Hvor *noumena* betegner *tingen i sig selv*, betegner *fænomenet* tingen, som den fremtræder for og konstitueres af menneskets særegne anskuelsesformer og aprioriske, fornuftsbaseerede kategorier, der projiceres på sansningens genstande og konstituerer dem: "*Som fænomener kan de ikke eksistere i sig selv, men kun i os. Hvorledes det hænger sammen med tingene i sig selv og afskåret fra vor sansnings receptivitet forbliver os ganske ubekendt*" (Kant, 1966, s. 97).



I modsætning til både empirismen og intellektualismen argumenterer Merleau-Ponty gennem den eksistentielle fænomenologi for en 'tredje vej', som ved at have sit udgangspunkt i *forundring* frem for rationalisme (intellektualisme) eller skepticisme (empirisme) forener den ekstreme subjektivisme med ekstrem objektivisme (Merleau-Ponty, 2014, s. lxxxiv): *(...) I stand in wonder before the world (...). Rationalism and skepticism sustain themselves upon the actual life of consciousness that they both hypocritically imply, without which they could be neither thought nor even lived, and in which one cannot say that everything has a sense or that everything is non-sense, but merely that there is sense*" (Merleau-Ponty, 2014, s. 309). Hos Merleau-Ponty forstås verden derfor ikke som et *objekt* for perceptionen, men som det naturlige miljø eller område, hvori alle tanker og perceptioner finder sted, og hvorigennem subjektet transcenderer sig selv i sin rettedhed mod sin verden; et subjekt der med sin '*væren-i-verden*' ('being in the world') er forud- eller skæbnebestemt til verden: *"When I return to myself from the dogmatism of common sense or of science, I (...) find (...) a subject destined to the world"* (Merleau-Ponty, 2014, s. lxxiv). Perceptionen skal således forstås som den '(bag)grund', som både empirismen og intellektualismens objektiviserende erkendelsesteorier fremtræder fra og på som 'figurer': *"The background continues beneath the figure, is seen beneath the figure even though it is covered over by it"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 26).

Merleau-Ponty beskriver den eksistentielle fænomenologi som en forundrende og reflektiv operation, der forsøger at sætte parentes (epoché) om vores forståelser og antagelser med det formål at vende tilbage til (reduktion) og udelukkende *beskrive* den levede erfaring. Gennem denne forundring finder den fænomenologiske reduktion en verden af meningsfuldhed hinsides forklaring og refleksion, som tilsyneladende umotiveret 'giver' sig selv til os og udgør selve grundlaget for enhver væren og tænkning: *"The entire universe of science is constructed upon the lived world, and (...) we must first awaken that experience of the world of which science is the second-order expression. (...) To return to the things themselves is to return to the world prior to knowledge, this world of which knowledge always speaks, and this world with regard to which every scientific determination is abstract, signitive, and dependent (...)"* (Merleau-Ponty, 2014, s. lxxii).

Derfor indrømmer Merleau-Ponty også med en 'hermeneutisk besindelse' umuligheden af en fuldstændig fænomenologisk reduktion: *"The unfinished nature of phenomenology and the inchoate style in which it proceeds are not the sign of failure; they were inevitable because phenomenology's task was to reveal the mystery of the world and the mystery of reason"* (Merleau-Ponty,

2014, s. lxxxv). Derfor handler den fænomenologiske undring ikke om udtømmende at beskrive den levede erfaring diskursivt for at begribe den med et analytisk sprog, men tværtimod om forundrende at undersøge den levede erfaring og dens gådefulde meningsfuldhed forud for enhver diskursiv eller sproglig tematisering; at reflektere over verden uden at objektivere den (Merleau-Ponty, 2014, s. lxxix): *"[I]t is the attempt to match reflection to the unreflective life of consciousness. (...) [T]he problem is to make explicit our primordial knowledge (...) and to describe the perception of the world as what establishes, once and for all, our idea of the truth"* (Merleau-Ponty, 2014, s. lxxx).

#### 4.2.1. Kroppen som et 'for os et i sig selv'

Merleau-Ponty viser igennem en lang række fænomenologiske beskrivelser, undersøgelser og indsigter fra gestaltpsykologien, at perceptionen ikke består af nødvendige kausalkæder blandt objekter (empirisme) eller nødvendige mentale strukturer, som på subjektets side konstituerer verdens intelligibilitet (intellektualisme). For disse medfører nødvendigvis, at subjektet skal forstås som inaktivt eller passivt: *"(...) since either a world of impressions in itself or a universe of determinate thought is equally shielded from the action of the mind"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 31). Derimod viser Merleau-Pontys fænomenologiske undersøgelser af perceptionen, at der er tale om et aktivt *krops-subjekt*, som gennem sin opmærksomhed etablerer et *mentalt felt*, hvormed det aktivt via sine eksplorative organer retter sin opmærksomhed mod verden (Merleau-Ponty, 2014, s. 30-32). Kroppen kan derfor ikke reduceres til et objekt (*partes extra partes*) for bevidstheden; hverken et intellektualistisk 'for os' eller et empiristisk 'i sig selv': *"It [kroppen] is not merely an object among all others (...) and remains, so to speak, glued to the subject"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 205).

Når kroppen ikke er et objekt, skyldes det, at den udgør selve mulighedsbetingelsen for objekter overhovedet (Merleau-Ponty, 2014, s. 94). For kroppen kan ikke stilles foran eller behandles af bevidstheden på lige fod med andre objekter, men udgør derimod en tvetydig, *førbevidst enhed*, der fremtræder for os som 'for-os et i-sig-selv': *"[O]nes own body teaches us a mode of unity (...) I am not in front of my body, (...) I am my body"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 151). Dette enhedslige forhold betegner Merleau-Ponty med begrebet *kropsskema*, der som en 'knude af levende signifikationer' forud for subjektets bevidste, perceptuelle liv udgør en '*ikke-tetisk, intentionel bue*', som både forbinder os til verden ved at 'tage den op' og projekte omkring sig sin historiske situation. Herigennem udgør kroppen én samlet og tvetydig handling: *at eksistere* (Merleau-Ponty, 2014, s. 137 & 153). På denne måde udgør kropsskemaet *eksistensens totalitet* og skal forstås som det

tvetydige miljø, skæringspunkt eller den fælles struktur, hvori alle kroppens funktioner gensidigt kommunikerer og indbyrdes grænser sammensmelter: *"The body expresses total existence in this way (...) because existence accomplishes itself in the body"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 169).

Således identificerer Merleau-Ponty en primordial, ikke-tetisk eller førbevidst intentionalitet, som i kraft af vores kropslighed forbinder os til verden og udgør mulighedsbetingelsen overhovedet for tetisk intentionalitet eller bevidsthed. Derimod kan den objektiverende og analytiske tæknings tendens til at adskille krop og bevidsthed ses som abstraktioner væk fra eksistensens totalitet, som selv må hente sine signifikationer og intelligibilitet fra selvsamme, førrefleksive totalitet (Merleau-Ponty, 2014, s. 169). Kroppen skal dermed forstås som eksistensens naturlige og tvetydige udtrykskraft, der på én og samme tid projekterer sig ud i verden og 'tager den op' (Merleau-Ponty, 2014, s. 187). Således udgør kroppen og dens dialogiske forbundethed med verden den 'baggrund', der muliggør, at perception såvel som eksistensens modaliteter såsom tænkning, bevægelse eller seksualitet kan fremtræde som intelligible 'figurer' – eller *eksistensudtryk*.

I den forbindelse ser Merleau-Ponty også en tvetydig forbundethed mellem tale (sprog) og tanke: *"[T]hey are enveloped in each other; sense is caught in speech, and speech is the external existence of sense"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 187). Meningen 'bor' ifølge Merleau-Ponty i ordet, og sproget er derfor ikke blot et ydre akkompagnement til indre, intellektuelle processer. Dermed benægtes ikke, at sproget har en 'inderside', men det pointeres at denne 'inderside' ikke er den 'rene tanke', som er bevist om sig selv. I stedet skal forholdet mellem sprog og tænkning forstås som en *synkron modulation* af vores samlede eksistens, der finder sted i den sproglige og intersubjektive verden og virker til at transformere vores væren. Derfor bør tanke og tale heller ikke adskilles konceptuelt, men forstås som gensidigt konstitutive: *"[S]peech does not translate a ready-made thought; rather, speech accomplishes thought"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 183). Dette skyldes en kropslig eller *eksistentiel signifikation* hos ordene, som forud for den begrebslige signifikation 'bor' i og er uløselige fra dem således, at signifikanten (den lydlige gestik) absorberer det signifikerede (indholdet). For vi kommunikerer hverken med repræsentationer eller tanker, men med andre subjekters levede og gestiske *væren-hen-imod-verden*, hvis ytringer vi må forstå som eksistentielle udtryk, der hverken grunder i en eksplicit, fuldendt eller uafhængig tanke, men derimod i den levede, legemlige erfaring. Forbindelsen mellem et ord og den sproglige mening er dermed ikke en ekstern eller mental association, men den levede og kropslige erfaring: *"Speech is a gesture, and its*

*signification is a world*" (Merleau-Ponty, 2014, s. 190). Det, som kommer til udtryk i sproget, er derfor ikke tænkning, men subjekters aktive og legemlige tilegnelse eller 'tagen op' af sine signifikationers verden. Derfor er både perception og sprog grundet kropssubjektet tvetydige i den forstand, at de på én og samme tid både er konstrueret og naturligt forekommende; altid figurer som fremtræder på en baggrund. For der findes ingen perception eller ord, som ikke både skylder sin væren til den blotte biologiske værens enhed og samtidig bryder fri fra dette naturlige liv "(...) *through a sort of escape and a genius for ambiguity that might well serve to define man*" (Merleau-Ponty, 2014, s. 195). Kroppen må derfor altid selv blive den tanke, det ord eller den intention, som den viser os, og det er således kroppen, som, i kraft af sin *iboende* eller *emergerende mening*, taler. Så selvom sproget har karakter af at være *institutionaliseret* i en kulturel verden, så er det netop gennem talen som oprindelig gestik og 'tagen verden op', at det institutionaliserede sprog opererer og er i live (Marshall, 2008, s. 121): "[T]he act of expression constitutes a linguistic and cultural world, it makes that which stretched beyond fall back into being. This results in spoken speech, which enjoys the use of available significations like that of an acquired fortune" (Merleau-Ponty, 2014, s. 203).

Som følge heraf er kroppen grundet dens tvetydige og førbevidste dialog med sin verden, ifølge Merleau-Ponty, både mulighedsbetingelsen for perception, sprog og selve arnestedet for mening overhovedet. Og i kraft heraf er perceptionen altid prægnant med mening: "[W]e see it [kroppen] in itself secreting a 'sense' that does not come from nowhere, projecting this sense upon its material surroundings, and communicating it to other embodied subjects" (Merleau-Ponty, 2014, s. 203). Dermed er kroppen et tvetydigt (ambiguous) fænomen, som på én og samme tid er fuldstændig intellektuelt og fuldstændig motorisk: "It is the body that shows, that speaks (...)" (Merleau-Ponty, 2014, s. 203).

#### 4.2.2. Verden som et 'for os et i sig selv'

Ligesom kroppen ikke er et objekt for et subjekt, er den verden, som kroppen tager op, heller ikke blot et objekt for kroppen. Derimod er tingene og verden ifølge Merleau-Ponty givet i kraft af en levende forbindelse mellem krop og verden, som er sammenlignelig med den levende forbindelse, der i kraft af kropsskemaet eksisterer mellem legemsdele: "The thing and the world are given with the parts of my body, (...) in a living connection comparable, or rather identical, to the living connection that exists among the parts of my body itself" (Merleau-Ponty, 2014, s. 211). Krop og verden står altså i en levende, tvetydig og gensidigt konstituerende relation (Merleau-Ponty, 2014, s. 216).

Denne tvetydige relation omtaler Merleau-Ponty som en *dialog*, hvori verden og krop udgør to samtalepartnere i en ureflekteret og førbevidst dialog: “[N]ature must be our interlocutor in a sort of dialogue” (Merleau-Ponty, 2014, s. 334).

Ovenstående forklarer Merleau-Ponty således, at det sanselige er et felt, som tilbydes min krops sanseapparat. Herigennem stiller det sanselige stiller min krop over for et problem, hvortil det må finde den attitude, som kan tilvejebringe en determination heraf: “*I must find the response to a poorly formulated question. And yet, I only do this in response to its solicitation*” (Merleau-Ponty, 2014, s. 222). Men dette er ikke en operation, som – hos Luhmanns forskelssættende iagttagelser – udelukkende foregår i den tetiske bevidsthed. Perceptionen finder derimod i kraft af kropsskemaet sted som en anonym, *synæstetisk perception*, hvor sanserne i erfaringsfeltet deltager i en ikke-tetisk og gensidig kommunikation med hinanden og verden (Merleau-Ponty, 2014, s. 234-238). Dette forhold beskriver Merleau-Ponty som en førbevidst, organisk relation mellem subjekt og verden, der består af kroppens *gearing* ind i sin verdens *solicitation* (Merleau-Ponty, 2014, s. 222 & 262). Som følge heraf argumenterer Merleau-Ponty for, at perceptionen et resultat af en ikke-tetisk, implicit og *generel syntese*, som er gennemført én gang for alle i kraft af og gennem subjektets legemlige rettet mod og kendskab til verden: “*In perception, we do not think the object and we do not think the thinking, we are directed toward the object and merge with this body that knows more than we do about the world, about motives, and about the means available for accomplishing the synthesis. (...) I live the unity of the subject and the inter-sensory unity of the thing (...)*” (Merleau-Ponty, 2014, s. 248).

På denne måde er den oprindelige, *primordiale* erfaring eller perception, som empirismen og intellektualismens afleder sine analytiske attituder fra, en endnu ikke objektiveret, førbevidst, ikke-tetisk, ureflekteret erfaring af og legemlig forbundethed med verden. Denne primordiale ‘dialog’ mellem krop og verden er derfor ikke noget, der ‘tænkes’ af et tetisk cogito, men noget der tvetydigt både *leves* og *udspilles* forud for enhver tetisk affirmation (Merleau-Ponty, 2014, s. 309): “*I uncover a thought older than I am at work in my perceptual organs and of which these organs are merely the trace*” (Merleau-Ponty, 2014, s. 367). Merleau-Ponty finder således, at subjektet altid allerede er både i og har direkte kontakt til en verden, som det tager op. Der er på den måde tale om en transcendental, primordial og ikke-tetisk, perceptuel subjektivitet, som altid overskrider sig selv ved at flygte hen mod det virkelige; den transcendent og uudtømmelige verden, som i sin

solicitation allerede og kun eksisterer for subjektet i den udstrækning, at det tager den op og gearer herind.

På samme måde muliggøres intersubjektivitet og den kulturelle verden. For subjektet og den anden er heller ikke objekter for hinanden, men snarere gensidigt, tilsynelukkende adfærd i en primordial og førbevidst perception (Merleau-Ponty, 2014, s. 363): *"We must return to the social world with which we are in contact through the simple fact of our existence, and that we inseparably bear along with us prior to every objectification (...) The social world is already there when we come to know it or when we judge it. (...) [T]he social exists silently and as solicitation"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 379). På den måde er der mellem subjektets og den andens fænomene krop, som den ses udefra, tale om en *intern relation*, der i en fælles verden lader den andens adfærd fremtræde for subjektet som *fuldendelsen af et enhedsligt system*: *"[J]ust as the parts of my body together form a system, the other's body and my own are a single whole, two sides of the same phenomenon, and the anonymous existence, of which my body is continuously the trace, henceforth inhabits these two bodies simultaneously"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 370). Således er også perceptionen af intersubjektivitet eller *sameksistens* noget, der, ifølge Merleau-Ponty, grundet den tvetydige og primordiale forbundethed med verden tages op, leves og tilegnes af subjektet selv.

Således udgør perceptionen af verden såvel som intersubjektivitet et tvetydigt eller transcendentalt felt, hvor enhver tilsynkomst både åbner op for det virkelige og samtidig er det virkelige virkelige nærvær *"(...) I can be open to phenomena that transcend me and that, nevertheless, only exist to the extent that I take them up and live them"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 381). Kroppens perception er altså selve subjektets åbning overfor en verden og fænomener, der på én og samme tid eksisterer for og transcenderer subjektet i den udstrækning, det tager dem op og, ikke tænker, men lever dem: *"The world is not what I think, but what I live; I am open to the world, I unquestionably communicate with it, but I do not possess it, it is inexhaustible"* (Merleau-Ponty, 2014, s. lxxx-lxxxi).

#### 4.2.3. Det stiltiende og ikke-tetiske cogito

Merleau-Pontys anvendelse af den fænomenologiske reduktion identificerede hos perceptionens *udspring* en fundamental, transcendent og dialogisk tvetydighed af både krop, verden, sprog og intersubjektivitet. Subjekt og objekt, bevidsthed og verden, kan derfor ikke blot adskilles, være identiske eller grundet i en konstituerende bevidsthed. Derfor ledes Merleau-Ponty til en

fænomenologisk undersøgelse af bevidstheden selv: *"We must return to the cogito in order to seek there a more fundamental Logos than that of objective thought, one that provides objective thought with its relative justification and, at the same time, puts it in its place"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 382).

Merleau-Ponty finder i den forbindelse et skel mellem et *talt* (spoken) og et *stiltiende* (tacit) *cogito*. Med det talte *cogito* forstås den tetiske eller epistemiske bevidsthed, som er sproglig og begriber verden med begreber. Men forud for den analytiske og objektiverende attitudes *talte cogito* identificeres et ikke-tetisk, stiltiende og førbevidst *cogito* som sin mulighedsbetingelse: *"The tacit Cogito, the presence of self to self, being existence itself, is prior to every philosophy (...)"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 426). For dette stiltiende *cogito* har mening eller intelligibilitet ikke først sit udgangspunkt i fysiske karakteristika hos objekterne selv eller, som hos Luhmann, i en bevidsthedsmæssig konstitution, men derimod i den stiltiende, dialogiske og tvetydige tilsynekomst af verden for subjektets erfaring; *"(...) a silence of consciousness that envelops the speaking world, a silence in which words first receive their configuration and their sense"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 425).

Dette stiltiende *cogito* kan ifølge Merleau-Ponty kun erkende sig selv som tænkende i kraft sin dialogiske forbundethed med verden, som motiverer det gennem sin solicitation, og som i subjektets gearing herind kan tænkes. Dette er altså et *primordialt jeg*, der i sin subjektive kerne tager verden op som sit totale *projekt*; en *verdenslogik*, som det talte *cogitos* perceptioner nok kan fastslå, men ikke selv fremkalde. Verden er på denne måde ikke et objekt, der eksisterer for subjektet som en samling af kausale perceptioner (empirisme) eller konstituerede bevidsthedstilstande (intellektualisme/Luhmanns systemteori). Derfor er verden heller ikke fuldstændig konstitueret *foran* eller *af* subjektet, men udgør derimod selve *feltet* for vores erfaring: *"I am a field, I am an experience"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 429).

Subjektet er her ikke andet end sin perspektivistiske 'tagen-den-verden-op', hvorigennem verden får et ny lag af signifikation. På denne måde er subjektet på én og samme tid både determineret og indetermineret; determineret af en sollicerende verden, som det må tage op, men i kraft af denne 'tagen op' også indetermineret og fri ved herigennem at foretage sin egne konstruktioner af verden. Derfor er den menneskelige frihed også tvetydig. For at være menneske indebærer på én og samme tid at være født *af* og *ind i* en verden, som altid allerede er konstitueret og derved sollicerer mennesket. Men på én og samme tid er verden aldrig fuldstændig konstitueret, hvilket

betyder, at mennesket samtidig er åbent for en uendelighed af muligheder. Mennesket er således hverken fuldstændig determineret eller fuldstændig indetermineret, og erkendelse er aldrig udelukkende et resultat af hverken realitetsforankring eller subjektiv konstruktion: *"I am never a mere thing and never a bare consciousness"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 480). For subjektet er en både psykologisk og historisk struktur, som er bundet op med verden og andre i en *uløselig forvirring*. Der er derfor i stedet for fuldstændig determination eller indetermination tale om en *betinget frihed*, hvor subjektet i kraft af sin tidslighed<sup>15</sup> på én og samme tid er betinget af sin historiske situation (fakticitet) og sin spontane mulighed for at påbegynde noget nyt (udkast)<sup>16</sup>; på én og samme tid vælger verden subjektet, og subjektet vælger verden: *"[F]reedom is always an encounter between the exterior and the interior (...) and it weakens, without ever becoming zero, to the extent that the tolerance of the body and institutional givens of our life diminishes"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 481). Dette betyder, at den fænomenologiske reduktion afslører en tvetydig og tidslig subjektivitet med en betinget frihed, som transcenderer sig selv ved at kaste sig ind i verden og tage den op, og derfor kun erfarer sig selv ved at flygte fra sig selv og ind i tingene; ved på én og samme tid at være både immanens og transcendens, indre og ydre: *"The world is entirely on the inside, and I am intirely outside of myself"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 430).

Merleau-Ponty finder således en tvetydig og dialogisk, ontologisk forbundethed mellem krop og verden, som betyder, at min eksistens som subjektivitet må være identisk med og uløselig fra eksistensen af min partikulære krop og dens partikulær verden: *"The ontological world and body that we uncover at the core of the subject (...) are the world itself condensed into a comprehensive hold and the body itself as a knowing-body"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 431). Subjektivitet er på denne måde uløselig fra sin væren-i-verden, og al bevidsthed er perceptuel. Dermed er bevidsthed i

---

<sup>15</sup> Tiden er ifølge Merleau-Ponty ikke en serie af koncessive nutidigheder, som fremtræder som et objekt for bevidstheden. Derimod er tiden den primordiale dimension af menneskelig væren, som er selve forudsætningen for subjektivitet. Derfor siger Merleau-Ponty også, at subjektivitet er tidlighed: *"Time must be understood as a subject, and the subject must be understood as time"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 445). For forud for ethvert tetisk begreb om bevidsthed er et netværk af *operationel intentionelitet* i form af *pro-* og *retentioner*, som forankrer mennesket til sine omgivelser, og som kontinuerligt i nuet modificerer fortiden såvel som forventninger til fremtiden: *"I do not pass through a series of nows whose image I would preserve and that, placed end to end, would form a line. For every moment that arrives, the previous moment suffers a modifications"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 439).

<sup>16</sup> Dette forhold betegner Heidegger også med sine begreber om *fakticitet* og *kastet udkast* (Heidegger, 2007).



oprindelig forstand heller ikke et epistemisk 'jeg tænker', men derimod et førbevidst og kropligt 'jeg kan': *"Consciousness is originarily not an 'I think that', but rather and 'I can'"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 139).

Merleau-Ponty identificerer under det talte cogito derfor et fundament, som udgøres af et stiltiende cogito, der i kraft af sin eksistens og legemlige væren-i-verden er uløselig fra den meningsfulde og -affødende dialog herimellem. Denne førbevidste dialog implicerer, at perceptionen allerede er prægnant med mening forud for enhver tetisk affirmation og bevidsthed. Dette skyldes, at der forud for den tetiske bevidsthed om verden, kroppen eller socialitet findes en primordial og ikke-tetisk *strøm af bevidsthed*, som transcenderer sig selv ved at kaste sig ud i verden; *"(...) an anonymous flow, an overall project in which 'states of consciousness' do not yet exist, nor, a fortiori, do characteristics of any kind"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 458). Dette betyder også, at det talte cogito ikke selv er eller kan være i stand til at redegøre for denne førbevidste prægnans, men blot må betragte den med en anerkendende forundring.

### 4.3. Fænomenologisk kritik af Luhmanns systemteori

I artiklen "Psykologisk >>iagttagelse<< af Luhmann" kritiserer J. T. Hansen (1999) Luhmanns systemteori ved at påpege, at Luhmann ved at have sit udgangspunkt i en tvivlsom begrebsliggørelse af den menneskelige psyke opererer med en *"(...) dualisme-agtig afgrænsning af psyke og socialitet"* (Hansen J. T., 1999, s. 99). For i modsætning til Luhmanns dikotomiske skelnen mellem psykisk og socialt system, tænkning og kommunikation, viser Merleau-Ponty, at forholdet mellem tale og tænkning består i en tvetydig og gensidig 'beboelse'; meningen bor i ordet – der er en tanke i talen. Tanke og tale udgør derfor ikke to forskellige operationsmodi, men er forbundne i den forstand, at tanken skabes i og med taleaktionens fuldbyrdelse heraf (Hansen J. T., 1999, s. 103). På denne måde har sproget ifølge Merleau-Ponty både en inder- og yderside, og det, som kommer til udtryk i sproget, er derfor hverken den 'rene tanke' eller 'rene udtryk', men derimod subjektets aktive og legemlige tilegnelse eller 'tagen op' af sine signifikationers verden. Tanke og tale er således *"(...) enveloped in each other; sense is caught in speech, and speech is the external existence of sense"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 187). Derfor er der i modsætning til Luhmann hos Merleau-Ponty ikke tale om en dualisme, men om en *" (...) dimensionel dobbelthed, bestående af en tale-tanke enheds polaritet af ud- og*

*indadrettethed, hvilket er noget ganske andet end afgrænsede tale vs. tanke systemer i strukturel kobling*" (Hansen J. T., 1999, s. 106).

Det grundlæggende problem med Luhmanns systemteori er således, ifølge J. T. Hansen, at den postulerede, strukturelle kobling mellem tænkning og kommunikation implicerer en 'pseudo-kartesiensk' antagelse af det psykiske og sociale som fuldstændig adskilte: "*Luhmanns bevidstheds-system ender med at blive en udenfor-verden-stående-anskuende-tænkning, til hvilken kun den enkelte har adgang og i forhold til hvilken andre kun kan være en »irriterende« og lejlighedsvis »interpenetrerende« omverden*" (Hansen J. T., 1999, s. 107). For de autopoietiske og rekursive operationer betyder en selektiv omverdenskontakt, hvorigennem de lukkede systemer gennem sine forskels-sættende iagttagelser konstruerer en idiosynkratisk verden 'for sig selv'. Derfor er også enhver perciperet irritation og signifikation fra omverden udelukkende determineret af systemet selv. Dermed har Luhmanns lukkede systemer ikke en umiddelbar adgang til verden 'i sig selv', men udelukkende verden som et 'for sig selv'.

Men i sin kritik af intellektualismen så vi hos Merleau-Ponty, at mennesket ikke blot er et epistemisk, tetisk-intentionelt eller verdenskonstituerende 'jeg tænker', men først og fremmest et ikke-tetisk 'jeg kan'; et kropsligt og praksisorienteret, førrefleksivt, dialogisk og ontologisk verdensnærvær. Enhver tetisk signifikation eller konstruktion foretaget af et psykisk systems forskelssættende iagttagelser bør derfor forstås som sekundær i forhold til den primordiale signifikation (prægnans) og rationalitet, som allerede er kommet i stand i kraft af den førrefleksive, førkulturelle og dialogiske forbundethed med og kropslige 'gearing ind i' verden.

På denne måde leverer Merleau-Ponty et korrektiv til Luhmanns systemteori ved at vise, at enhver tetisk bevidstheds tænkning eller reflekteret væren-i-verden forudsætter og funderes på den levede og forenede krops dialogiske allerede *væren-i-gang-med-at-omgås-verden* (Hansen J. T., 1999, s. 112). Erkendelsesprocesser har dermed ikke som i Luhmanns systemteori udelukkende sit udgangspunkt i systeminterne og forskelssættende iagttagelser hos et lukket, psykisk system, som i kraft af strukturelle koblinger udøver en selektiv omverdenskontakt, hvorigennem det på intellektualistisk vis konstruerer en systemekstern verden eller mening som et 'for sig selv'. Derimod har erkendelsesprocesser *også* sit udgangspunkt i en praksis- og kropsforankret ontologisk åbenhed og direkte perceptuel kontakt eller forbundethed med verden 'i sig selv' som en soliciterende samtalepartner. Verden er således en samtalepartner, vi med vores legeme førbevidst 'gearer ind i', og som

i kraft heraf fremtræder for bevidstheden som et allerede meningsfuldt 'for os et i sig selv' (Hansen J. T., 1999, s. 114-117). Kropssubjektets primordiale, perceptuelle åbenhed er på denne måde det 'primære' fundament for dets 'sekundære' erkendelseskonstruktioner, som på én og samme tid hverken kan være fuldstændig arbitrære eller determinerede, da verden altid er både udgangspunktet for og transcenderer enhver erfaring – der er altid mere at se. På denne måde er perception og mening på én og samme tid både objektiv og subjektiv, determineret og indetermineret: *"The world is inseparable from the subject, but from a subject who is nothing but a project of the world; and the subject is inseparable from the world, but from a world that it itself projects. The subject is being-in-the-world and the world remains 'subjective', since its texture and its articulations are sketched out by the subject's movement of transcendence"* (Merleau-Ponty, 2014, s. 454).

Som følge heraf er Luhmanns forståelse af psykiske systemer som bestående af tænkning og forestillinger ifølge J. T. Hansen både utilstrækkelig og uholdbar. Utilstrækkelig, da det psykiske forstået som intentionalitet ikke blot er en tanke- eller forestillingsvirksomhed, som på intellektualistisk vis udelukkende konstruerer sin verden gennem autopoietiske og rekursive processer. Uholdbar, fordi det psykiske ikke blot er et afgrænset system, der kun er strukturelt koblet til krop, verden, sprog eller sociale systemer i en omverdensrelation. Derimod er det psykiske en grundlæggende og førbevidst (operationel) og tvetydig intentionalitet, som bør betragtes uadskillelig fra sin verden (Hansen J. T., 1999, s. 113-114). Derfor kritiserer J. T. Hansen Luhmanns systemteori for at være grundlagt på en epistemologisk *totalkonstruktivisme*. For herved overses det, at verden på én og samme tid både er 'for os' og 'i sig selv'; noget som subjektet både finder i verdens solicitation og tager 'konstruerende' op i sin egen eksistens i en primordial, førrefleksiv og dialogisk tvetydig- og forbundethed. Som følge heraf bør psyke og socialitet, subjekt og verden ikke forstås som adskilte, men som deltagere i eksistensens tvetydige, førbevidste, førsproglige og meningskonstituerende dialog.

#### 4.4. Fænomenologisk kritik af LP-modellen

Grundet sit fundament i Luhmanns systemteori er der i Nordahls LP-model også tale om et epistemologisk og (total)konstruktivistisk paradigme. For heller ikke Nordahl har øje for, at der i den menneskelige perception hverken er tale om ren bevidsthedsmæssig konstitution (systemteori, intellektualisme) eller total determination (empirisme), men om en førbevidst og dialogisk, ontologisk

tvetydighed. Dette betyder, at pædagogisk analyse og refleksion i LP-modellen udelukkende har øje for den epistemologisk-konstruerende pol i det tvetydige forhold mellem subjektet og sin verden som et 'for sig selv'. Derved er LP-modellen slet ikke orienteret mod den ontologiske, solicerende og meningsfulde pol, som verden 'i sig selv' udgør for bevidstheden og perceptionens gearing herind; at verden og mening ikke blot konstrueres for subjektet i den tetiske bevidsthed, men at der derimod er tale om et dialogisk, førrefleksivt og ikke-tetisk udspring for alle efterfølgende erkendelsesprocesser og meningserfaringer.

I den indledende, fænomenologiske beskrivelse af min deltagelse på et LP-møde beskrev jeg, hvordan jeg og de pædagogiske praktikere i det umiddelbare møde med drengen på projekterlærredet og hans udtryk for hengivenhed syntes *grebet af* en omsorg og kærlighed, som blev overhørt i den systemteoretiske, sproglige og pragmatiske refleksion rammesat af LP-modellen. For her havde epistemisk analyse og refleksion til formål at identificere opretholdende faktorer (eller strukturelle koblinger), som var årsag til det psykiske eller sociale systems operative difference og forskelssættende iagttagelser – og følgelig den heraf affødte problemadfærd. Herved blev det dog overhørt, at der i de pædagogiske praktikers møde med drengen, hans udtryk for hengivenhed såvel som i de problematiske kravssituationer også kunne være tale om en førrefleksivt konstitueret prægnans eller primordial meningsfuldhed, som ikke blot var en idiosynkratisk, epistemologisk konstruktion hos et psykisk system. For de såvel som jeg konstruerede ikke selv erfaringen af den umiddelbare meningsfuldhed og formative tiltale, som vi alle syntes at blive *grebet af* i det nærværende 'møde' med barnet. Og hvis en sådan meningsfuldhed er et ikke-sprogligt og ikke-tetisk resultat af en primordial dialog mellem verden og det stiltiende cogito, er det samtidig også en meningsfuldhed, som nok kan erfares umiddelbart i det levede nu, men ikke *begribes* epistemisk og sprogligt. Måske var det netop derfor, de pædagogiske praktikere 'overhørte', at de forud for sine epistemiske og systemiske refleksioner på niveauet for tetisk bevidsthed allerede var deltagere i en ontologisk og meningsfuld dialog med barnet på et ikke-tetisk niveau.

Herudover syntes den pragmatiske handletvang og den begrænsede tidsmæssige ramme på det egentlig LP-møde også at betyde, at man ikke havde tid til at dvæle ved og gribes af hverken drengens eller egne erfaringer, men hurtigt måtte træde ind i en analytisk tænkning for at finde frem til hensigtsmæssige løsninger på det opfattede problem. Dette dog uden nogensinde at stille spørgsmål ved og undersøge de grundantagelser, som denne problemforståelse udsprang fra.

Forståelse for og indsigt i det levede fænomen, dets meningsfuldhed eller egne grundantagelser som grundlæggende mysterier kom derfor til at vige for et pragmatisk og systemteoretisk ideal om at kunne forklare, begribe og løse problemer i pædagogisk praksis. Heroverfor kunne en opmærksomhed mod meningsfuldhedens kropslige, førrefleksive og dialogiske arnested muligvis have tilvejebragt en epistemisk besindelse, som kunne have ført til at man søgte en anden og mere ontologisk-orienteret eller filosofisk spørger til og indsigt i det fænomen, som 'kom til orde' hos drengen eller manifesterede sig i de pædagogiske praktikere i de problematiske kravssituationer.

På baggrund af ovenstående teoretiske diskussioner af Luhmanns systemteori og Nordahls LP-model synes det plausibelt, at LP-modellen grundet sin epistemologisk-konstruktivistiske og pragmatiske orientering 'overhører' det tvetydige, ontologisk-dialogiske og meningsfulde grundfjeld hos det ikke-tetiske kropssubjekt, som dens epistemiske refleksioner og analyser samtidig må udspringe fra og hvile på. Nok kan LP-modellen som systematisk ramme virke til (og har virket til!) at kvalificere pædagogisk analyse og refleksion ved at facilitere et mere helhedsorienteret syn på menneskelig interaktion<sup>17</sup>. Men ved at insistere på et epistemologisk og (total)konstruktivistisk fundament resulterer LP-modellen i en bestræbelse på udelukkende sprogligt-analytisk at *begribe* og *håndtere* erfaringer. Det er netop dette forhold, som synes at medføre en 'døvhed' overfor værens ontologisk-dialogiske, ikke-tetiske og *ubegribelige* meningsdimension, som vi ikke kan håndtere, men med vores blotte eksistens er 'overgivet' til og gribes af.

## 5. Fænomenologien som 'vej' til taktfuld pædagogik

I ovenstående er der blevet foretaget en fænomenologisk kritik af Luhmanns systemteori og Nordahls LP-model, som har argumenteret for, at begge grundet sine epistemologiske og (total)konstruktivistiske antagelser 'overhører' den ontologiske-dialogiske forbundet- og tvetydighed mellem subjektet og sin verden. De nedenstående afsnit vil nu forsøge at undersøge, identificere og argumentere for mulige potentialer i en fænomenologisk og ontologisk orienteret – eller *taktfuld* – pædagogik. Der er her tale om en forståelse af pædagogik som en etisk praksis, hvorfor nedenstående gennem henholdsvis Anya Dalys (2016) eksplicitering af Merleau-Pontys implicitte, intersubjektive etik,

---

<sup>17</sup> Her henvises til den tidligere omtalte evidens.

et perspektiv til K. E. Løgstrups (2017) etiske fordring og med Van Manens (2016a) begreb om pædagogisk takt undersøger, hvorvidt og i hvilken grad fænomenologien kan fremme pædagogisk takt.

## 5.1. Merleau-Pontys implicitte etik

Hos Merleau-Ponty fandt vi ikke en eksplicit formuleret etik, men derimod en fænomenologisk beskrivelse af en primordial perception af intersubjektivitet, der kan tjene som fundamentet for en ontologisk funderet etik. Ovenstående forhold redegør Anya Daly for i 'Merleau-Ponty and the Ethics of Intersubjectivity' (Daly, 2016), hvor hun i sin gennemgang af Merleau-Pontys forfatterskab forsøger at eksplicitere hans *implicitte etik*: "*(...) Merleau-Ponty's implicit ethics (...) arises out of his relational ontology wherein the interdependence of self, other and world is affirmed. Such an ethics would be markedly different from traditional and mainstream ethical accounts, which are founded on the assumptions of dualist or monist ontologies*" (Daly, 2016, s. 2).

*Dualistiske* eller *monistiske* ontologier hos henholdsvis intellektualismen og empirismen betyder ifølge Daly, at relationen mellem subjekter forstås som *ekstern*; to erkendende eller epistemiske subjekter, som står over for hinanden. Denne form for etik møder man hos henholdsvis pligt-, konsekvens- eller dydsetikken. Men hos Merleau-Ponty er subjektet og den anden ikke objekter for hinanden, men der er derimod tale om en *intern relation*, som i en fælles verden og i en primordial og førrefleksiv perception lader den andens adfærd fremtræde for subjektet som *fuldendelsen af et enhedsligt system* med sig selv (Merleau-Ponty, 2014, s. 370). Således finder Daly hos Merleau-Ponty et begreb om intersubjektivitet og etik, hvor relationen mellem subjekter ikke er ekstern, men derimod *intern* og består i en *primordial, etisk modtagelighed* (Daly, 2016, s. 9): "*Merleau-Ponty returns ethics to pre-objective reality, to pre-reflective percipience, to the immediate encounter stripped of all conceptual overlays (...) with the understanding of the subject as having intrinsic ethical capacities by virtue of his ontological interdependence with other subjects*" (Daly, 2016, s. 9).

I forlængelse heraf argumenterer Daly for, at der ligesom med den primordiale, førbevidste og direkte perception af intersubjektivitet er tale om et primordiale og førrefleksivt etisk engagement: "*[T]here is a primary, pre-reflective level of ethical engagement which engages at the level of operative intentionality, at the level of 'know-how'. Just as operative intentionality is anterior to thetic intentionality and 'body-reading' precedes 'mind-reading', so too primary empathy as an essential mode of intentionality is anterior to the secondary, reflective level of ethical engagement as*

*pursued in the various accounts of normative ethics*” (Daly, 2016, s. 299-300). Der er således tale om en førrefleksiv etik eller empatisk intentionalitet, som affødes af en ikke-tetisk og direkte perception af sameksistens hos det stiltiende cogito; et primordiale ’vi’, hvorigennem vi allerede har forstået os selv om ontologisk interdependente.

Ovenstående skal dog ikke forstås som blot én etisk teori ved siden af mange andre, såsom henholdsvis pligt-, konsekvens- eller dydsetikken. Dette skyldes, at udarbejdelse eller formulering af etisk teori altid må forudsætte eksistensen af levede erfaringer, som førrefleksivt allerede er prægnant med etisk meningsfuldhed. Eksplicitte formulerede etiske teorier er på denne måde nødsaget til at forudsætte, udspringe fra og have sit ontologiske fundament i selvsamme etiske meningsfuldhed, som de forsøger at redegøre for og forklare epistemisk. Den ontologiske og førrefleksive, etiske perception skal, ifølge Daly, på denne måde forstås som mulighedsbetingelsen for enhver (senere) formuleret etisk teori; vi er allerede blevet ’ramt’ af og har taget en umiddelbar og førrefleksiv etik op forud for enhver formuleret, etisk teori. Man kan derfor sige, at etikken som udgangspunkt ikke skal *tænkes*, men *leves* (Daly, 2016, s. 30): *”[T]here is an ethical level anterior to the reflective level of normative ethics and this pre-reflective level constitutes the ground for the possibility of reflective ethics; this pre-reflective level is the primordial ‘we’ of primary empathy; and the final claim is that this pre-reflective level of ethical engagement itself directly motivates ethical behaviour through pre-reflective percipience, through direct insight into the real nature of our relations with others—that we are interdependent at the level of ontology*” (Daly, 2016, s. 285).

Selvom Merleau-Ponty ikke selv nåede at formulere en eksplicit etik, da kan Daly vise, at der blotlægges en implicit, intersubjektiv etik; en relationel ontologi og primordial interdependens, som perciperes direkte af det stiltiende cogito på niveauet af operativ intentionalitet.

## 5.2. Den etiske fordring

En lignende forståelse af menneskets ontologisk-etiske grundvilkår formuleres af den tidlige K. E. Løgstrup (2017) i sin fænomenologiske beskrivelse af den *etiske fordring*<sup>18</sup>. For hvor Daly finder, at

---

<sup>18</sup> Hermed ikke sagt at de metafysiske og ontologiske fundamenter hos henholdsvis Merleau-Ponty og Løgstrup er identiske eller forenelige. For dette fordrer i sig selv en nærmere undersøgelse, som ligger uden for dette speciales undersøgelsesfelt. Derimod skal inkluderingen af Løgstrups fænomenologiske beskrivelse af det etiske grundvilkår i den

der hos Merleau-Ponty fremstilles en ontologisk interdependens, da fremfører Løgstrup, at menneskelivet udspiller sig i en elementær og ontologisk tillid, hvor mennesket erfarer, at "(...) *vi er hinandens verden og hinandens skæbne*" (Løgstrup, 2017, s. 25-26). Dette forhold udspringer af, at mennesker i det mellemmenneskelige samvær er skæbnebestemte til at måtte blotte sig ved at vove sig frem og overgive sig til den andens magt i tillid til, at den anden vil tage vare på sig. Dette er "(...) *givet med selve den kendsgerning, at den enkelte hører med til den verden, hvori den anden har sit liv og derfor har noget af det andet menneskes liv i sin hånd (...)*" (Løgstrup, 2017, s. 32). Ifølge Løgstrup resulterer dette i erfaringen af en *uudtalt* eller anonym fordring om at tage vare på det liv, som tilliden lægger i vor hånd. Måske kan der på denne måde hos Løgstrup være tale om en relationel ontologi og primordial perception af interdependens, som minder om den, Daly finder hos Merleau-Ponty (Løgstrup, 2017, s. 28).

For Løgstrup findes den etiske fordring i en direkte, ontologisk perception, som i kraft af *u-* eller *før-*selviskheden finder sted forud for enhver bevidst tænkning. Og fordi fordringen i sin natur er uselvisk, betyder dette samtidig, at den ikke kan opfyldes af noget *selv*. For et *selv* kan ikke flygte fra sin *selv*-iskhed. Derimod kan fordringen kun opfyldes i kraft af en uselvisk umiddelbarhed (Løgstrup, 2017, s. 168). Dette forhold, at fordringen kun kan opfyldes i uselviskhed, beskriver Løgstrup som fordringens *uopfyldelighed*. Meget lig Dalys udlægning af Merleau-Pontys implicite etik er Løgstrups etiske fordring dermed også noget, som vi *før*bevidst rammes eller tiltales af i en primordial perception af den anden.

Ligesom Daly pointerer Løgstrup, at den etiske perception ikke kan formuleres eksplicit, men derimod blot leves; de konventionelle eller sociale normer – eller etiske teorier – kan nok virke vejledende eller handleanvisende, men er relative i den forstand, at de både er foranderlige og faktisk forudsætter den etiske fordring, som deres fælles fundament. Derfor kan den enkelte heller aldrig få at vide af den anden, normer, etiske teorier eller ideologier, hvad der skal gøres, men kan kun i kraft af sin egen *uselviskhed* skønne, hvad der tjener den anden bedst. Derfor må man, ifølge Løgstrup, være opmærksom på, at fordringen ikke overhøres i forskellen mellem den ontologisk-*uudtalte*

---

menneskelige tilværelse forstås som en anerkendelse af, at denne konception muligvis kan kaste et opklarende lys på det, som, ifølge Daly, kan forstås som Merleau-Pontys implicite, intersubjektive etik.



fordring og de *udtalte* normer (Løgstrup, 2017, s. 66). Men dette betyder også, at den etiske fordring intet specificerer, men blot overlader det til den enkelte at bestemme, hvad der bør gøres. Derfor siger Løgstrup også om fordringen, at den er *radikal*, for: "*I etisk forstand isolerer den*" (Løgstrup, 2017, s. 57). Derfor kan vi heller aldrig have fuldstændig sikkerhed for at have handlet ret og rigtigt, men fordringen stiller altid "*(...) den enkelte på bar bund i hver ny situation, for så vidt den ingen præcise anvisninger giver*" (Løgstrup, 2017, s. 137).

I lyset af den uselviske erfaring af den etiske fordring betegner fænomenologen Løgstrup vores tilværelse som bestående af en *modsigelse* mellem *trivialitet* (middelbar selviskhed) og *poetisk livsforståelse* (umiddelbar uselviskhed). Her kommer den poetiske livsforståelse til at repræsentere en poetisk åbenhed og et ontologisk nærvær, som bringer et bud fra en tilværelse, hvori den enkelte allerede befinder sig, men som trivialiteten som den videnskabelige og epistemiske erkendelse gør os døve overfor i en bestræbelse på i sproget at gribe om og 'blive færdige med den': "*Den modsigelse ved vor eksistens, som digtningens lys falder på, er, at vi lever blinde og døve for den verden, vi er indenfor*" (Løgstrup, 2017, s. 231). Oversat til pædagogisk praksis kan en sådan ontologisk-intersubjektiv etik betyde, at den pædagogiske praktiker i sin bestræbelse på at handle etisk ikke blot kan forlade sig på formulerede etiske teorier, retningslinjer eller professionsidealer. For disse har sine fundamenter i og er afledte fra den ontologiske, førrefleksive eller 'uselviske' perception af intersubjektivitet. Derimod må en etisk, pædagogisk praksis indebære, at man eksistentiel og fænomenologisk forstand er nærværende og personligt engageret i mødet med barnet med henblik på at kultivere en levet, poetisk lydhørhed over for det primordiale etiske engagement, som man i kraft af sin væren-i-verden allerede står i.

### 5.3. Pædagogen som praktisk etiker

I sin uddannelsesorienterede bog "*Pedagogical tact*" (2016a) omtaler fænomenologen Max Van Manen en sådan ontologisk orientering i pædagogikken som *fænomenologisk* eller *taktfuld pædagogik*. Den etymologiske betydning af det latinske ord *tactus* henviser til begreber såsom 'berøring (taktil, kontakt)', 'eftertænksomhed' og 'effekt' (Van Manen, 2016a, s. 101-102). *Takt* er således både forbundet til *kropslighed*, *tænkning* og *handlinger* i praksis: "*So the onto-epistemological relation between thoughtfulness and tact is such that thoughtfulness kinesthetically incarnates itself in*

*tactful action. Tact is the active embodiment, the body-work of thoughtfulness*" (Van Manen, 2016a, s. 102).

Med en kort reference til K. E. Løgstrup (2017) udtrykker Van Manen, at pædagogik indebærer en *etisk fordring* om i øjeblikket at skelne mellem og handle på baggrund af en fornemmelse for, hvad der er godt eller passende, og hvad der ikke er (Van Manen, 2016a, s. 187 & 225). Derfor ser Van Manen også den pædagogiske praktiker som *praktisk etiker*. For pædagogen må i en omskiftelig praksis og i kraft af sin omsorg for det specifikke barn, i den specifikke situation og på det specifikke tidspunkt være i stand til gennem en ontologisk og ordløs indsigt at fornemme den 'gode' eller passende handling samt udføre den i det kairotiske<sup>19</sup> (gunstige og flygtige) øjeblik: "*At heart a pedagogue could be considered an ethicist, one who specializes in questions and concerns that have to do with pedagogical situations, relations, and actions. Pedagogy asks: What is in the best interest of children? And how can we know what is good for children?*" (Van Manen, 2016a, s. 179). Men den pædagogiske praktiker kan grundet etikkens førrefleksive og ontologiske arnested aldrig være eller komme i besiddelse af tilstrækkelig (epistemisk) viden til at kunne bestemme, skelne eller beskrive, hvad der egentlig er det 'gode' at gøre i den altid singulære og unikke situation og overfor det unikke barn. Det er netop i denne grundlæggende usikkerhed, at Van Manen finder den etiske dimension i pædagogisk praksis; en etisk kontingens, som grundlægger forståelsen af den pædagogiske praksis og praktiker som etisk. For kunne man blot anvende standardiserede regler og retningslinjer, var der ikke behov for pædagogen: "*Pedagogical tact is the active alertness, ethical sensitivity, and practical flexibility (...) for being able to say or do just the right things with students in situations that are always particular, sensitive, always unique (...). Tactful teachers know what to do when they don't know what to do*" (Van Manen, 2016a, s. 190).

Pædagogisk takt henviser altså til en kropslig situeret, levet sensitivitet samt etisk eftertænk-somhed, som kommer til udtryk praksishandlinger. *Sensitiv*, idet takt indebærer at være i stand til at fornemme, hvad der foregår i den partikulære situation med det partikulære barn. *Etisk-*

---

<sup>19</sup> Chronos var i den græske mytologi Zeus' fader og stod for en personifikation af tiden som fremadskridende (kronologisk). Derimod var Kairos guden for det gunstige øjeblik: "*Since ancient times a Kairos moment has been described as a transformative moment of chance depending on our ability and willingness to seize the opportunity that is offered within it*" (Van Manen, Pedagogical Tact, 2016a, s. 52).

*eftertænksom*, fordi det handler om i 'kølvandet' af denne fornemmelse at være i stand til intuitivt og førsprogligt at skønne og gøre, hvad der i det kairotiske øjeblik er det gode eller passende at gøre netop her, lige nu: *"To act tactfully implies all this, and yet tactful action is instantaneous. (...) Somehow sensitivity, insight, and feeling are instantly acted out. They are realized in a mode of acting that is tensed with thoughtfulness or thinking attentiveness. Tact is a kind of active ethical intelligence governed by insight while relying on feeling"* (Van Manen, 2016a, s. 101).

Pædagogisk takt er altså ikke en form for (epistemisk) viden, men er et udtryk for en kropsligt funderet applikation af eftertænksomhed, empati, etisk sensitivitet og ontologisk indsigt i praksis, som kan fremmes gennem en fænomenologisk orientering i pædagogikken (Van Manen, 2016a, s. 102). På denne måde kan idealet om *den taktfulde pædagogik* som samlebegreb for en fænomenologisk, ontologisk og etisk orienteret pædagogik virke som et korrektiv til systemteoretisk refleksion, som den faciliteres af Nordahls LP-model.

## 6. Fænomenologisk praksisforskning

Indtil nu har denne undersøgelse været orienteret mod på et teoretisk-filosofisk plan at levere et merleau-pontiansk, eksistentielt-fænomenologisk korrektiv til Nordahls luhmanninspirerede, systemteoretiske LP-model. Herudover er med Daly, Løgstrup og Van Manen foretaget en række positive – men stadig teoretiske – argumenter for, at der med en fænomenologisk orienteret pædagogik kan være tale om en 'vej' til en mere taktfuld og etisk-sensitiv pædagogik. På baggrund af ovenstående indsigter vil undersøgelsen i følgende afsnit tage karakter af en mere praktisk orientering som *anvendt filosofi*. For med inspiration fra Van Manens fænomenologiske praksisforskning (2016b) og F. T. Hansens (2014, 2016, 2017, 2018) (hermeneutisk-)fænomenologiske undringsværksteder og essays vil nedenfor undersøges, hvordan man kan facilitere og strukturere en fænomenologisk og forundringsdrevet skrivepraksis, som potentielt kan udøve en taktfremmende effekt på pædagogikken.

### 6.1. Fænomenologisk skrivning

Van Manen (2016b) beskriver fænomenologisk forskning og skrivning ikke som en teoretisk aktivitet, der blot involverer og aktiverer vores hoved eller hånd. Det er derimod først og fremmest en praksis, som tiltaler og 'mobiliserer' hele vores førrefleksive sensuelle, sanselige og kropslige væren.

Denne form for fænomenologisk undersøgelse er, ifølge Van Manen, drevet af en patos om at afdekke den primordiale hemmelighed og meningsfuldhed, som kendetegner den førrefleksive erfaring: *"Meaning is already implicated in the mystery of prereflective reflection of seeing, hearing, touching, being touched, and being-in-touch with the world (...). The phenomenological pathos is the loving project of bringing all the living of life to meaningful expression through the imageries and language of phenomenological writing, composing, and expressing"* (Van Manen, 2016b, s. 18).

Den fænomenologisk-forskende proces udgøres her af skrivningen; den fænomenologiske skrivning er selve forskningen: *"It is in the act of reading and writing that insights emerge. (...) In a phenomenological sense, the researcher produces knowledge in the form of texts that not only describe and analyse phenomena of the lifeworld, but also evoke immediate understandings that otherwise lie beyond their reach"* (Van Manen, 2016b, s. 367). Der er således ikke tale om teoretisk refleksion, men om fænomenologisk refleksion eller undring tæt knyttet til levede praksiserfaringer i et forsøg på at genvinde, få indsigt i samt fremkalde erfaringens førrefleksive og levede meningsfuldhed. Som følge heraf er målet med den fænomenologiske skrivning heller ikke udtømmende at begrebsliggøre levede erfaringers meningsfuldhed, men derimod at rette blikket mod, komme i kontakt med, lade os tiltale og transformeres i mødet med selve arnestedet for denne meningsfuldhed. Her må sproget træde til side for den *eksistentielle rigdom* og det underfulde mysterium, som vi lever i, af og erfarer hver dag, men synes at overhøre i den epistemiske, begrebslige og vidende refleksion (Van Manen, 2016b, s. 21).

Den fænomenologiske skrivning forsøger altså at facilitere indsigt i det gennemlevede fænomens underfuldhed. Som følge heraf må den fænomenologiske skrivning også have sit udgangspunkt i genuin *forundring*: *"Phenomenological method is driven by a pathos: being swept up in a spell of wonder about phenomena as they appear, show, present, or give themselves to us (...) and exercise a formative and affective effect on our being"* (Van Manen, 2016b, s. 26-27). Derfor udtrykker Van Manen vigtigheden af, at den fænomenologisk undersøgelse forudsætter et egentligt og 'ægte', forundringsdrevet, fænomenologisk spørgsmål, som er kendetegnet af heuristisk klarhed og fokus. Hertil forudsættes også et førrefleksivt erfaringsmateriale, som er detaljeret, konkret og gennemlevet, hvilken dette forundringsdrevne spørgsmål kan gå i dialog med (Van Manen, 2016b, s. 297). I den forbindelse udtrykker Van Manen, at anekdoten som litterær genre er særligt egnet. Dette skyldes, at anekdoten er kort, konkret og relateret til det levede liv: *"Anecdotes bring things*

*into nearness by contributing to the vividness and presence of an experience*" (Van Manen, 2016b, s. 251). Anekdoten som litterær genre kan kendetegnes ved: (a) at det er en kort og simpel fortælling; (b) at den sædvanligvis beskriver én enkelt hændelse; (c) at den begynder tæt ved det centrale øjeblik i erfaringen; (d) at den inkluderer vigtige og konkrete detaljer; (e) at den indeholder adskillige citater (hvad blev sagt, gjort og så videre); (f) at den afsluttes relativt kort efter erfaringens klimaks eller efter hændelsen er ovre; og (g) at den ofte har en effektiv, rammende eller forundringsvækkende sidste sætning (Van Manen, 2016b, s. 252).

### 6.1.1. Det vokative og æstetiske imperativ i fænomenologisk skrivning

Som tidligere nævnt finder den fænomenologiske reduktion sted i bevægelsen mellem de to momenter, epoché og reduktion. Men fænomenologi (og fænomenologisk skrivning) handler som nævnt ikke om udtømmende at beskrive levede erfaringer diskursivt. For fænomenerne synes altid at undslippe vores forsøg på sproglige indkapsling. Det er også det, der forsegler den paradoksale umulighed af den fænomenologiske reduktion, hvilken både Van Manen og Merleau-Ponty anerkender. Derfor fremhæver Van Manen den fænomenologisk skrivnings tredje, *vokative* moment. 'Det vokative' handler om gennem skriveprocessen i et vokativt, poetisk og patisk sprog at *indlejre* den levede mening i et *indirekte* sprog, som kan fremkalde eller pege hen mod og således etablere en levende 'dialog' med de levede erfaringers meningsfuldhed; fænomenet selv: "*A phenomenological text does not just communicate information, it also aims to adress or evoke forms of meaning that are more poetic, elusive, or ambiguous, but that cannot be easily told in propositional discourse*" (Van Manen, 2016b, s. 45).

Derfor bør den 'gode' fænomenologiske tekst heller ikke betragtes som målet i sig selv. Målet er tværtimod, at skrivning såvel som læsning af en fænomenologisk-reflekterende tekst fremkalder i læseren samme førrefleksive, ikke-kognitive og levede meningsfuldhed, som teksten adresserer, og overfor hvilken sproget fremstår som 'fattigt': "*Phenomenology does not just aim for the clarification of meaning, it aims for meaning to become experienced as meaningful. Meaningfulness happens when meaning speaks to our existence in such a way that it makes 'contact' and touches us*" (Van Manen, 2016b, s. 373). Den fænomenologiske skrivning som aktionsforskning handler derfor ikke om at *repræsentere* fænomenet i sproget, men snarere om vokativt og poetisk at skabe *kontakt* til det ved indirekte og *præsenterende* at skrive *fra* og *i* fænomenet selv. Herigennem er målet, at der kan opstå en genklang eller *resonans* i læse- og skriveerfaringen, som virker til

umiddelbart at fremkalde fænomenet selv. Sproget må således få 'vigepligt', træde til side for og virke pegende henimod arnestedet for den levede, fænomenale meningsfuldhed, som er dets ud-spring (Van Manen, 2016b, s. 43-71 & 370): *"Phenomenology aims to express, in rigorous and rich language, phenomena and events as they give themselves, and it aims to investigate the conditions and origins of the self-givenness of these phenomena and events. (...) The main task of phenomenological research is an interpretive description of the primordial meaning structures of lived experience (...)"* (Van Manen, 2016b, s. 61).

Ifølge Van Manen rummer netop den vokative og poetiske dimension i fænomenologisk skrivning et særligt potentiale for at udtrykke disse primordiale, ikke-kognitive, uudsigelige og 'partiske' aspekter af fænomenernes meningsfuldhed. Derfor må man finde og mobilisere *"(...) expressive means to penetrate and stir up the prereflective substrates of experience as we live them. The experiential writing of the text should aim to create a sense of resonance in the reader"* (Van Manen, 2016b, s. 240). Dette stiller den fænomenologiske forsker overfor et æstetisk imperativ om at beskæftige sig med en poetiserende, påkaldende og resonerende form for fænomenologisk fremskrivning<sup>20</sup>: *"Poetizing is thinking on original experience and is thus speaking in a more primal sense. Language that authentically speaks the world rather than abstractly speaking of it is a language that reverberates the world (...). We must engage language in a primal incantation or poetizing which harkens back to the silence from which the worlds emanate"* (Van Manen, 2016b, s. 241).

Den fænomenologiske skrivning har således til formål gennem vokativt, poetiserende og resonerende sprogbrug at bringe levede erfaringers fænomenale og underfulde meningsfuldhed ind i et levende nærvær eller gennemlevethed. Dette uden denne meningsfuldhed fastlåses i vores vante, kognitive sprog og tænknings middelbarhed, men så der derimod 'lyder' en eksistentiel genklang, hvorved vi umiddelbart og førrefleksivt gribes af fænomenet selv (Van Manen, 2016b, s. 240-296).

---

<sup>20</sup> Et lignende syn på det poetiske så vi også ovenfor i Løgtrups skelnen mellem *poetisk livsforståelse* og *trivialitet*.

## 6.2. Undringsværkstedet

I bogen 'At møde verden med undren' (Hansen F. T., 2018) omkring dannelse, innovation og organisatorisk udvikling i et værensfilosofisk perspektiv præsenterer Finn Thorbjørn Hansen et hermeneutisk-fænomenologisk interaktionsdesign betegnet *undringsværkstedet*. Undringsværkstedet beskrives af F. T. Hansen som en interaktionsmodel, der ligesom det sokratiske-dialektiske og undringsorienterede interviewdesign beskrevet ovenfor har til formål at skabe 'genuine undringsfællesskaber' eller *landingspladser for undren*. Målet hermed er at forløse et "(...) *gehør for den sag, det fænomen, som filosofien og de filosoferende deltagere forsøger at komme til øget forståelse af*" (Hansen F. T., 2018, s. 80-81). I undringsværkstedet er det derfor heller ikke blot den filosofiske og sokratiske-dialektiske undring i sig selv, som har værdi eller er målet. Undringen skal derimod forstås som et 'ledsagefænomen' for længslen om at nå til en dybere forståelse af fænomenet selv (Hansen F. T., 2018).

F. T. Hansens undringsværksted står for et interaktionsdesign, der er orienteret mod professionelle, som ønsker at komme i et undringsforhold til egen professionspraksis og eget liv. Undringsværkstedet er organiseret af en sokratisk facilitator og består af en både hermeneutisk og fænomenologisk skrive- og dialogpraksis i grupper. Derved adskiller undringsværkstedet sig organisatorisk set fra F. T. Hansens filosofiske vejledningspraksis (Hansen F. T., 2008) og sit sokratiske interview (Hansen F. T., 2015b), som foregår på tomandshånd mellem den filosofiske vejleder/interviewer og hans 'gæst'/'emne', og sin sokratiske dialoggruppe (Hansen F. T., 2000), som foregår i mindre grupper med en sokratisk facilitator. Dog har undringsværkstedet, den filosofiske vejledning, det sokratiske interview og dialoggruppe dog den fællesnævner, at de under hele processen synes at forudsætte og være organiseret omkring den filosofiske vejleder eller facilitator (Hansen F. T., 2018).

### 6.2.1. Undringsværkstedets fem momenter og fænomenologiske essays

F. T. Hansens undringsværksted består af fem momenter<sup>21</sup>: et *fænomenologisk*, et *hermeneutisk*, et *sokratisk-dialektisk*, et *eksistentielt* og et *phronesisk*. *Phronesis* er det græske ord for etisk

---

<sup>21</sup> F. T. Hansen har også udviklet en kortere, timelang version af undringsværkstedet, *Anker Fjord Modellen*, tilpasset Anker Fjord Hospice, som blot består af et fænomenologisk, hermeneutisk og phronesisk moment, og som derfor kan udgøre en integreret del af deres arbejds- og supervisionsstruktur (Hansen F. T., 2016, 2017).

dømmekraft og praktisk visdom, som F. T. Hansen her forstår i et ontologisk perspektiv som *ontologisk fortrolighedskundskab* eller en *værenssansning*, der knytter sig til øjeblikket, og må forstås som forudsætningen for enhver epistemisk *værensforståelse* (sophia): "*Phronesis knytter sig til den situation, hvor tingene så at sige falder på plads i en helhedslig, intuitiv erfaringsforståelse af sansemæssig art og har her og nu-karakter (kairos)*" (Hansen F. T., 2008, s. 291). Vi må på den måde være grebet af fænomenet, før vi begriber det (Hansen F. T., 2008, s. 289-293). Der er således væsentlige ligheder mellem F. T. Hansens ontologiske forståelse af phronesis-begrebet og Van Manens taktbegreb, hvilket F. T. Hansen også selv bemærker (Hansen F. T., 2008, s. 356-364).

I forbindelse med aktionsforskningsprojekter med Designskolen i Kolding og Anker Fjord Hospice (Hansen F. T., 2014, 2016) blev hver af disse fem faser afsluttet med skriftlig refleksion og undren over den levede erfaring. Disse fem tekster blev endeligt samlet til ét essay (Hansen F. T., 2017, s. 127). På denne måde integrerer F. T. Hansen den fænomenologiske skrivning i sit undringsværksted som et led i et længere forløb af hermeneutisk-fænomenologisk undren og processkrivning i forhold til én levet erfaring.

I det fænomenologiske moment handler det om at "*(...) nedsænke sig i og indgå i et møde med den levede erfaring (...)*" og at komme i en forundret lytten til erfaringens egen stemme og mening (Hansen F. T., 2018, s. 84). Det hermeneutiske moment handler om gennem dialogen at fremkalde de tavse og oversete grundantagelser, værdier og selvfølgeligheder, som man har taget for givet i den fænomenologiske beskrivelse. Det sokratiske-dialektiske moment har til formål, at professionspraktikerne bringes ud i sokratiske-dialektiske tankebevægelser, som kan virke til at optø, løsrive dem fra og se hinsides sine egne forståelses- og værdihorisonter og 'stemme' dem i forhold til fænomenet selv. I det eksistentielle moment bevæger man sig fra den kognitive spørgen til en mere eksistentiel, kropslig, æstetisk og kontemplativ spørgen til, hvor og hvem man egentlig selv er eller ønsker at være i alle de hidtil tænkte tanker. Og endeligt skal praktikerne i den phronesiske fase forsøge at 'lande i' eller identificere en gerning, en praksis eller nogle konkrete handlinger, som kan virke til at gøre dem mere vise i forhold til at forstå og være i deres hverdag og arbejdsliv (Hansen F. T., 2018, s. 84-86).

I forbindelse med den sokratiske-dialektiske metode foreslår F. T. Hansen (2006) andetsteds også en undringsfremmende skelnen mellem 1.-, 2.- og 3.-ordensspørgsmål. Han beskriver forskellen mellem disse således, at 1.-ordensspørgsmål er af instrumentel, pragmatisk og



handlingsorienteret art, hvor 2.-ordenssspørgsmål har karakter af præmisrefleksioner over disse handlingsspørgsmål. Den systemteoretiske refleksion og analyse i LP-modellen, som beskrevet tidligere, kan i henhold til sin pragmatiske, epistemiske og analytiske struktur siges at være orienteret mod netop disse to spørge niveauer. Hertil kommer 3.-ordenssspørgsmålene af filosofisk art, som er orienteret mod de paradigmatisk, etiske-eksistentielle grundantagelser, der udgør det selvfølgelige og ureflekterede fundament for både 1.- og 2.-ordenssspørgsmålene (Hansen F. T., 2006, s. 245-247). I denne skelnen synes at være et heuristisk potentiale for at hjælpe pædagogiske praktikere til at kunne adskille systemteoretisk refleksion fra fænomenologisk undring – og herigennem indtage en mere åben og forundrende disposition.

## 7. Analyse af fænomenologiske anekdoter og interviews

I dette afsnit vil på baggrund af ovenstående blive foretaget en empirisk undersøgelse af potentialer og udfordringer hos den fænomenologiske skrivning i forhold til faciliteringen af en mere taktfuld og forundringsdrevet, pædagogisk praksis. Denne empiri er udarbejdet og indsamlet i forbindelse med et interaktionsdesign inspireret af Van Manens fænomenologiske skrivning (2016b) og F. T. Hansens (2015b, 2017, 2018) undringsværksted og sokratiske interviewdesign. I analyserne nedenfor er fra specialesamarbejdet udvalgt<sup>22</sup>: (a) én gengivet, fænomenologisk beskrivelse fra en sokratiske 'undringssamtale' med en pædagogisk praktiker på Erslev specialskole; (b) to fænomenologiske anekdoter udarbejdet af pædagogiske praktikere i løbet af en måned; og (c) udtalelser fra evaluerende, sokratiske interviews omkring erfaringer med fænomenologisk skrivning<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Øvrige fænomenologiske beskrivelser og anekdoter er vedlagt som supplerende bilag nederst i undersøgelsen.

<sup>23</sup> Anekdoter og sokratiske interviews er herunder gengivet i skriftlig og – af hensyn til undersøgelsens omfang – kondenseret form. Af hensyn til henholdsvis anonymitet, læsbarhed og omfang er der blevet ændret navne samt læst korrektur (retstavning, tegnsætning og grammatik), ændret i enkelte uhensigtsmæssige sætningskonstruktioner eller udklippet uvæsentlige detaljer/afsnit, hvor dette ikke vurderedes at have betydning for tekstens meningsdimension. Disse gengivelser foretages på baggrund af transskriberede lydoptagelser fra selve interviewsituationerne. Men den fænomenologiske beskrivelse fra 'undringssamtalen' er derimod gengivet alene på baggrund af min hukommelse heraf og noter herom. Den er derfor efterfølgende blevet revideret og verificeret i samarbejde med den pædagogiske praktiker selv.

## 7.1. Gengivet fænomenologisk beskrivelse

Nedenfor gengives i kondenseret form en pædagogisk praktikers fænomenologiske beskrivelse i førstepersonsperspektiv, som udfoldedes i takt med sokratisk-dialektisk og fænomenologisk dialog under en såkaldt 'undringssamtale':

Jeg står i klassen og småsnakker med nogle af de store elever om, hvad de har lavet i frikvarteret. Eleverne fortæller, at de har været hos den lokale købmand for at købe energidrik. På den anden side af klassen siger én af de andre elever: "*Vi køber dem ikke. Vi 'svipper' dem*", mens hun med sine gestik indikerer, at noget puttes ind under trøjen. Helt uden at tænke over det, hæver jeg stemmen og fortæller i et hårdt toneleje, at det håber jeg så sandelig ikke, at de gør, for det må man simpelthen ikke! Mens jeg siger dette, ser jeg, hvordan både elevens smil og glimt i øjet transformeres til en udtryksløs og anonym ansigtsmimik. Uden at tænke over det, vender jeg mig om og går ud af klasselokalet. Mens jeg går på skolegangen, mærker jeg en underlig og svagt, trykkende fornemmelse i maven. I dette øjeblik skænker jeg ikke denne fornemmelse en særlig opmærksomhed. Men for hvert skridt, jeg tager, vokser denne trykkende fornemmelse i maven sig større og føles til sidst som en knude i maven. Dette får mig til at undre mig over, hvorfra denne fornemmelse mon stammer. Idet jeg begynder at tænke herover, går det op for mig, hvilken betydning min håndtering af situationen havde for eleven. Med ét forstår jeg, at elevens udtryksløse ansigtsmimik betyder, at hun er uimodtagelig og beskytter sig selv. Men i vores ellers gode relation er dette en reaktion, jeg sjældent ser hos hende. Jeg ved nu, at jeg håndterede situationen tankeløst uden fornemmelse for elevens indre liv og beslutter mig for at tage en forsonende og vejledende dialog med hende efter timen.

I indledningen af undringssamtalen gav den pædagogiske praktiker først udtryk for, at hendes 'dårlige samvittighed' var et resultat af bevidst og velovervejet refleksion. Men som det kommer til syne ovenfor, var dette slet ikke tilfældet – hvilket under vores dialog også forundrede den pædagogiske praktiker selv. For indsigten om at have handlet 'forkert' var – med Merleau-Pontys ord – ikke et resultat af tætske operationer; det var ikke noget, som praktikerens selv konstituerede, konstruerede eller *opfandt* i bevidsthedsmæssige operationer. Det var derimod snarere noget, hun *fandt* i en umiddelbar, foruroligende knugen i maven, som allerede var konstitueret forud for og blev taget op i sine tætske operationer. For det forholdt sig netop ikke sådan, at en bevidsthedsmæssig erkendelse af dårlig samvittighed forplantede sig i fysisk ubehag, men omvendt.

Her kan Merleau-Pontys begreber om kropssubjekt, kropsskema, stiltiende cogito og Dalys udlægning af hans intersubjektive etik muligvis give os en dybere indsigt i dette fænomen. For i denne levede erfaring kommer et etisk fænomen til orde, som ikke syntes at have sit udspring i det talte og tetske cogitos operationer, men derimod i en førrefleksiv, legemlig og tvetydig, dialogisk forbundethed med sin verden og medmennesker. En udtalt, etisk erfaring, der umiddelbart og førrefleksivt konstitueredes kropsligt hos den pædagogiske praktiker på niveauet af operationel intentionalitet, og som efterfølgende udgjorde grunden for hendes tetske operationer som en erkendelse af at have handlet 'forkert'.

I denne undringssamtale kunne fænomenologien tilvejebringe en ontologisk lydhørhed og forundring hos den pædagogiske praktiker, som lod et etisk fænomen komme til orde og blive bemærket, som 'overhørtes' i hendes vante og epistemiske refleksion. Der kunne på denne måde i det fænomenologiske blik være tale om et uudnyttet potentiale for etisk indsigt i et underfuldt, førrefleksivt og eksistentielt fænomen, som vi altid indgår i en uophørlig, primordial eller ontologisk dialog med, men som vi måske kan være eller blive mere eller mindre lydhøre overfor.

## 7.2. Fænomenologisk anekdote 1

Jeg er på gåtur på motionsdagen sammen med en nystartet, 12-årig pige på skolen. Hun har, som jeg, dårligt knæ, og kan derfor kun deltage ved at gå. Da vi er kommet afsted på den ca. tre kvarter lange tur, begynder hun at fortælle om sit liv. Der går ikke længe før, jeg forundres over, at hun meget spontant åbner sig op over for mig. Jeg har kun kendt pigen i et par uger, og indtil denne dag har hun været relativt lukket over for mig. Men nu fortæller hun mig meget personlige og voldsomme ting fra hendes hårde barndom, som rører mig dybt. Jeg fyldes med en blanding af foragt og vrede overfor det, hun har gennemgået. Men samtidig føler jeg også sympati. Til trods for, at der er mange andre børn og voksne, der motionerer på ruten, føler jeg, at vi er helt alene på gåturen. Jeg føler næsten, at vi går i vores egen lille boble, og at verdenen udenom blot er en parallel verden; jeg glemmer fuldstændig, hvorfor vi egentlig er på gåtur, og at være opmærksom på de andre elever på ruten. Udover at være meget berørt af pigens beretninger undrer jeg mig også over, hvorfor pigen åbner sig op over for netop mig. For det har indtil nu været svært for mig og alle andre på skolen at få hende i tale. Måske var det blot et spørgsmål om rette tid og sted, før at hun turde åbne sig op? Jeg har en følelse af, at hun rent faktisk føler sig tryk ved mig, og at hun har tillid til mig. Alligevel

kan jeg samtidigt ikke lade være kort at tvivle på, om dette måske er hendes måde at få opmærksomhed på. Disse tanker forsvinder dog hurtigt, da jeg igen bliver opslugt af pigens beretninger. Da vi er nået tilbage til skolen, føler jeg et behov for at holde fem minutters pause for mig selv for at samle tankerne og følelserne. Det føles svært at skulle rumme og bearbejde det hele.

I ovenstående fænomenologiske anekdote skrevet af en pædagogisk praktiker synes en sælsom erfaring af *tillid* og *omsorg* at komme til orde. For her er ikke tale om reflekterede handlinger af omsorg og tillid, som han selv havde besluttet sig for, men derimod etisk-eksistentielle fænomener som umiddelbart og ikke-villet ramte og transformerede hans væremåde. I dette øjeblik blev han grebet og berørt i sådan en grad af pigens beretning, at han glemte alt omkring sig og efterfølgende havde svært ved at rumme, bearbejde og var mærket af denne erfaring.

Som følge heraf tyder det i en henholdsvis merleau-pontiansk og Løgstrupsk optik på, at det, som i denne fænomenologisk beskrivelse kommer til orde, er et førrefleksivt eller udtalt, etisk fænomen, som nok kan leves og erfares, men ikke villes eller begribes. Måske er det netop derfor, det efterfølgende oplevedes vanskeligt for den pædagogiske praktiker at rumme eller (be)gribe denne erfaring; fordi den levede erfarings grebethed transcenderer sproget og tænkningens begribelse, således at man – med Løgstrups ord – ikke kan blive færdig med den (Løgstrup, 2017, s. 136-137).

Det synes altså ikke at være den pædagogiske praktiker, som i sin tetiske bevidsthed konstituerer eller vælger den erfarede grebet- og meningsfuldhed. Derimod peger den fænomenologiske anekdote hen mod et ontologisk og allerede meningsfuldt grundfjeld, som tanken og sproget i kraft af den førrefleksive og tvetydige væren-i-verden så at sige udspringer og kontinuerligt må aflede sin mening fra. Således kan også denne fænomenologiske anekdote drage opmærksomhed på etikens menings- og underfulde arnested, der, ifølge Daly og Løgstrup, er lokaliseret i en primordial, ontologisk interdependens og umiddelbar, etisk perception af intersubjektivitet. Og det er netop dette, som overhøres i den systemteoretiske tæknings epistemiske bestræbelse på at begribe og konstruere sin verden. Ved at virke som en kontaktsøgende 'bro' for etisk-eksistentiel indsigt (*phronesis*) i det 'ubegribelige' fænomen kan den fænomenologiske anekdote således formane til epistemisk besindelse og fremme en mere poetisk-nærværende, forundrende og etisk-sensitiv væremåde overfor den levede erfaring i det stående nu (*kairos* tid). På denne måde kan arbejde med fænomenologisk skrivning siges at besidde et takt- og undringsfremmende potentiale.

### 7.3. Fænomenologisk anekdote 2

En kollega og jeg er på hjemmebesøg ved en kommende elev. Moderen såvel som [Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning] har givet udtryk for, at eleven ikke taler med lærere, pædagoger med mere og aldrig har gjort det i skoleregi. Jeg tager til mødet med en lille knude i maven og er meget spændt på, om det vil være muligt at 'få hul igennem' til eleven. Mødet forløber som en samtale ud fra en matrice, der skal give skolen et fundament for at tilrettelægge undervisningen for eleven. Samtalen foregår udelukkende som kommunikation med moderen, idet eleven ikke svarer på direkte henvendelser. Under samtalen fortæller moderen, at eleven spiller meget 'Fortnite'. Mens kollegagen fortsætter samtalen med moderen, henvender jeg mig til eleven og spørger, om denne vil vise mig, hvordan sit spille-set-up ser ud, og om han vil vise mig, når han spiller. Elevens ansigt lyser op, og han nikker. Jeg bliver glad over hans reaktion, og en varme breder sig i mit indre. *"Måske kan vi alligevel kommunikere"*, tænker jeg. Elevens værelse støder op til stuen, og vi går derind. Eleven får startet spillet, og jeg spørger ind til, hvilken [karakter], hen helst anvender. Lige på det tidspunkt kommer de første lyde fra eleven. Han nøjes dog ikke med at nikke, men sætter lyde på. Jeg kan næsten ikke være i mig selv: Han talte! Jeg bliver meget ivrig og spørger dybere ind til spillet og karaktererne. Som en flaske med overtryk, der åbnes, vælter ordene ud af eleven. Jeg føler, at min krop sprænges af glæde, og jeg har lyst til at råbe på kollegaen, så vi kan dele denne glæde.

I denne fænomenologiske anekdote er det bemærkelsesværdigt, hvordan læreren var i stand til at fornemme, hvad den taktfulde handling var, hvis der i det kairotiske øjeblik skulle skabes dialog med eleven uden at forcere denne. Herudover ser vi også, at denne taktfulde handling udsprang af et omsorgsfuldt og kropsligt (situeret og følt) håb eller en nød om at have fællesskab og samvær med denne elev. Og da det endelig lykkedes at etablere et dialogisk fællesskab, da kan læreren næsten ikke være i sig selv og føler, at sin krop sprænges af glæde. Men håbet og nøden om at få eleven i tale synes – ligesom i ovenstående beskrivelser – ikke at være noget, som er resultatet af tetisk deliberation. Det *var* derimod allerede på forhånd menings-, betydnings- og værdifuldt at få eleven i tale. For det synes ikke vigtigt for læreren, hvad der samtaltes om, men blot at der i det hele taget taltes sammen og var fællesskab *om(kring)* noget. Dette stiller også filosofiske spørgsmål til naturen af dialog og fællesskab: For hvordan kan det egentlig være, at selve dialogen kan være vigtigere end sagen (det fælles tredje), der samtales om? Hvad er egentlig det gode ved dialog og

samvær? Og hvorfra udspringer egentlig den omsorgsfuldhed, som kalder på, at læreren tager vare på og får eleven i tale?

Lærerens fænomenologiske anekdote syntes således at lade meningsfulde fænomener såsom det gode, dialog, håb og omsorg 'komme til orde'. Men disse meningserfaringer havde læreren ikke selv konstitueret eller besluttet sig for gennem tetisk deliberation. De var derimod allerede konstitueret som meningsfulde og gode forud for og lå til grund for efterfølgende tænkning og handling. Herved kommer også lærerens fænomenologiske anekdote til at pege hen imod den etisk-eksistentielle underfuldhed, som adresseres i Merleau-Pontys relationelle ontologi og Dalys intersubjektive etik. På denne måde kan skrivning af fænomenologiske anekdoter udgøre et taktfremmende potentiale til indsigt i, at den pædagogiske praksis ikke finder sin etiske og omsorgsfulde 'drivkraft' og sans for den gode, kairotiske handling i tetisk deliberation; hverken hos reflekterede normer, etiske teorier, systemteori, målsætninger, professionsidealer eller rammer for pædagogisk praksis. Derimod har den sit udspring i en ontologisk, førrefleksiv interdependens og etisk perception eller værenssansning på niveauet af operationel intentionalitet hos det stiltiende cogito.

Således kunne også denne fænomenologiske anekdote pege hen mod en ontologisk, førrefleksiv og kropslig situeret etik og meningsfuldhed, som gjorde læreren i stand til at handle taktfuldt i det kairotiske øjeblik. Som følge heraf kan det opsamles, at der i den fænomenologiske skrivning er et potentiale for formaning til epistemologisk besindelse, forløsning af etisk-eksistentiel indsigt i den ontologiske værensdimension og kultivering af en mere forundringsdrevet og taktfuld pædagogisk praksis.

## 7.4. Evaluerende interviews fra praktikernes arbejde med den fænomenologiske skrivning

I de adskillige, afholdte sokratiske-dialektiske evalueringsinterviews omkring den fænomenologiske skrivning syntes udmeldingerne hos de pædagogiske praktikere på Erslev specialskole at falde inden for tre overordnede områder: (1) En perciperet udfordring i forhold til at finde tid og overskud til at arbejde med den fænomenologiske skrivning i den travle, pragmatiske og problemløsende hverdag; (2) en oplevelse af det fænomenologiske blik på og beskrivelse af egne erfaringer som uvant og derfor særligt udfordrende at praktisere selvstændigt og at komme i gang med; og (3) at arbejde

med den fænomenologiske skrivning for de medarbejdere, som 'overkommer' førnævnte udfordringer, opleves som indsigtsgivende og meningsfuldt<sup>24</sup>.

#### 7.4.1. Tidsbegrænsninger

Den hyppigste og mest udbredte tilbagemelding på arbejdet med fænomenologisk skrivning var oplevelsen af mangel på tid. For der var til hver eneste workshop altid nogle, som slet ikke havde fundet tid til at få skrevet. Herudover var der til hver workshop også adskillige, som grundet tidspres blot havde skrevet den fænomenologiske anekdote i sidste øjeblik. Herved kom skrivningen selvsagt ikke til at udgøre en fænomenologisk og undrende gæringsproces omkring momenterne epoché og reduktion, men kunne blot repræsentere allerede eksisterende, umiddelbare antagelser og forståelser. Forklaringen på ovenstående forhold var primært, at det var meget svært at finde skrivetid i en travl hverdag fyldt med udfordringer og opgaver.

*"Det bliver bare det der med, at det skal jeg lige have lavet. Jeg skal lige have det gjort. (...) Det er det med tiden og alle de andre ting, der har været lige nu her".*

Men en anden pædagogisk praktiker gav også udtryk for, at det ikke blot var tiden, men oplevelsen af at skulle gøre noget, som grundet sin uvante karakter var (tidsmæssigt) uoverskueligt og derfor blev skubbet fremad i tidsplanen. Men når man så endelig tog sig sammen og fik det gjort, så syntes det alligevel at lykkes.

*"Det var ligesom alt muligt andet, hvor man skal tage sig lidt sammen for at få det gjort. Uanset hvad det er af større ting, hvor man bliver nødt til at sætte sig ned og koncentrere sig om det, så var det bare et spørgsmål om at bruge lidt tid på at samle mig om det og tage mig sammen".*

#### 7.4.2. Det fænomenologiske blik er uvant og vanskeligt (at komme i gang med)

I forbindelse med introduktionen af den fænomenologiske skrivning oplevede de pædagogiske praktikere, at skrivningen var både uvant og vanskeligt; både at komme i gang med og i det hele taget. Dette forhold syntes også at afføde en art af implicit 'modvilje' i forhold til at arbejde hermed. For,

---

<sup>24</sup> Hvilket stemmer overens med de resultater, som jeg fandt i praktikopgaven, "Kan undring fremme pædagogisk takt?" (Hansen M. , 2020).

som nedenstående pædagogiske praktiker beskriver, så vil hun så gerne gøre det godt, at arbejdet med en tænkning, som bringer hende ud, hvor hun ikke kan bunde, syntes at fremkalde lave me-stringsforventninger og virke 'frastødende':

*"Det er fordi, nu bliver vi skubbet til, og det kan vi faktisk ikke lide. Vi kan ikke lide at blive skubbet derud, hvor vi ikke helt kan bunde. (...) Jeg kan i hvert fald ikke lide at komme derud. Jeg vil bare så gerne gøre det rigtigt".*

Det særligt vanskelige og uvante for både lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere var både arbejdet med at beskrive erfaringer og anvendelsen af et mere vokativt og patisk sprog:

*"Det, der var svært for mig, var refleksionen over den følelsesmæssige del af det. Det var utroligt svært at sætte ord på. (...) Det er uvant for mig at bruge sådanne beskrivelser".*

Dette kan selvfølgelig indikere, at der simpelthen ikke har været tilstrækkelig med indføring i eller øvelse med den fænomenologiske skrivning og undren. Men i den forbindelse syntes det også som om, de pædagogiske praktikere fandt det vanskeligt i det hele taget blot at påbegynde skriveprocessen, som i kraft af sin anderledes karakter virkede uoverskuelig og fremmed. Hertil kunne et mere processuelt, skrive- og refleksionsdesign måske være hensigtsmæssigt; skrivning af første udkast, som man så dernæst kan gå i fænomenologisk-undrende dialog med, bearbejde og revidere.

Derudover skal det også påpeges, at det generelt oplevedes vanskeligt for de pædagogiske praktikere blot at reflektere fænomenologisk over egen praksis, da den ofte kom til at ligge på 'rygraden' i form af ureflekterede og taget for givne grundantagelser:

*"Jeg tror også, at det er fordi, man har en forholdsvis lang erfaring med de ting, man har gjort, og når man så har gjort ting i lang tid, så tænker man ikke over dem længere. Fordi, så ligger de inde på rygraden, og så forsvinder refleksionen over, hvorfor man gør det".*

De syntes således at holde op med at undre sig og blot tage deres praksiserfaringer og -forståelser for 'givne'; i en sådan grad at det var vanskeligt overhovedet at genkalde sig erfaringer på en beskrivende måde uden at sætte dem i vante eller teoretiske 'kasser'. Dette forhold omtaltes af en anden praktiker som paradoksalt. For selvom han også oplevede det vanskeligt 'indefra' (gennem den fænomenologiske undring) udelukkende at beskrive sine egne levede erfaringer, dér fandt han væsentligt lettere at reflektere over og beskrive sine kollegers handlinger 'udefra':



*"Jeg kan sagtens kigge på [mine kolleger] og så være reflekterende omkring det, de går og laver, men så skal jeg lige pludselig kigge på mig selv og være reflekterende omkring det, jeg selv går og laver. Vi bliver jo bare grebet af et eller andet, som vi ikke ved, hvad er; det er bare den måde, jeg gør tingene på. Jeg synes, at det er beskæmmende, at (...) jeg er så dårlig til det her. I hvert fald at få sat de dybe ord på, (...) for hvis man ikke går lidt i dybden med det, så er det jo ingenting værd".*

I ovenstående citat ses en implicit erkendelse af eller besindelse på vanskeligheden ved den fænomenologiske reduktion<sup>25</sup>; at han forbevidst bliver grebet af noget, som han ikke ved, hvad er. Men der ses også en anerkendelse af nødvendigheden af at få sat de 'dybe', beskrivende eller vokative ord på, som indirekte kan pege hen mod fænomenet selv, der ikke blot kan subsumeres under det vante sprog.

### 7.4.3. Meningsfuldt og indsigtsgivende

Muligvis var det også derfor, at arbejdet med den fænomenologiske skrivning syntes at opleves meningsfuldt og indsigtsgivende for de pædagogiske praktikere, som trodsede tidsbegrænsninger eller lave 'mestringsforventninger'. For de syntes herigennem at få øje på noget ubeskriveligt og gådefuldt, som kontinuerligt greb dem, men som de ikke selv med sproget og tanken kunne begribe.

*"[D]et trækker noget frem i mig, som ligger inde i mig som menneske. (...) [Jeg har] jo nok altid haft det i mig, men så er der kommet nogle redskaber til at få det trukket frem".*

Her taler den pædagogiske praktiker om en dimension af sin eksistens, som altid allerede har været der; været på spil. Men her skal 'trukket frem' dog ikke, forstås således, at den pædagogiske praktiker ser sig i stand til at begribe, forklare eller forstå fænomenet, men derimod således at den fænomenologiske skrivning og undring har draget en opmærksomhed mod en uophørlig dimension af eksistensen, som man ikke var opmærksom på tidligere. Dette formulerer en anden pædagogisk praktiker således:

*"Det, jeg synes, er udbytterigt, er, at når man virkelig sætter sig ned og gennemlever en situation, at jeg så kan finde frem til noget, som ikke tror, at jeg ville have kunnet før. Jeg bliver meget*

---

<sup>25</sup> Selvom denne besindelse måske ikke også strækker sig til muligheden for udtømmende at kunne beskrive og reflektere over sine kollegernes handlinger.

*opslugt af det, når jeg begynder at tænke og skrive. Det, synes jeg, er fedt, for så føler man ikke, at denne lektie er en pligt; at det er noget, vi 'skal' gøre".*

En pædagogisk praktiker fik også en særlig erfaring af succes med fænomenologisk skrivning, idet hun læste sin anekdote (se bilaget, punkt 13.3) op for sin datter:

*"Så gjorde jeg det sidste gang, hvor jeg havde skrevet det, at jeg læste det op for min datter, som er tretten [år]. Og hun (...) sagde: 'Hold da op, jeg vil gerne have, at du er voksen henne på min skole, når du er sådan over for dine elever'. Så tænkte jeg: 'Så har hun jo forstået det, jeg har forstået ved situationen'".*

Denne erfaring blev af den pædagogiske praktiker beskrevet som meningsfuld. For hun havde indtil da været i tvivl om 'kvaliteten' af sine fænomenologiske beskrivelser. Men i erfaringen af sin datters følelsesladede og berørte reaktion på oplæsningen heraf, indså hun, at hun havde formået og var lykkedes i at beskrive erfaringen således, at sproget indirekte pegede hen på og kunne bringe datteren i 'resonans' med fænomenet selv.

Herudover giver to lærere (på baggrund af afholdte undringssamtaler) udtryk for, at den fænomenologiske undring virkede til, at de så på deres erfaringer med et mere åbent, lyttende og undrende blik og dermed ikke blot placerede dem i doxastiske, begribelige eller teoretiske kasser<sup>26</sup> (Hansen M. , 2020).

*"Jeg ved ikke, hvad det er, men på én eller anden måde, så føler jeg, at jeg møder ungerne et andet sted nogle gange. Mere på deres vilkår, så jeg ikke nødvendigvis tager de situationer, jeg går ind til, for givet (...), fordi jeg har oplevet det tusinde gange før. (...) Det er mere det at finde frem til nogle ord og måder at være på i nogle situationer, hvor (...) jeg bliver bedre til at bruge de værktøjer, som situationen bestemmer" (Hansen M. , 2020, s. 15).*

*"For mig handler det om noget så simpelt som at se verden [anderledes] end i de kasser, som vi normalvis ser verden og børnene i. Det, synes jeg, giver god mening for mig. For nogle gange kan*

---

<sup>26</sup> Disse evaluerende citater vedrørende udbyttet af hermeneutisk-fænomenologiske undringssamtaler er gengivet fra praktikopgaven, "Kan undring fremme pædagogisk takt?" (Hansen M. , 2020), som også blev affødt af specialesamarbejdet med Erslev specialskele.

*man godt lade sig rive med af alle de teorier, der er, og tænke: 'Det er sådan, det skal være'. Måske er der også bare noget andet, vi skal undre os over. (...) Og det er jo ikke slut her. Det skal jeg arbejde videre med"* (Hansen M. , 2020, s. 15).

## 8. Det taktfremmende potentiale i fænomenologisk logbogsskrivning

De empiriske og teoretiske undersøgelser ovenfor har haft til formål at identificere potentialer og udfordringer i den fænomenologiske undring og skrivning i forhold til at facilitere fænomenologisk indsigt i den pædagogiske praksis samt virke som et taktfremmende korrektiv til systemteoretisk refleksion i henhold til Nordahls LP-model. Herunder vil jeg nu diskutere og samle opgavens filosofiske undersøgelser og empiriske analyser til et svar på undersøgelsens problemformulering. I den forbindelse vil jeg som *anvendt filosofi* også opstille et tentativt bud på en model for et fænomenologisk logbogsdesign kaldet en 'Wonder log', som i pædagogisk praksis i skoleregi kan henholdsvis indfri eller imødegå de potentialer og udfordringer med fænomenologisk skrivning, som blev identificeret ovenfor.

### 8.1. Fænomenologiens relevans for pædagogisk praksis

Ovenstående teoretiske og empiriske undersøgelser viste, at Merleau-Pontys eksistentielle fænomenologi kunne levere et kritisk korrektiv til Luhmanns systemteori. Dette ved at påpege, at systemteorien grundet sit epistemologiske og (total)konstruktivistiske fundament overser den ontologiske og tvetydige forbundethed, der karakteriserer den menneskelige væren-i-verden og perception. For Merleau-Ponty viste, at mening ikke blot er et resultat af et tetisk eller talt cogitos konstituerende og epistemologiske operationer. Derimod er mening forud for enhver tetisk operation eller intentionalitet allerede konstitueret på et ontologisk værensniveau af et ikke-tetisk og stiltiende cogito, som står i en tvetydig, umiddelbar og primordial dialog med sin verden.

Med udgangspunkt i en levet erfaring fra deltagelse på et LP-møde på Erslev specialskole argumenterede undersøgelsen dernæst for, at refleksion i henhold til Nordahls systemteoretiske og pragmatiske LP-model heller ikke har øje for perceptionens førrefleksive prægnans og meningsfuldhed. Det var sandsynligvis derfor, den umiddelbare og berørte tiltale på LP-mødet ikke blev ænset (eller anset som relevant) af de pædagogiske praktikere. På denne måde kunne den luhmannske

systemteori og Nordahls LP-model siges at medføre en 'døvhed' for den ontologisk og dialogiske væremsdimension, som udgør selve meningsfuldhedens arnested.

Dernæst kunne undersøgelsen med baggrund i de evaluerende, sokratiske-dialektiske interviews, den fænomenologiske beskrivelse fra 'undringssamtalen' og de fænomenologiske anekdoter skrevet af de pædagogiske praktikere identificere et særligt potentiale for at skabe kontakt til den ontologiske væremsdimension og facilitere etisk-eksistentiel indsigt. For i disse beskrivelser og anekdoter syntes de pædagogiske praktikeres levede erfaringer at pege hen imod og komme i kontakt med en række fænomener af ontologisk og etisk karakter, hvis meningsfuldhed ikke konstitueredes gennem epistemologisk deliberation, men derimod allerede på forhånd var meningsfulde og for-drede bestemte, taktfulde handlinger og væremåder hos dem. I den forbindelse gav de pædagogiske praktikere også selv udtryk for, at de fik øje på noget, som de ikke havde set før, men som tilsyneladende *greb* dem – også selvom de med både sproget og tanken havde svært ved at *begribe* det. Det var også på denne baggrund, at nogle af de pædagogiske praktikere på Erslev specialskole gav udtryk for, at de efterfølgende mødte deres erfaringer mere undrende, åbent og lyttende. Således syntes den fænomenologiske undring og skrivning at besidde et potentiale til at facilitere en mere modtagelig og undrende disposition, hvorved pædagogiske praktikere bedre kan lade fænomenet stå<sup>27</sup> og lytte til, hvad erfaringen selv har at 'sige'. På denne måde kan det måske foregribes, at pædagogiske praktikere i en epistemisk og systemteoretisk bestræbelse på at *begribe* erfaringer ikke uforvarende kommer til at *forgribe* sig på dem.

Ovenstående analyser indikerede altså, at der både i den fænomenologiske undring og skrivning kan findes et potentiale for kultivering af en mere åben, undrende, modtagende eller 'lyttende' disposition, hvorigennem pædagogiske praktikere bedre kan få indsigt i fænomenet selv og samtidig erfare epistemologiens grænser i forhold til at begribe eller forklare den levede erfaring; en formåning til *epistemologisk besindelse*. Dog skal det bemærkes, at denne undrende og ikke-vidende

---

<sup>27</sup> Noget lignende dette forhold formulerer Heidegger meget rammende i sin kritik af den logisk-rationelle, vesterlandske tænkning, som med sproget begriber og bemægtiger sig tænkningen som 'udsigelsen af noget om noget': "*Når vi tænker efter, hvad dette mon er, at et blomstrende træ forestiller sig for os, så vi kan stille os hen over for det, hen foran det, gælder det her før alt andet endelig en gang om ikke at lade det blomstrende træ falde, men derimod om først og fremmest at lade det stå der, hvor det står. Hvorfor siger vi »endelig en gang«? Fordi tænkningen indtil nu endnu aldrig har kunnet lade træet stå, hvor det står*" (Heidegger, 2012, s. 47-48).

disposition ikke må forveksles med målet i sig selv, men snarere skal forstås som en forudsætning for indsigt i fænomenet selv gennem den levede erfaring. Dette kunne de forskellige fænomenologiske perspektiver hos henholdsvis Merleau-Ponty, Daly og Løgstrup hjælpe os med at forstå, når de i sine fænomenologiske beskrivelser syntes at pege hen mod en ontologisk, intersubjektiv etik eller meningsfuldhed, som er udtalt og førrefleksiv, men som bestandigt og formativt tiltaler mennesket<sup>28</sup>.

Således kan der måske ikke blot i fænomenologien som fagfilosofisk disciplin, men også i pædagogiske praktikers arbejde hermed findes et potentiale til at komme mere i kontakt med den ontologiske og etisk-eksistentielle væremsdimension. Dette ved i kraft af den fænomenologiske undren og skrivning at etablere noget lignende en *onto-epistemologisk bro* for indsigt heri. Muligvis kan dette fremme en mere etisk-sensitiv, forundringsdrevet og taktfuld pædagogisk praksis, hvor de pædagogiske praktikere gennem en 'væremssansning' bedre kan fornemme, hvad situationen *kalder på*; hvad der fordres og umiddelbart bør gøres i det kairotiske øjeblik.

## 8.2. Den 'dobbeltporede' pædagogik

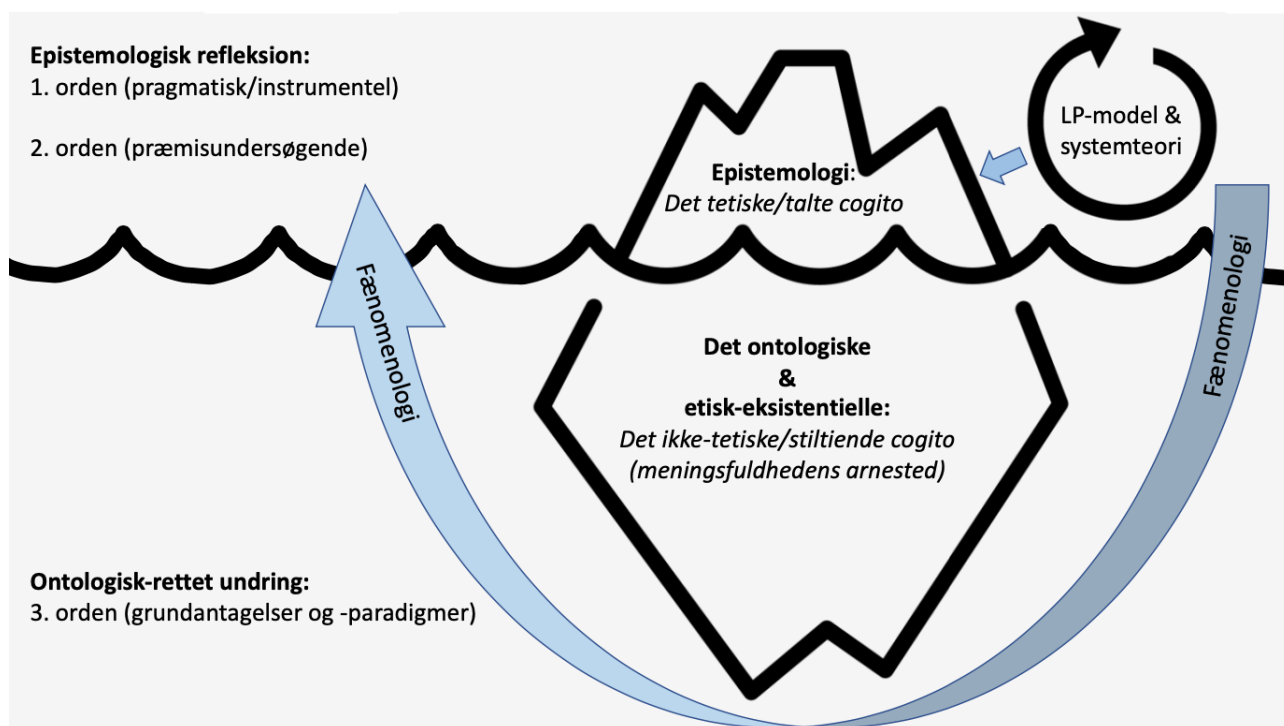
I praktikken og specialesamarbejdet med Erslev specialskele (såvel som i min egen, tidligere lærerpraksis) landede jeg dog i en pragmatisk og problemløsende 'travlhedskultur', som syntes at gennemsyre hele den pædagogiske praksis såvel som den pædagogiske analyse og refleksion på LP-møder. Men som forudsætning for den fænomenologiske undren og facilitering af pædagogisk takt synes at forudsættes en alternativ disposition eller attitude hos de pædagogiske praktikere. En disposition, som i modsætning til pragmatiske, systemteoretiske, problemløsende og effektivitetsorienterede paradigmer er mere lyttende, dvælende og forundrende. En disposition, som ikke blot i epistemologisk forstand *begriber*, men også i ontologisk forstand lader sig *gribe af* sine erfaringer. Som følge heraf kan det tænkes, at Van Manens ideal om pædagogisk taktfuldhed og den pædagogiske praktiker som praktisk etiker ikke blot forudsætter momentane stunder af kairotisk

---

<sup>28</sup> Dette skal stadig ikke forstås således, at der sættes lighedstegn mellem de ontologiske og metafysiske fundamenter hos henholdsvis Daly, Merleau-Ponty og Løgstrup. For dette kalder i sig selv på en mere dybdegående undersøgelse, som står uden for dette speciales undersøgelsesfelt. Der er derimod tale om en anerkendelse af, at disse fænomenologer på forskellig vis foretager en række filosofiske pejlinger i samme retning af en ontologisk etik og meningsfuldhed.

taktfuldhed overfor og i mødet med barnet, men måske også at de pædagogiske praktikere i deres totale eksistens er mere i *kon-takt* med og lyttende overfor det i etisk-eksistentielt forstand væsentlige (Van Manen, 2016a, s. 107-138); at de både i stand til og opmærksomme på at være, dvæle og tænke fra og i en anden taktmæssig eller poetisk 'rytme' end den dominerende, pragmatiske og begribende opgavetænkning, som med sproget bemægtiger sig og ustandseligt *vil noget* med sin verden. Måske kaldes der endda på, hvad Pierre Hadot (1995) betegner som en filosofisk livsførelse? Dette spørgsmål vil jeg vende tilbage til i perspektiveringen.

Selvom ovenstående analyser og diskussioner indikerede, at fænomenologien og den fænomenologiske skrivepraksis besidder et potentiale for at fremme en mere forundrende og ærbødig tænkning, som i højere grad kunne lade erfaringen stå og høre, hvad fænomenet selv havde at 'sige', foreslås ingenlunde, at vi bør forlade den ene form for tænkning til fordel for den anden. Derimod skal dette forstås som en sober konstatering af, at der med den udelukkende systemteoretiske og pragmatiske refleksivitet kan være tale om en *ensporet* tankeaktivitet, som medfører en ontologisk og etisk-eksistentiel 'døvhed' over for fænomenet selv. Derfor argumenterer jeg, ligesom F. T. Hansen (2015a, s. 357-358), for en *dobbeltsporet* pædagogik, hvor en ontologisk orienteret, fænomenologisk og etisk-eksistentiel undring indtager en ligeværdig plads i den pædagogiske praksis ved siden af systemteoriens epistemiske refleksion. Man kan i den forbindelse se den dobbeltsporede pædagogiske praksis som et isbjerg, hvor man med LP-modellen og systemteoretisk refleksion kan se det epistemiske, der stikker op over 'vandet' som erkendelse (viden, tænkning og sprog), og med (for)undringen og fænomenologien kan få indsigt i det ontologiske og eksistentielle 'grundfjeld', som stikker under 'vandet' og udgør selve erkendelsens fundament og mulighedsbetingelse (se figur 3, s. 62).



Figur 3: Det onto-epistemologiske 'isbjerg'.

I den forbindelse kan fænomenologisk skrivning virke som en metodisk ramme eller 'ontologisk vejviser', der kan fremme pædagogisk takt gennem facilitering af (indirekte) kontakt med fænomenet selv. For gennem aporisk erfaring af fænomenets underfulde ubegribelighed – eller (i epistemisk forstand) transcendent natur – kan formanes til epistemisk besindelse og faciliteres en forundrende, ikke-vidende væremåde, som er mere spørgende, lyttende og etisk-sensitiv. På denne måde kan undringsdreven, fænomenologisk spørgen og epistemisk besindelse potentielt afføde etisk-eksistentiel indsigt i og sensitivitet for den førrefleksive, dialogiske og allerede meningsfulde væren-i-verden, som ellers afskærmes af det talte cogitos tetiske intentionalitet og begrebslige operationer. Hvis dette er tilfældet – hvilket det i denne undersøgelse tyder på, kan fænomenologisk skrivning udgøre, hvad jeg tidligere omtalte som en 'onto-epistemologisk bro'. Her er der tale om en brobygning i kraft af hvilken, forundring, etisk-eksistentiel indsigt og epistemisk besindelse 'vundet' gennem fænomenologisk skrivning kan få en phronesisk transferværdi<sup>29</sup>. Dette ved at udøve en

<sup>29</sup> Denne kobling foretager også F. T. Hansen, når han påpeger sammenhængen mellem filosofisk undring, phronesis (praktisk visdom) og pædagogisk takt (Hansen F. T., 2008, s. 356-364, 2010, s. 62-72).

taktfremmende, korrigerende transfer eller effekt i forhold til pædagogisk refleksion og praksis – blandt andet i henhold til LP-modellen. Således kan fænomenologisk skrivning potentielt virke til, at pædagogiske praktikere kan blive mere lydhøre over for og bringe sine forståelser mere i takt med, hvad fænomenet egentlig selv har at sige os eller kalder på i det nærværende og levede nu. Også selvom de aldrig vil kunne begribe det, men blot ærbødigt må anerkende dets under- og meningsfulde ubegribelighed.

### 8.3. Fænomenologisk skrivning i pædagogisk praksis

Selvom der i ovenstående analyser og diskussioner blev identificeret argumenter for, at der i den fænomenologiske skrivning kan være et potentiale til at fremme en mere taktfuld pædagogisk praksis, da blev det også tydeligt, at der var væsentlige udfordringer forbundet hermed. Disse udfordringer blev af de pædagogiske praktikere primært kategoriseret som (1) en oplevelse af tidsnød kombineret med (2) en generel oplevelse af vanskelighed hermed. I analysen så vi, at skrivningen oplevedes som vanskelig af to årsager: (a) den fænomenologiske undring var uvant og derfor vanskelig eller uoverskuelig, og (b) at det oplevedes som yderst vanskeligt at skulle arbejde med afholdende og indirekte (i et vokativt sprog) at beskrive frem for direkte og i det vante sprog at fortælle eller forklare om sine erfaringer. Men hvorfor så overhovedet i lyset af førnævnte udfordringer arbejde med at tilpasse fænomenologisk skrivning til den pædagogiske praksis? Hvorfor ikke blot arbejde med at fremme den fænomenologiske undring gennem allerede udviklede og dialogiske interaktionsdesigns såsom F. T. Hansens undringsværksted, hvor processen er understøttet af den filosofiske facilitator? Og kan den fænomenologiske skrivning ikke blot, som hos F. T. Hansen, integreres som en del af denne interaktion?

Nok er F. T. Hansens (2008, 2016, 2017, 2018) interaktionsdesigns eksempler på kreative, filosofiske praksisser, som virker til, at filosofien i et pædagogisk-didaktisk perspektiv kan facilitere hermeneutisk-fænomenologisk undren blandt grupper af ikke-filosofiske professionspraktikere (designskoler, hospice og innovationsafdelinger). Dog synes F. T. Hansens filosofiske interaktionsdesigns enten at forudsætte kontinuerlig organisering af og vejledning fra den filosofiske facilitator eller faste, kollektive mødestrukturer. Ydermere tager F. T. Hansens fænomenologiske essays også form som et delement i en længerevarende skrive- og undringsproces i forbindelse med undringsværkstedets fem momenter centreret omkring én enkelt, levet erfaring. Men sådanne



længerevarende og filosof-styrede, skrive- og undringsprocesser eller kollektive mødestrukturer er både tidskrævende og præsenterer væsentlige, logistiske udfordringer. De egner sig derfor ikke umiddelbart til integration i Erslev specialskoles (eller andre folkeskolars) daglige og forskudte, pædagogiske praksis. For, som vi så, kan der her vanskeligt findes tid eller ressourcer til andet end den forhåndenværende, pædagogiske praksis og problemløsende refleksion – og for den sags skyld sikkert heller ikke økonomi på den enkelte skole til rekvirering af en filosofisk facilitator til at organisere og understøtte den fænomenologiske undringsproces.

I modsætning til – men stadig inspireret af – F. T. Hansens filosof-faciliterede og længerevarende *interaktionsdesign*, undringsværkstedet, synes pædagogisk praksis altså at 'kalde' på et anderledes fænomenologisk og taktfremmende *integrationsdesign*<sup>30</sup>; et skriftligt 'undringsværktøj' af kortere varighed og omfang, som kan integreres i den daglige, pædagogisk praksis samt anvendes selvstændigt og kontinuerligt af praktikerne på en mangfoldighed af forundringsvækkende erfaringer. Dette uden at forudsætte længerevarende og omfattende investeringer i form af tid, opretholdende interaktioner, nye mødestrukturer eller kontinuerlig understøttelse fra en filosofisk facilitator<sup>31</sup>.

## 8.4. På vej mod et fænomenologisk-pædagogisk logbogsdesign

På baggrund af ovenstående udarbejdes herunder et forslag til et fænomenologisk, undrings- og taktfremmende logbogsdesign. Målet med dette logbogsdesign er at skabe en metodisk, tilgængelig og tidsmæssigt overskuelig ramme for den fænomenologiske undring og skrivning, således at den kan integreres i den daglige og travle, pædagogiske praksis på Erslev specialskole (og i folkeskolen generelt). Dette fænomenologiske logbogsdesign har jeg valgt at omtale som en '*Wonder log*'; en forundringsdrevet, fænomenologisk logbog.

---

<sup>30</sup> Ligesom hos F. T. Hansens tilpasning af undringsværkstedet til Anker Fjord Hospice (Hansen F. T., 2016, 2017).

<sup>31</sup> Dog synes ovenstående undersøgelser af potentialet i og udfordringer med fænomenologisk skrivning og undring også at udgøre et argument for relevansen af fra centralt hold at ansætte en filosofisk og fænomenologisk konsulent i (skole)forvaltningen ved siden af andre 'epistemiske' skolekonsulenter. Til trods for den økonomiske udgift i det kommunale budget vil en filosofisk skolekonsulent ikke have stor betydning for den enkelte skoles budget, men vil fra centralt hold kunne organisere, facilitere, varetage, føre 'tilsyn' med og tilbyde filosofisk vejledning og sparring til skoler, pædagogiske praktikere og ledere under den kontinuerlige kultivering af pædagogisk takt samt udvikling af pædagogisk praksis.

Logbogsformatet er kendetegnet ved at have processuel karakter. I den maritime verden anvendes logbogen til at dokumentere detaljer, som kan rekonstruere et skibs sejlads såsom pejlinger, positioner eller vejrforhold, og i andre sammenhænge anvendes logbogen til at journalføre begivenheder i et forløb (Den Danske Ordbog, 2011). Den fænomenologiske 'Wonder log' adskiller sig dog fra ovenstående i den forstand, at den ikke blot er orienteret mod detaljeret at journalføre den ene fænomenologiske beskrivelse efter den anden med henblik på efterfølgende at kunne rekonstruere forløbet. For den fænomenologiske logbogsskrivning handler ikke om dokumentation eller rekonstruktion, men derimod om at udgøre en processuel, metodisk ramme for en dialektisk og undrende, indre dialog med sig selv om den levede erfarings ontologiske meningsfuldhed. I den fænomenologiske 'Wonder log' er det derfor ikke skrivning af logbogsindlæg i sig selv, som er målet. Derimod er målet, at der med sproget fremskrives et 'rum', hvorigennem fænomenet indirekte kan komme til orde og erfares<sup>32</sup>. Her er der således ikke tale om epistemologisk og sproglig formidling af mening, men derimod om indirekte, sproglig facilitering af umiddelbar, førsproglig erfaring af og indsigt i fænomeneres ontologiske meningsfuldhed, som ifølge Merleau-Ponty på én og samme tid både transcenderer og udgør sprogets og tænkningens udspring. Derfor bør fænomenologisk-undrende skrivning også tilrettelægges således, at man skiftevis og med forundringen som grundlæggende impuls bevæger sig pendulerende mellem fænomenologiens to momenter, epoché og reduktion, i en hermeneutisk fremadskridende spiral<sup>33</sup>. Derfor hverken er eller kan det, som 'journalføres' i den fænomenologiske 'Wonder log' (eller i undringssamtaler for den sags skyld), være selve den levede erfarings meningsfuldhed. Derimod er det – for at bruge det maritime sprog – snarere den pædagogiske praktikers egne pejlinger og positioner undervejs mod at komme i 'dialog' med fænomenet selv. De fænomenologiske anekdoter i logbogsindlæggende bør derfor udelukkende betragtes som middel til og ledsagefænomen fra bestræbelsen på at komme i en lydhør og undrende dialog med fænomenet selv. På denne måde må det anekdotiske logbogsindlæg tilvejebringe en

---

<sup>32</sup> Dette forhold omtaler H.-G. Gadamer (2007, s. 381, 441-447) også som 'sprogets spekulative struktur', hvor sagen som 'urbillede' kommer til orde igennem kunsten eller sprogets prismatiske brydning heraf.

<sup>33</sup> Det anses her som oplagt at knytte an til Gadamer (2007) hermeneutiske fænomenologi, selvom dette ligger uden for specialets omfang.

sproglighed, som indirekte kan facilitere en kontakt til, åbenhed overfor og indsigt i fænomenets ontologiske og etisk-eksistentielle meningsfuldhed<sup>34</sup>.

Til at imødegå de pædagogiske praktikers udfordringer med at anvende et vokativt eller poetisk sprog, synes det også relevant introducerende at arbejde med fænomenologiske 'undrings- og skriveworkshops'. Her vil pædagogiske praktikere kunne modtage procesorienteret vejledning i og gøre sig erfaringer med den fænomenologiske undring og skrivning på egen hånd. På disse workshops bør derfor arbejdes med konkrete, mundtlige og skriftlige øvelser i og eksempler på at beskrive (showing) frem for at fortælle eller forklare om (telling) konkrete erfaringer fra egen praksis. Man kunne i den forbindelse, som også F. T. Hansen (2008, 2015a, 2018) foreslår, inddrage poesi, film, novelle- eller romanuddrag for at tydeliggøre, hvordan sproget kan anvendes til indirekte gennem metaforer, sammenligninger, analogier, billedsprog eller sanselige beskrivelser at beskrive levede erfaringer samt kommunikere deres umiddelbare og førrefleksive meningsfuldhed.

I det individuelle og udfordrende arbejde med fænomenologisk skrivning og undring er der også en reel risiko for, at den fænomenologiske motivation eller 'glød', som 'tændes' på undrings- og skriveworkshops, kan 'brænde ud' i dagligdagen. Især fordi den pædagogisk-pragmatiske virkelighed ofte synes at kalde på total og ubetinget opmærksomhed. Hertil kan en gensidigt sparrende og vejledende 'skrivemakker'-ordning potentielt hjælpe til at holde forundringens glød tæt ved ilden. Men samtidig har en 'skrivemakker'-ordning også potentiale til at give de pædagogiske praktikere mulighed for gennem sokratisk-dialektisk dialog at blive udfordret i og overskride de ureflekterede grundparadigmer og -antagelser, som sidder på *rygraden* og skærmer for fænomenet selv. Denne 'skrivemakker'-ordning kan eventuelt struktureres således, at der kan afholdes korte 'skrive- og undringskonferencer' på tomandshånd. Herigennem kan de pædagogiske praktikers undring måske hjælpes på vej, så de kan komme bedre i (kon-)takt med den levede erfarings meningsfuldhed; fænomenet selv.

---

<sup>34</sup> Ifølge Gadamer indebærer al forståelse et element af applikation i det konkrete fortolkningsøjeblik, hvor den konkrete fortolker med sin partikulære væren-i-verden, forståelseshorisont og fordomme forvandler "(...) *døde meningspor* (...) *tilbage til levende mening*" (Gadamer, 2007, s. 158 & 324). Derfor kan man tale om, at mening så at sige ikke kan 'indkapsles' i sproget, men at sproget indirekte kan pege hen mod meningserfaringen selv.

## 8.5. Den fænomenologiske 'Wonder log'

Hvor jeg i ovenstående har diskuteret det fænomenologiske logbogsdesign i mere generelle termer, vil nedenstående afsnit beskæftige sig med at undersøge, hvordan en 'Wonder log' helt konkret kan se ud med henblik på pædagogiske praktikere på Erslev specialskole. Den fænomenologiske 'Wonder log' har i en travl, pragmatisk og opgaveløsende hverdag til formål at skabe rum for eksistentielle 'oaser'. Oaser, hvor pædagogiske praktikere i et andet tempo kan dvæle ved, forundres over og søge taktfremmende indsigt i livets etisk-eksistentielle meningsdimension, som den udspiller sig i den levede, pædagogiske praksis.

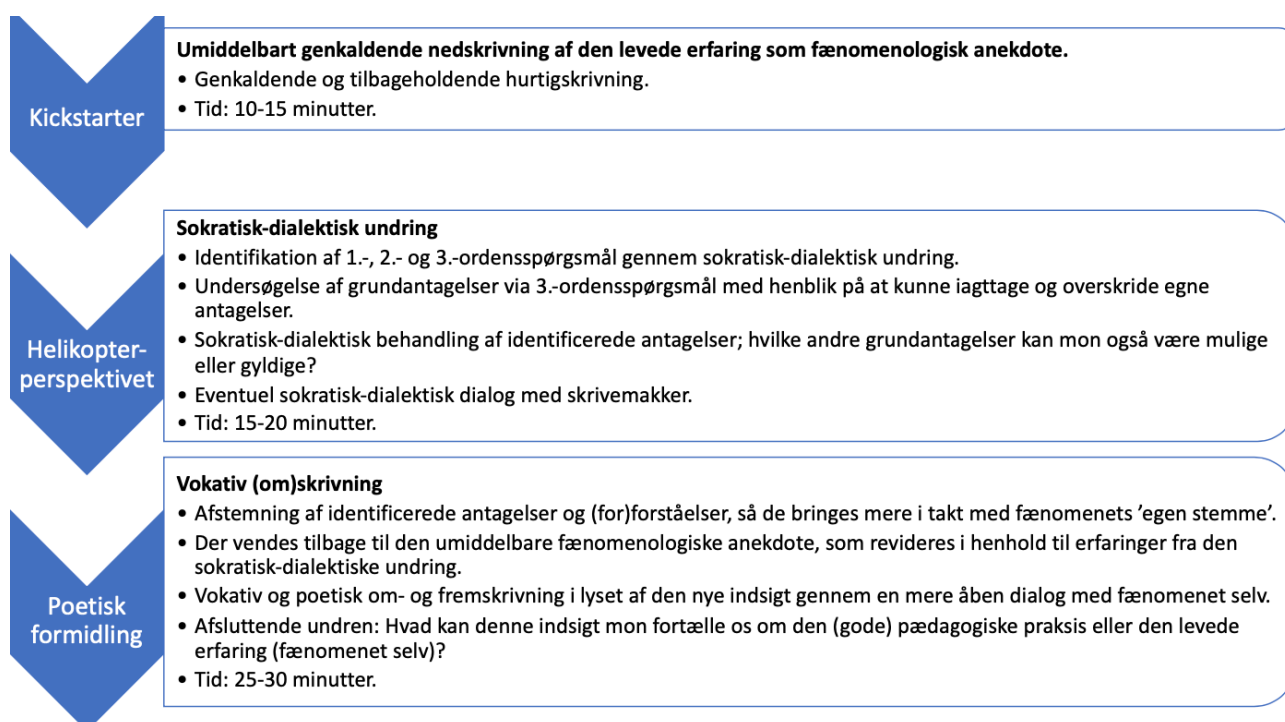
Ligesom Van Manen (2016b) og F. T. Hansens (2017) arbejder med fænomenologisk skrivning lægger den fænomenologiske 'Wonder log' op til, at de pædagogiske praktikere tager udgangspunkt i genkaldelse af levede erfaringer fra sin pædagogiske praksis, der har berørt eller gjort undringsvækkende indtryk på dem. Dette skal finde sted ved i et ugentligt, processuelt logbogsindlæg at udarbejde en fænomenologisk og forundringsdrevet anekdote; en afholdende beskrivelse af og undring over en levet erfaring, som i sit sprogbrug har karakter af at være vokativ, poetisk og fremkaldende i forhold til erfaringen af det levede fænomens meningsfuldhed. På denne måde kan 'Wonder loggen' facilitere en taktfremmende lydhørhed overfor den etisk-eksistentielle og meningsfulde væremsdimensions mysterium og samtidig vedligeholde forundringskraften i den pædagogiske praksis.

Den fænomenologiske 'Wonder log' er designet således, at den – ligesom LP-modellen – blot forudsætter én ugentlig klokke time. Denne time skal ikke nødvendigvis tage form som én samlet skrivesession, men kan i overensstemmelse med logbogens processuelle karakter og grundet tænkningens tendens til at være præget af pludselige indfald tilrettelægges således, at den opdeles i to eller tre kortere sessioner; eventuelt af femten, tyve eller tredive minutter. Dog bør man af hensyn til muligheden for fordybelse ikke opdele denne klokke time yderligere, og af samme grund bør de fænomenologiske anekdoters længde og de beskrevne episoder/erfaringers varighed begrænses til, hvad der kan rummes på en halv A4-side. For hvis arbejdet med den fænomenologiske skrivning bliver for omfattende, eller hvis der 'skemalægges' for lidt tid hertil, er der en risiko for, at den (for)bliver overfladisk og, i fænomenologisk forstand, frugtesløs.

Den fænomenologiske skrivepraksis bør finde sted i de pædagogiske praktikeres individuelle forberedelse i forhold til vedkommendes skolearbejde, da det af rent logistiske årsager er lettere at

afsætte tid til individuel forberedelse end at koordinere gruppearbejde eller møder. Herudover synes den fænomenologiske undring og skrivning (som beskrevet ovenfor) at forudsætte en mere personlig, dvælende og forundrende takt eller 'rytme' end den epistemologisk-systemteoretiske, pragmatiske, vidende og begribende refleksion, som syntes at være dominerende på specialskolens møder generelt. Af disse grunde bør 'Wonder loggen' integreres i læreres individuelt allokerede forberedelsestid. Men i forhold til pædagoger og pædagogmedhjælpere, som enten har lidt eller slet ingen forberedelsestid, kaldes på, at disse også *tildes* individuel (forberedelses)tid til at arbejde med den fænomenologiske logbog. Helt generelt bør der altså fra ledelsesmæssigt hold sørges for, at der som 'taktfremmende investering' afsættes tid til arbejde med individuel, fænomenologisk undring og skrivning i den enkelte, pædagogiske praktikers 'opgaveoversigt'.

Herunder beskrives den fænomenologiske 'Wonder log'. Dette er et *integrationsdesign*, som består af tre faser, der bevæger sig fra (a) umiddelbar fænomenologisk genkaldelse ('kickstarter'), (b) sokratisk-dialektisk undren (epoché) og (c) vokativ (om)skrivning (reduktion) i en hermeneutisk fremadskridende spiral, som gradvist bevæger sig nærmere fænomenet selv (se figur 4):



Figur 4: Den fænomenologiske 'Wonder log'.

### 8.5.1. *Kickstarter*; det første udkast

I denne første fase på omkring ti til femten minutter skal de pædagogiske praktikere udvælge en episode fra deres pædagogiske praksis, som har gjort indtryk på eller berørt dem. Dernæst skal de i første omgang udelukkende genkalde sig, 'lytte' til og umiddelbart 'hurtigskrive', hvordan det var for dem i nuet at gennemleve denne erfaring. Altså: Hvad de umiddelbart tænkte, følte, hørte, sansede, erfarede, mærkede, undrede sig over, lagde mærke til eller gjorde.

Her er der endnu ikke en særlig opmærksomhed på den fænomenologiske 'metode'. Dette skyldes erfaringen af, at det fænomenologiske projekt for de pædagogiske praktikere på Erslev specialskole syntes både intimiderende og uoverskueligt i sådan en grad, at de havde svært ved overhovedet at komme i gang og tvivlede på sig selv. Derfor har denne fase til formål at 'kickstarte' den fænomenologiske undringsproces, hvorfor denne tekst kan karakteriseres som et *første udkast* til den fænomenologiske anekdote. Selvom dette skrivearbejde endnu ikke helt har karakter af at være fænomenologisk, men blot er første skridt i den fænomenologiske proces, da skal de pædagogiske praktikere dog stadig forsøge at undlade at forklare eller foretage bevidste fortolkninger af erfaringen; hverken med egne meninger eller anerkendte teorier. Og grundet den hermeneutiske besindelse på, at vi med den fænomenologiske reduktion aldrig helt kan undslippe vores forforståelser, skal denne første og umiddelbart genkaldende nedskrivning herefter undergå en sokratisk-dialektisk behandling ledet af en undrende impuls. I forbindelse med denne første fase efterfølges også Van Manens vejledning til skrivning af fænomenologiske anekdoter, som blev beskrevet tidligere (Van Manen, 2016b, s. 252).

### 8.5.2. *Helikopterperspektivet*; sokratisk-dialektisk undring (epoché)

I den sokratisk-dialektiske fase har vi, som vi så hos F. T. Hansen (2015b, 2018), at gøre med en ikke-vidende, undrende og visdomssøgende lytten og tænkning *fra* og *i* det fænomen, man er grebet eller optaget af. Denne fase afsættes der femten til tyve minutter til. Her indtager den sokratisk-dialektiske undren med sin indirekte, ironiske og negerende – måske endda apofatiske – karakter en central rolle i forhold til at facilitere en grundlæggende åbenhed og undrende disposition. Den pædagogiske praktiker skal her opøves i at praktisere en ikke-vidende, indre dialog med sig selv og herved agere sin egen sokratisk-dialektiske samtalepartner. Dette med henblik på at identificere, kritisk undersøge og diskutere egne antagelser, forforståelser, horisonter, fordomme eller værdier

til grund for fortolkninger og sprogbrug i den første, genkaldende skrivning<sup>35</sup>. I modellen for den fænomenologiske 'Wonder log' omtales dette som *helikopterperspektivet*. Herigennem kan de pædagogiske praktikere bedre blive i stand til at 'overstige' og se sine umiddelbare og ureflekterede horisonter 'ovenfra' samt iagttage andre mulige eller bredere horisonter, som måske bedre stemmer overens med den levede erfaring. Her kan det også være behjælpeligt både at blive inspireret og udfordret gennem en sokratisk-dialektisk 'skrivekonference' med sin skrivemakker.

I forbindelse med helikopterperspektivet skal de pædagogiske praktikere også introduceres til og opøves i F. T. Hansens skelnen mellem 1.-, 2.- og 3.-ordensspørgsmål. Denne skelnen har til formål at hjælpe dem til at skelne mellem LP-modellens (a) pragmatiske, instrumentelle og handlingsorienterede spørgsmål (1. orden) og (b) systemteoretiske og præmisorienterede analyse-spørgsmål (2. orden). Dette for dernæst at kunne sætte fokus på (c) værensspørgsmål af mere etisk og eksistentiel karakter, som retter sig mod de tilgrundliggende, paradigmatisk grundantagelser (3. orden) bag de øvrige ordener.

### 8.5.3. *Poetisk formidling; vokativ (om)skrivning (reduktion)*

I denne sidste fase og i de resterende femogtyve til tredive minutter tager den fænomenologiske forskning for alvor form. For her skal de pædagogiske praktikere på baggrund af den sokratisk-dialektiske undren nu forsøge at sætte parentes (epoché) om de identificerede og undersøgte antagelser, forforståelser, fordomme eller værdier og vende mere åbent og undrende tilbage (reduktion) til den levede erfaring. Ved i heuristisk forstand at (af)stemme (herunder: suspendere, korrigere eller revidere) identificerede antagelser og (for)forståelser, så de bringes mere i takt med fænomenets 'egen stemme', kan de pædagogiske praktikere blive i stand til bedre, mere åbent og modtagende end før at lytte til eller søge indsigt i, hvad den levede erfaring egentlig selv har at 'sige'.

I den forbindelse arbejdes nu mere fokuseret med en vokativ, poetisk og sanseligt ladet fremskrivning af den erfarede meningsfuldhed. Dette arbejde tager form som en omskrivning af det første udkast til den fænomenologiske anekdote i henhold til indsigter og korrektiver affødt af den sokratisk-dialektiske undring. Her får sproget og vante forståelser 'vigepligt' i forhold til ambitionen

---

<sup>35</sup> Jævnfør note 34.

om at lade fænomenet selv, som det manifesterede sig i den levede erfaring, 'komme til orde'. Man kan sige, at endemålet er, at der affødes en fænomenologisk og vokativ anekdote, som virker til, at (gen)læsning af logbogsindlægget fremkalder samme følelser, stemninger, undringer eller meningsfuldhed, som oplevedes, da man først gennemlevede situationen. Meningsfuldheden skal altså ikke blot *læses* eller *skrives* i kognitiv forstand, men *erfares* og *leves* i eksistentiel forstand.

Inspireret af F. T. Hansens *phronesiske moment* (Hansen F. T., 2018, s. 85-86) bedes de pædagogiske praktikere afslutningsvis om at undre sig over den identificerede indsigt fra fænomenets meningsfuldhed. Dette med henblik på at facilitere og sikre bevidste overvejelser og refleksioner over, hvordan denne indsigt i et mere generelt eller almenmenneskeligt perspektiv mon kan virke formativt i forhold til at kvalificere eller korrigere pædagogisk praksis. Man kan måske, som tidligere alluderet, omtale dette som en *transfer* eller 'onto-epistemologisk bro', hvorigennem den ontologiske indsigt kan få formativ betydning for pædagogisk praksis.

## 9. Forbehold og spørgsmål

Ovenstående undersøgelse fremførte argumenter for, at fænomenologisk logbogsskrivning og undring kan udgøre et korrektiv til systemteoretisk refleksion. Men det måtte også indledningsvis anerkendes, at der findes god evidens for, at LP-modellen ved at tilbyde en systemteoretisk møde-, refleksions- og analysestruktur, har virket til at kvalificere pædagogisk refleksion og praksis i både danske og norske skoler. Derfor er det også relevant at stille sig spørgende overfor, hvordan forholdet mellem systemteoretisk og fænomenologisk undring egentlig bør tage form i den dobbeltsporede pædagogik; bør eller kan systemteoretisk refleksion og fænomenologisk undring indgå som to ligeværdige (men ikke nødvendigvis lige-prioriterede) former for tankeaktivitet, eller bør den ene have forrang i forhold til den anden? På den ene side er vi nødsaget til at 'begribe' og homogenisere erfaringer for overhovedet at kunne bestemme kausalitetsrelationer og lære af erfaringer. Men hvis denne begribelse ikke skal blive til fra-digtning, men forblive en taktfuld meddigtning, synes også at være et behov, som F. T. Hansen udtrykker, at: "*Vi skal være grebet af fænomenet, før vi forsøger at begribe det*" (Hansen F. T., 2008, s. 291).



Men hvorvidt bør eller kan så udarbejdes en 'dobbeltsporet' model for pædagogisk analyse og refleksion, som både rummer værens epistemologiske og ontologiske dimensioner<sup>36</sup>? For kan fænomenologien grundet sin meningssøgende natur overhovedet kombineres med en pragmatisk dagsorden orienteret mod løsning af pædagogiske opgaver, problemstillinger og udfordringer, uden den kommer til at give køb på selve det fænomenologiske 'projekt'? Umiddelbart synes det problematisk at tilrettelægge en fænomenologisk-baseret analysemodel, som kan rumme en både ontologisk og pragmatisk-epistemologisk orientering. Dette skyldes en reel risiko for, at det pragmatiske, problemløsende og *begribende* blik kan komme til at udgøre en epistemisk 'horisont' eller grundantagelse, som skærmer for indsigt i både fænomenets *ubegribelighed* og den gennemlevede *grebethed*. Derfor foreslås, at den henholdsvis fænomenologiske skrivning og undring med 'Wonder loggen' og den systemteoretiske refleksion i LP-modellen organisatorisk set holdes *adskilt* – men ligeværdige. For kun ved at adskille disse synes den fænomenologiske epoché og reduktion i nogen grad at sikres fra pragmatisk og epistemisk 'kontamination'. Og kun ved at indgå i et ligeværdigt forhold i henhold til devisen *grebethed før begribelse* synes den fænomenologiske forundring og indsigt at kunne udøve en taktfremmende og formativ effekt på den systemteoretiske refleksion.

Der må også tages forbehold for, at implementering og praktisering af en 'Wonder log' forudsætter, at de pædagogiske praktikere kan se relevansen heraf for pædagogisk praksis. For hvis ikke dette er tilfældet, er der en reel risiko for, at arbejdet med den fænomenologiske 'Wonder log' kan blive forstået som (endnu) en administrative opgave eller forordning udstukket 'ovenfra'. Der ved kan den fænomenologiske skrivning og undring risikere at forekomme 'meningsløs', fremmedgørende eller distraherende i forhold til de pædagogiske praktikers 'kerneopgave' – også selvom intentionen hermed er det stik modsatte. Integration af den fænomenologiske 'Wonder log' synes altså at forudsætte, at der hos de pædagogiske praktikere allerede er (kultiveret) et ønske om eller villighed til momentan suspendering af det pragmatiske og begribende blik til fordel for en mere undringsdreven søgen efter indsigt i fænomenet selv. På denne måde kan det kritisk påpeges, at den fænomenologiske 'Wonder log' i cirkulær forstand i mere eller mindre grad forudsætter samme

---

<sup>36</sup> Se for eksemplet et skitseret bud på en revideret eller udvidet LP-model inspireret af F. T. Hansens undringsværksted (bilag 13.6.).

fænomenologisk-forundrende impuls, som den forsøger at kultivere. Dette udgør selvsagt et paradoks, som repræsenterer en udfordring, der i sig selv kalder på kreativitet og taktfuldhed hos filosofen, når der skal arbejdes med *fænomenologiske indfaldsvinkler til pædagogisk praksis*. Dette skyldes ikke mindst, at jeg under specialesamarbejdet erfarede, at praksisrelevansen af den fænomenologiske undring vanskeligt kan formidles sprogligt eller begribes kognitivt uden at man 'forfalder' til filosofisk jargon og uforståelige forelæsninger<sup>37</sup>. Men på trods af vanskeligheden med at 'forklare' relevansen af og meningsfuldheden i den fænomenologiske undring fandt jeg, at den alligevel kunne leves og erfares. For det var ikke gennem oplæg eller forklaring, men derimod gennem facilitering af fænomenologiske undringserfaringer på workshops, i sokratisk-dialektiske interviews og i forbindelse med skrivningen af de fænomenologiske anekdoter, at jeg overfor de pædagogiske praktikere var i stand til at 'argumentere' overbevisende for relevansen og meningsfuldheden af den fænomenologiske undring. For herigennem erfarede de den fænomenologiske undring på egen 'krop'. Som følge heraf forudsætter (villighed til) integration af den fænomenologiske 'Wonder log', at den anvendte filosof først må kultivere meningsfulde forundringserfaringer gennem filosofiske interaktioner (eventuelt lig F. T Hansens). Derfor må det også samtidig medgives, at introduktion og integration af den fænomenologiske 'Wonder log' i forhold til pædagogisk praksis også forudsætter visse indledningsvise interaktioner. Disse bør have til formål at facilitere en kontakt med det førkulturelle, førsproglige og førrefleksive fænomen, som i kraft af vores primordiale og dialogiske væren-i-verden på det ontologiske niveau allerede er prægnant med en underfuld meningsfuldhed.

Ovenfor omtalte jeg potentialet for etableringen af en såkaldt 'onto-epistemologisk bro', hvormed der henvises til en formativ transfer mellem ontologisk indsigt og epistemologisk erkendelse. Men samtidig syntes en sådan brobygning at indebære en reel risiko for, at det ontologisk *ubegribelige* i epistemisk forstand søges *begrebet*. Og hvis dette er tilfældet, er man så ikke tilbage, hvor man startede? Men nu i en position, hvor man ved at foregøgle sig at være i lyttende dialog med fænomenet selv nu faktisk skærmer yderligere for det? Og, set med kritiske øjne, kan dette så ikke uforvarende blive tilfældet med pædagogiske praktikers arbejde med Van Manens

---

<sup>37</sup> Se også beskrevne erfaringer fra praktikopgaven (Hansen M. , 2020).

fænomenologisk skrivning? For her synes den fænomenologiske forskning i den ontologiske værensdimension stadig betinget af sproget og poetisk kreativitet under den vokative fremskrivning; meningsfuldheden er således noget, man poetisk og retrospektivt kan *skrive* sig ind i. Derfor finder jeg det også relevant at undersøge, hvorvidt det overhovedet kan være muligt at komme mere i kontakt med og søge indsigt hos værens ontologiske fundament på en måde, hvor man i undringen i mindre grad er bundet eller betinget af sproget<sup>38</sup>. I lyset af disse overvejelser ønsker jeg efter konklusionen at perspektivere til Hadots (1995) skelnen mellem *levet* og *teoretisk* filosofi. Dette for at problematisere og diskutere spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan fænomenologisk (logbogs)skrivning trods sin sproglighed kan besidde potentiale til at facilitere ontologiske meningserfaringer og indsigt, som ikke blot genkaldes, skrives eller tænkes, men først og fremmest – i eksistentiel forstand – *leves*.

## 10. Konklusion

Dette speciale har med udgangspunkt i et specialesamarbejdet med Erslev specialskole haft til formål at undersøge: (1) hvorvidt og hvordan fænomenologien kan udgøre et kritisk korrektiv til Nordahls luhmanninspirerede, systemteoretiske LP-model; og i forlængelse heraf, (2) hvordan arbejdet med fænomenologiske logbøger kan fremme pædagogisk taktfuldhed.

I undersøgelsens første del blev der foretaget en fænomenologisk kritik af den luhmanninspirerede, systemteoretiske tænkning bag Nordahls LP-model. Her viste undersøgelsen, at systemteorien og LP-modellen har sine fundamenter i en epistemologisk (total)konstruktivisme. Dette indebærer, at både perception og mening anses som systeminterne, rekursive og idiosynkratiske iagttagelser (eller konstruktioner) af en systemekstern verden foretaget og konstitueret af lukkede og autopoietiske systemer. Men heroverfor finder Merleau-Ponty i sine fænomenologiske undersøgelser, at perception, tænkning eller mening ikke blot er intellektualistiske konstruktioner foretaget af lukkede systemer, som i operationel forstand er adskilt fra sin verden. Derimod fandt han kroppen som værende en forenet knude af levende signifikationer, der i kraft af sin tvetydige væren-i-verden allerede står i en umiddelbar forbundethed, førrefleksiv og meningsfuld/-fødende dialog med sin

---

<sup>38</sup> En sådan undersøgelse kan også findes hos F. T. Hansen (2014), som i et forskningssamarbejde med Designskolen i Kolding og med forskellige undringspraksisser har arbejdet med at undersøge, om man kan undre sig uden ord (Hansen F. T., 2014, s. 14).

verden ved at geare ind i dens solicitation. Som følge heraf kunne Luhmanns systemteori grundet sit epistemologisk-konstruktivistiske fundament siges at implicere en ontologisk 'døvhed'.

Grundet sit fundament i Luhmanns systemteori fandt undersøgelsen, at dette også gælder for Nordahls LP-model. Dette kom særligt til syne, idet de pædagogiske praktikere i den fænomenologiske beskrivelse af LP-mødet på Erslev specialskole syntes umiddelbart berørt af det unge liv på projekterlærredet og dets udtryk for hengivenhed. Dog uden denne berørthed overhovedet blev bemærket i den efterfølgende, systemteoretiske og epistemiske refleksion. Herudover syntes den pragmatiske handletvang og den begrænsede tidsmæssige ramme også at betyde, at man ikke havde tid til at dvæle ved og gribes af hverken drengens eller egne erfaringer, men hurtigt måtte begribe dem med henblik på at finde frem til hensigtsmæssige løsninger på det opfattede problem. Dette dog uden nogensinde at stille spørgsmål ved og undersøge de grundantagelser, som denne problemforståelse udsprang fra.

Dernæst undersøgtes, hvordan fænomenologien som korrektiv til LP-modellen ville kunne fremme pædagogisk praksis. Med Dalys påpegning af Merleau-Pontys relationelle ontologi og implicite, intersubjektive etik samt med et perspektiv til den tidlige Løgstrups ontologiske, etiske fordring påpegedes det, at fænomenologien synes at besidde et potentiale til at fremme en mere etisk-sensitiv, pædagogisk praksis. Idealet om en sådan fænomenologisk pædagogik italesætter Van Manen som pædagogisk takt, hvilket henviser til en etisk, kairotisk, empatisk, omsorgsfuld og menings-søgende pædagogisk praksis. Igennem en række empiriske analyser kunne undersøgelsen dernæst pege på, at fænomenologisk skrivning og undring i forhold til pædagogisk praksis synes at besidde et potentiale for at facilitere kontakt til den ontologisk væremsdimension, tilvejebringe etisk-eksistentiel indsigt samt fremme forundring og pædagogisk takt.

Med inspiration fra Van Manens fænomenologiske skrivepraksis samt F. T. Hansens undringsværksteder og fænomenologiske essays blev på baggrund heraf udarbejdet et fænomenologisk og taktfremmende logbogsdesign – en 'Wonder log'. Denne var designet således, at den skulle kunne integreres i den daglige, pædagogiske praksis på Erslev specialskole (og i folkeskolen generelt). Der var således ikke tale om et filosofisk *interaktions*design, men om et *integrations*design bestående af korte, fænomenologiske anekdoter komplementeret af introducerende undrings- og skriveworkshops samt en gensidigt understøttende 'skrivemakker-ordning'. Dette fænomenologiske og processuelle logbogsdesign forudsatte én ugentlig time til individuel udarbejdelse af en halv

sides fænomenologisk anekdote i henhold til tre faser: (a) umiddelbar genkaldelse (kickstarter), (b) sokratisk-dialektisk undren komplementeret af en skelnen mellem 1.-, 2.- og 3.-ordensspørgen (epoché) og (c) vokativ (om)skrivning (reduktion). Således kan der i den fænomenologiske 'Wonder log' som pædagogisk integrationsdesign identificeres et kritisk korrektiv til den systemteoretiske LP-model samt et taktfremmende potentiale for kvalificering af pædagogisk praksis.

## 11. Perspektivering

Som nævnt synes Van Manen at forstå den ontologiske væremsdimension og meningsfuldhed som noget, vi skal skrive os ind i. Men praktiseres med sådan en undrings- og skrivepraksis ikke blot en udelukkende retrospektiv og begrebslig kontakt til den ontologiske og etisk-eksistentielle meningsfuldhed? Kan dette ikke betyde, at den fænomenologiske 'Wonder log', trods idealet om vokativ og poetiserende fremskrivning, risikerer at blive reduceret til (endnu) en epistemisk tankeøvelse bundet op på sprogets begrebslige rammer, og som finder sted i en distance til det levede nus erfarede meningsfuldhed? Og hvis dette er tilfældet, vil der så ikke forblive en form for ontologisk døvhed; nu blot skærmet af en 'illusion' om ontologisk kontakt?

Derfor synes det relevant i et mere eksistensfilosofisk perspektiv at spørge ind til, hvorvidt arbejdet med den fænomenologiske 'Wonder log' mon kan udgøre en kontemplativ øvelse, som, uden at blive determineret af det Merleau-Ponty kaldte det institutionaliserede sprog, kan transcendere sin sproglighed. Kan det mon – i paradoks forstand – være muligt gennem sprogets indirekte mediering af fænomenet at transcendere selvsamme sproglighed således, at fænomenet og dets meningsfuldhed ikke blot tænkes eller begribes, men *leves*? Derfor vil jeg herunder drage et perspektiv til Pierre Hadots (1995) beskrivelse af antikkens 'spirituelle øvelser' i henhold til idealet om det filosofiske liv. For her havde filosofien ikke til formål blot at tilvejebringe teoretiske begrebssystemer, men først og fremmest i eksistentiel forstand at transformere det levede liv.

I 'Philosophy as a Way of Life' omtaler Hadot (1995) den antikke, filosofiske praksis som bestående af *spirituelle øvelser*. Hadots begreb om spirituelle øvelser er en samlebetegnelse for en række antikke tankeøvelser, hvori tanken beskæftiger sig med sig selv i et forsøg på at modificere sig selv. Når Hadot anvender begrebet 'spirituel' skyldes det, at der med disse øvelser ikke blot er tale om tankemæssige forestillinger, men derimod om en transformation af hele sit syn på verden og en metamorfose personligheden. Der bør altså ikke læses hverken overnaturlige eller religiøse

konnotationer ind i denne begrebsanvendelse. For at undgå sådanne misforståelser hos den nutidige læser vil jeg herfra omtale disse som 'kontemplative' øvelser. Således handlede antikkens filosofi altså ikke blot om abstrakt teori, filosofiske systemer eller teoretisk eksegese, men var derimod først og fremmest en *livsstil*: *"Philosophy then appears in its original aspect: not as a theoretical construct, but as a method for training people to live and to look at the world in a new way. It is an attempt to transform mankind"* (Hadot, 1995, s. 107).

Hadot fremdrager Sokrates som én af de centrale figurer i antikkens kontemplative og transformative øvelser. For den sokratiske-dialektiske dialog handlede ikke blot om, *hvad* der taltes om, men også *hvem* der talte. Dette ved i undersøgelsen af *sagen*<sup>39</sup> at få samtalepartnerne til også at stille spørgsmål ved og drage omsorg for sig selv og deres egen indre dannelsesproces: *"[L]ike an indefatigable horsefly, Socrates harassed his interlocutors with questions which put themselves into question, forcing them to pay attention to and take care of themselves"* (Hadot, 1995, s. 89). For Sokrates var, ifølge Hadot, opmærksom på sprogets begrænsninger og anså ikke den direkte dialog som tilstrækkelig til at kommunikere erfaringen af at eksistere. Derimod fik sproget hos Sokrates, ligesom hos fænomenologerne, den paradoksale funktion at etablere en indirekte dialog med fænomenet selv; den ontologiske og levede erfaring, som sproget må have sit udspring i: *"To speak is to be doubly condemned to banality. In the first place, there can be no direct communication of existential experience (...). Secondly, however, it is this same banality which, in the form of irony, can make indirect communication possible"* (Hadot, 1995, s. 156).

Derfor var resultatet af den sokratiske dialog heller aldrig epistemisk viden om fænomenet, men derimod en ikke-vidende forundring over dets mysterium, som det viste sig i den levede erfaring. For gennem kontakten eller dialogen med fænomenet måtte samtalepartneren erkende, at han i epistemisk forstand alligevel ingenting vidste herom (*apori*); at fænomenet transcenderer enhver epistemisk begrebslighed, forklaring og forståelse. Netop dette medførte en transformativ længsel (*eros*) og søgen efter visdom<sup>40</sup>. Det er, ifølge F. T. Hansen, i denne sammenhæng, at

---

<sup>39</sup> Her henviser jeg til Gadammers begreb om 'sagen' som det fænomen eller den levede, poetiske erfaring, der udgør sproget og tænkningens udspring, men i sin 'kommen til orde' brydes prismatisk i det spekulative sprog, forståelseshorisonter og fordomme (Gadamer, 2007, s. 441-462).

<sup>40</sup> Her henviser Hadot til Platons 'Symposion' (Platon, 2017), hvori han udlægger Alkibiades' forelskelse i Sokrates som en længsel efter hans ikke-vidende søgen efter visdom, der peger væk fra sproget og hen mod fænomenet

phronesis-begrebet som ontologisk værenssansning betegner 'applikationen' af den vundne visdom eller indsigt i praksis (Hansen F. T., 2008, s. 302-303). På denne måde kan der forstås en tæt sammenhæng mellem *apori*, *eros* og *phronesis*.

Af den grund kan den sokratiske dialog forstås som en kontemplativ øvelse underordnet det antikke diktum: 'kend dig selv'. For her inviteres selvet til at etablere et (er)kendende forhold til sig selv som værende *ikke-vis*; "(...) *that is, not as a sophos, but as philo-sophos, someone on the way to wisdom*" (Hadot, 1995, s. 90). For man kan kun længes efter eller begære det, man ved, man ikke er i besiddelse af. Derfor er filosofien en 'rejsende' på vej mod visdom, og af denne grund må den sokratiske-kontemplative øvelse gang på gang tages op på ny: "*It is a paradox of highly Socratic irony that Socrates was not a sage, but a 'philo-sopher': that is, a lover of wisdom*" (Hadot, 1995, s. 147). Målet med den sokratiske dialog var altså ikke at nå frem til en diskursiv eller teoretisk løsning på et problem eller et dilemma, men derimod gennem en 'erotisk' spørgsmål-svar-dialektik at etablere en genuin dialog om og med det undersøgte fænomen med henblik på at erfare og få indsigt i det. Men denne dialog var ikke blot en kontemplativ øvelse, som Sokrates gennemførte med sine medborgere. Det var også en dialog, som han kontinuerligt (og i kraft af samtaler med sine medborger) havde med sig selv; med sin indre *daimon* (Hadot, 1995, s. 164). Den sokratiske *daimon* havde karakter af en erotisk længsel efter visdom, som vejledte og formanede Sokrates i forhold til sine handlinger og tanker. Den sokratiske og maieutiske dialog kan derfor siges at have karakter af en kontemplativ øvelse, der i sin længsel og søgen efter visdom etablerer en transformativ dialog med det levede og ontologiske fænomen selv: "*From this perspective every spiritual exercise is a dialogue (...)*" (Hadot, 1995, s. 91).

Det var således kun ved at indgå i dialog med og søge svar hos fænomenet selv, at man kunne komme til at støde på og erfare sprogets grænser. Derigennem kunne Sokrates og sine samtalepartnere begynde at ane og fornemme det, som man kun kunne leve sig til. På denne måde er indsigt i fænomenet eller sagen selv kun noget, der kan komme i stand via det filosofiske liv. Hadot foretager derfor også en skelnen mellem *teoretisk diskurs om* og *levet praktisering af* filosofi. Her var det

---

selv: "*Socrates is only (...) opening up onto something beyond himself*" (Hadot, 1995, s. 158-165). Dette gælder selvsagt ikke de medborgere, som angiveligt fik Sokrates slået ihjel af selvsamme grund (Arendt, 1978, s. 81).

afgørende, at den teoretiske diskurs om filosofi ikke blev et mål i sig selv, men altid stod i tjeneste for det praktiserede, filosofisk liv. Det filosofiske liv var således karakteriseret af en optagethed af gennem en formanende dialog med sig selv kontinuerligt at tilvejebringe en transformation af sig selv og sit liv: *"Philosophy as it was lived and experienced thus implied continuous exercises of meditation and constant vigilance, in order to keep alive in one's mind the principles taught by theoretical discourse"* (Hadot, 1995, s. 192).

På baggrund af overstående overvejelser synes det plausibelt, at der i den fænomenologiske 'Wonder log' findes et potentiale til gennem sproget (indirekte) at pege hen mod meningsfuldhedens arnested hos de pædagogiske praktikers gennemlevede erfaringer. Gennem en genkaldelse af den levede 'grebethe'd af fænomenet selv kan det på denne måde være muligt at 'åbenbare' fænomenets epistemiske 'ubegribelighed', hvilket kan forløse aporisk selverkendelse og formane til epistemologisk besindelse. Således kan den fænomenologiske 'Wonder log' udgøre en kontemplativ og (trans)formativ øvelse, hvorigennem pædagogiske praktikere både kan erfare sig selv som ikke-vidende (apori) i epistemisk forstand og blive philo-sophos; elskere (eros) af visdom. Dette ved at fordre en forundret og visdomssøgende dialog med det levede fænomen selv i den ontologiske og etisk-eksistentielle værensdimension; en dialog som leves og kontinuerligt startes forfra i den pædagogiske praksis. Dette kan potentielt afføde, at de pædagogiske praktikers opmærksomhed drages mod nuets levede meningsfuldhed som det eneste sted, hvorfra man egentlig kan søges indsigt i og blive *grebet* af fænomenet selv. Herigennem kan pædagogiske praktikere komme til at drage bedre omsorg om sin 'nu'-værende og *gribende* eksistens – og ikke blot den 'da'-værende og *begribelige*. På denne måde kan den fænomenologiske 'Wonderlog', trods sin sproglighed, modvirke, at fænomenet blot *begribes* gennem retrospektiv *genoplevelse* eller *genkaldelse*, og kultivere en mere nærværende, forundringsdrevet og visdomssøgende pædagogisk praksis. Således kan logbogsskrivning som 'kontemplativ øvelse' muligvis fremme et mere *filosofisk liv* og herigennem en mere taktfuld, pædagogisk praksis.



## 12. Litteraturliste

- Andersen, T. (2005). *Reflekterende processer* (3. udg.). (H. Thomsen, & T. Bøgeskov, Ovs.) København: Tom Andersen og Psykologisk Forlag A/S.
- Andresen, B. B. (2010). *Skoler i udvikling - undersøgelse af brugen af LP-modellen*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Andresen, B. B. (august 2014). *Professionel udvikling indefra – følgeforskning om LP-arbejdet i skolen*. Hentet 11. februar 2020 fra LP-modellen - UCN act2Learn: <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Kurser-og-videreuddannelser/LP-modellen/LP-Rapport-Professionel-udvikling-indefra.pdf>
- Andresen, B. B. (2016). *Forandring indefra i pædagogiske dagtilbud - den oplevede nytteværdi af pædagogisk analyse*. Hentet februar 18 2020 fra LP-Modellen - UCN act2learn: <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Kurser-og-videreuddannelser/LP-modellen/LP-Rapport-Forandring-indefra-i-pædagogiske-dagtilbud.pdf>
- Arendt, H. (1978). Thinking. I H. Arendt, *The Life of the Mind* (s. 3-238). New York: Harcourt, Inc.
- Børn og Kultur. (u.d.). *LP-modellen*. Hentet 11. februar 2020 fra Morsø Kommune: <https://mosaikken.mors.dk/boerne-og-ungesyn/lp/lp-modellen>
- Børne- og undervisningsministeriet. (13. juli 2018). *Om nationale mål*. Hentet 22. november 2019 fra Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (17. august 2019). *Folkeskoleloven - Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet 3. juni 2019 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209946>
- Buber, M. (1997). *Jeg og Du*. (P. B. Nielsen, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Cézanne, P. (1882-85). *Mont Sainte-Victoire and the Viaduct of the Arc River Valley*. Metropolitan Museum of Art, New York.
- Daly, A. (2016). *Merleau-Ponty and the Ethics of intersubjectivity*. London: Palgrave Macmillan.
- Den Danske Ordbog. (12. juli 2011). *Logbog*. Hentet 13. april 2020 fra Den Danske Ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=logbog>

- Egelund, N., & Nordahl, T. (2009). *Billeder af situationen i den danske grundskole: LP-modellen, forskningsbaseret viden – vi gør det, der virker*. Frederikshavn: Dafolo for University College Nordjylland.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og Metode* (2. udg.). (A. Jørgensen, Ovs.) Aarhus: Hans Reitzels Forlag.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of Life*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hansen, F. T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe*. København: Gyldendal.
- Hansen, F. T. (2002). *Det filosofiske liv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. (2006). Pædagogik som en filosofisk praksis - hvorfor og hvordan arbejde med den etiske og eksistentielle dimension i undervisningen? I J. Rydahl, & J. Rydahl (Red.), *Etik og dannelse i skolen* (s. 210-261). København: Gyldendal.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. (2010). *Filosofisk vejledning og praktisk kundskab på professionsuddannelser*. DPU. København: Aarhus Universitet.
- Hansen, F. T. (2014). *Kan man undre sig uden ord?* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, F. T. (2015a). Det sprog, vi har talt, trænger til at fornys. I M. Sørensen, *Skole- og fritidspædagogik* (s. 355-394). København: Akademisk Forlag.
- Hansen, F. T. (2015b). Det sokratiske forskningsinterview: et alternativ til kvalitativ forskning forstået som 'vidensproduktion'? I J. E. Møller, S. S. Bengtsen, & K. P. Munk, *Metodefetichisme - Kvalitative metoder på afveje?* (s. 173-192). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, F. T. (2016). *At undres ved livets afslutning - om brug af filosofiske samtaler i palliativt arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, F. T. (2017). Kapitel 4 - Sokratiske og fænomenologisk orienteret aktionsforskning. I H. Alrø, & F. T. Hansen (Red.), *Dialogisk aktionsforskning - i et praksisnært perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, F. T. (2018). *At møde verden med undren*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. T. (1999). Psykologisk >>iagttagelse<< af Luhmann. *Nordisk Psykologi*, 51(2), s. 98-127.
- Hansen, M. (januar 2020). *Kan undring fremme pædagogisk takt?* Hentet 30. april 2020 fra GoFile: <https://gofile.io/?c=JLq8cF>

- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. (C. R. Skovgaard, Ovs.) Aarhus: Forlaget Klim.
- Heidegger, M. (2012). *Hvad vil tænkning sige?* (C. R. Skovgaard, Ovs.) Aarhus: Forlaget Klim.
- Hornstrup, C., Johansen, T., Specht, T., Madsen, J. G., & Loehr-Petersen, J. (2018). *Systemisk ledelse - den refleksive praktiker* (2. udgave udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Kant, I. (1966). Kritik af den rene fornuft. I J. Hartnack, J. Hartnack, & J. Sløk (Red.), *De store tænkere - Kant* (J. Hartnack, Ovs., s. 59-186). København: Berlingske Forlag.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann - Introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kommunalbestyrelsen. (13. december 2010). *Styrelsesvedtægt for Morsø Kommunes skolevæsen*. Hentet 11. februar 2020 fra Morsø Kommune: <https://www.mors.dk/media/2203/styrelsesvedtaegt-for-morsoe-kommunes-skolevaesen.pdf>
- Løgstrup, K. E. (2017). *Den Etske Fordring* (4. udg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og Uendelighed*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer - grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Marshall, G. J. (2008). *A Guide to Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception*. Wisconsin: Marquette University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of Perception*. Abingdon: Routledge.
- Moltke, H. V., & Molly, A. (2019). *Systemisk Coaching - en grundbog*. (H. V. Moltke, & A. Molly, Red.) København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Morsø Kommune. (2018). *Kvalitetsrapport 2018: Vedrørende skoleårene 2015-2016 og 2016-2017*. Hentet 3. juni 2019 fra Morsø Kommune: [https://www.mors.dk/media/4022/d-0773\\_2018\\_15978kvalitetsrapport\\_2018\\_endelig\\_udgave\\_til\\_behandling636564653440066767.pdf](https://www.mors.dk/media/4022/d-0773_2018_15978kvalitetsrapport_2018_endelig_udgave_til_behandling636564653440066767.pdf)
- Mortensen, N. (1997). Forord. I G. Kneer, & A. Nassehi, *Niklas Luhmann - introduktion til teorien om sociale systemer* (s. 7-11). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse - En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Nova).
- Nordahl, T. (2008a). *LP-modellens vidensgrundlag*. Aalborg: University College Nordjylland.
- Nordahl, T. (2008b). *Arbejdet med LP-modellen*. Aalborg: University College Nordjylland.

- Nordahl, T. (2013). *Det ved vi om - Anvendelse af pædagogisk analyse. Beskrivelse af en pædagogisk analysemodel til brug i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., & Ottosen, A. L. (2009). *LP-modellen: Evaluering af LP-modellen 2006-2008*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Platon. (2017). *Symposion*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Van Manen, M. (2016a). *Pedagogical Tact*. New York: Routledge.
- Van Manen, M. (2016b). *Phenomenology of Practice*. New York: Routledge.

## 13. Bilag

### 13.1. Gengivet fænomenologisk anekdote fra undringssamtale<sup>41</sup>

Jeg sidder i personalestuen og snakker med en af mine kollegaer, da jeg gennem glaspartiet ud til køkkenet får øje på Esben, som er på vej herhen. Langsomt åbnes døren, og Esbens hoved popper forsigtigt frem. *"Er det nu?"*, spørger han sagte. Esbens øjne drages mod jorden, hvilket får ham til at ligne én stor undskyldning for sig selv. Jeg ved med det samme, hvad han hentyder til, og springer op: *"Ja"*, siger jeg, mens jeg brat og uden varsel forlader samtalen med min kollega og følger efter Esben. Det er først bagefter, at det går op for mig, at det måske af kollegaen kunne forstås som uhøfligt, at jeg blot rejste mig og gik. Men samtidig ser jeg også, at jeg faktisk ikke kunne have handlet anderledes. For min reaktion var lige så meget et valg for mig, som det er et valg af fjerne sin hånd fra en varm kogeplade – det var en helt autonom og intuitiv reaktion. Og selv hvis det havde været muligt at reagere anderledes, må jeg erkende for mig selv, at dette havde resulteret i, at jeg ville have skullet leve med en bevidsthed om at have forbrudt mig mod både Esben og mig selv. Dette skyldes, at Esben i dagevis havde udtrykt et ønske om, at jeg sammen med ham skulle prøve et computerspil med skolens VR-briller, hvilket jeg med det samme havde takket ja til. Men dette løfte havde jeg dog fuldstændig glemt hver af de efterfølgende dage. Da Esben stikker hovedet frem, ser jeg altså ikke blot Esben, men også min egen forglemmelse og dens betydning for både Esben, som ønskede at dele sin interesse med mig, og jeg selv. Jeg bebrejder derfor mig selv, at jeg grundet min forglemmelse, har fået Esben til at føle sig pinligt berørt ved at gøre det nødvendigt for ham at henvende sig til mig på lærerværelset. Men samtidig føler jeg mig også beæret, fordi Esben har trodsat denne pinlighed grundet sit ønske om at være sammen med mig. I dette nu, i dette enkelte splitsekund, er Esben og mit løfte det eneste, som synes at have betydning, og jeg fordres øjeblikkeligt at rejse mig og gå med ham.

---

<sup>41</sup> Denne gengivende og kondenserede fænomenologiske beskrivelse er af hensyn til akademisk redelighed og før inkludering i dette speciale blevet verificeret, revideret og godkendt af den pædagogiske praktiker selv.

### 13.2. Fænomenologisk anekdote 1

Som vi havde gjort så mange gange før, når vi startede nye klasser op, stillede vi de klassiske spørgsmål: *"Fortæl lidt om dig selv og din familie, og hvad du har lavet i din sommerferie"*. Da alle eleverne næsten var færdige med at fortælle, bankede det på døren: *"Kom ind"*, sagde jeg. Ind kom en meget stor dreng, som ikke var så godt gående, og hvis vægt nok var på den forkerte side af de 110 kilo. Kurt, som han hed, sagde: *"Undskyld jeg kommer for sent"*. *"Det gør ikke noget. Det er bare godt, du er kommet!"*, svarede jeg. (...) De sidste elever blev færdige med deres fortællinger, og så manglede kun Kurt at fortælle. Med et kækt nik og et stort smil sagde jeg: *"Så er det din tur, Kurt. Vil du fortælle lidt om dig selv? Hvad har du lavet i sommerferien... og hvorfor du kommer for sent?"*. Jeg sendte ham et ekstra stort smil. *"Jo, det vil jeg da. Jeg hedder Kurt, og jeg har passet min kræftsyge søster. Hun døde i sidste uge, og i dag har vi sat hendes urne i jorden. Det er derfor, jeg kommer for sent"*. Dette udløste en larmende tavshed og et stort sug i min mave, hvis lige jeg ikke før havde oplevet. Der var stille i nogen tid. Jeg fik fremstammet, at det gjorde mig meget ondt og ked af det. *"Men, Kurt, du skulle da blive hjemme..."*. Hertil svarede Kurt: *"Hun er jo puttet i jorden, så kunne jeg jo lige så godt komme"*.

### 13.3. Fænomenologisk anekdote 2

Jeg kommer ud på legepladsen og ser, at Troels er ked af et eller andet. Jeg spørger ham, hvad der er sket, og han fortæller, at Silas har skubbet og snuppet en Moon Car foran ham. Troels græder og kan næsten ikke få sagt det til mig. Jeg står stille et øjeblik for at få et overblik over, hvad der er sket, og hvad den bedste løsning vil være. Jeg føler mig helt opgivende og sukker lidt indvendigt. Jeg mærker en fornemmelse af tunghed og tomhed samtidig med, at min hjerne arbejder for at finde den bedste løsning for begge drenge. Jeg mærker, hvordan Troels' gråd påvirker mig, og jeg føler en tristhed med en lille knude i maven, men fornemmer også, at han stoler på, at jeg vil gøre det rigtige. Da jeg finder en løsning, som begge drenge kan godkende, kan jeg mærke en lettelse i form af et nyt, men anderledes suk, som denne gang føles som et tilfredshedens suk ledsaget af en spirende glæde, som varmer kroppen indefra.

### 13.4. Fænomenologisk anekdote 3

En dag i en dansk arbejds-tid hjælper jeg Pia med dansk. Pia siger, at hun føler sig frustreret over sine manglende evner til at læse og skrive. De andre kan så meget, men hun har ifølge hende selv svært ved selv de nemmeste ord. Jeg fornemmer tydeligt hendes frustration, og jeg kan se på hendes ansigt, at hun ikke har langt til tårer. Fra tidligere situationer ved jeg, at frustrationen nogle gange kan blive hurtigt afløst af vrede, hvis hun ikke får afløb for sine følelser. Jeg bliver trist over, at Pia har så lidt tiltro til sine egne evner, da jeg kan sætte mig selv i hendes sted og ved, hvordan hun må have det. Jeg prøver at hjælpe Pia ved at tale med hende på tomandshånd om de følelser, som bruser igennem hende. Hun fortæller, at hun mest har lyst til at storme ud, hver gang hun føler sig frustreret. Efter tidligere erfaring ved jeg, at når hun stormer ud, så har hun brug for at få vendt situationen med en voksen. Mange gange er det andre ting, som også er medvirkende til hendes adfærd. Pia får fortalt om sin oplevelse på klassen i dag, og efterhånden falder hun til ro. Hun vil meget gerne fortælle og sætte ord på sine tanker, og jeg står og er imponeret over hendes føling med sig selv. Hun siger, at hun godt ved, hvad hun skal arbejde med, men at det frustrerer hende, at danskarbejdet synes så let for andre, når det er så svært for hende. Jeg mærker en trang til at tage hånd om hende og forklarer, at vi alle er gode til forskellige ting, og at hun har sine styrker andre steder. Gennem denne situation når jeg at føle mig ked af det på hendes vegne, og en del af hendes håbløshed smitter også. Jeg sætter mig i hendes sted, samtidig med at jeg prøver at vende situationen fra noget negativt til noget positivt; jeg fremhæver hendes gode, sociale færdigheder, hendes fantastiske tegnekompetencer og hendes fine evne til matematik. Samtalen slutter med et kram og en velvilje til at give danskarbejdet endnu et skud.

### 13.5. Fænomenologisk anekdote 4

Jeg sidder på hug, mens jeg fortæller John, at hans far er kommet for at hente ham, så han kan komme hjem og slappe af. John ser på mig og siger: *"Det vil jeg ikke..."* Jeg får en klump i halsen, da jeg kan se på John, at han er bange og ked af det. Han græder ikke, men tager fat om min hals og knuger mig ind til sig. Han vil ikke slippe og siger, at han vil blive på skolen. Indeni kan jeg mærke, at jeg har mest lyst til at tage John med mig og løbe ud ad døren. Jeg bliver ked af det og føler mig magtesløs. *"Jeg vil blive! Hvorfor må jeg ikke blive?"*, spørger John. Jeg svarer, at Johns far gerne vil have ham med hjem, så de kan slappe af og finde ud af, hvorfor John er så oprørt. Men jeg tror ikke

selv på mine egne ord. De føles forlorne, idet de kommer ud af min mund, og er ikke oprigtige. Jeg siger det kun for at berolige John; også selvom jeg slet ikke tror på, at det virker. John tager min hånd, og sammen går vi hen til faren, som står ved siden af en kollega. Da John er taget hjem, får jeg tårer i øjnene, og klumpen i halsen er blevet til en stor klump i maven.

### 13.6. Skitseret bud på revideret LP-model

