

Med mine andres ord - en montage

Ove Christensen (studienummer: 19811257)



 Saints Peter and Paul by Daniele Crespi (1598-1630). Paolo e Federico Manusardi/Electa/Mondadori Portfolio/Getty Images

Masterspeciale, 4. semester PROF, Aalborg Universitet

Vejleder: Jakob Nørlem

Omfang: 119377 tegn/49,7 sider

Lettere udvidet udgave kan læses på hjemmesiden: [Med mine andres ord](#)

Indhold

En ledning	2
Afgrænsning	7
Roadmap - læseguide	9
Intermezzo: Kuleshoveffekt og metode	11
Weick og meningsskabelse	13
Intermezzo: Også i dag...	17
Phronesis - etik og deliberation	20
Kategoriernes foreløbige stabilitet	26
Argumentation, dialog og rationalitet	32
Lidt om kommunikativ handlen	33
Hvis viden ikke er sikker, så må man argumentere for den	35
Intermezzo: Selvets flerstemmighed	40
Dialog - pædagogik og demokrati	45
Intermezzo: Bohms dialogcirkler, transformativ dialog og undervisning	50
Organisationers liv og død	53
Verdner af dialog	56
Retrospektion	62
Intermezzo: Post Scriptum	65
Litteratur	66

En ledning

Even if there is no truth, man can be truthful, and even if there is no reliable certainty, man can be reliable.

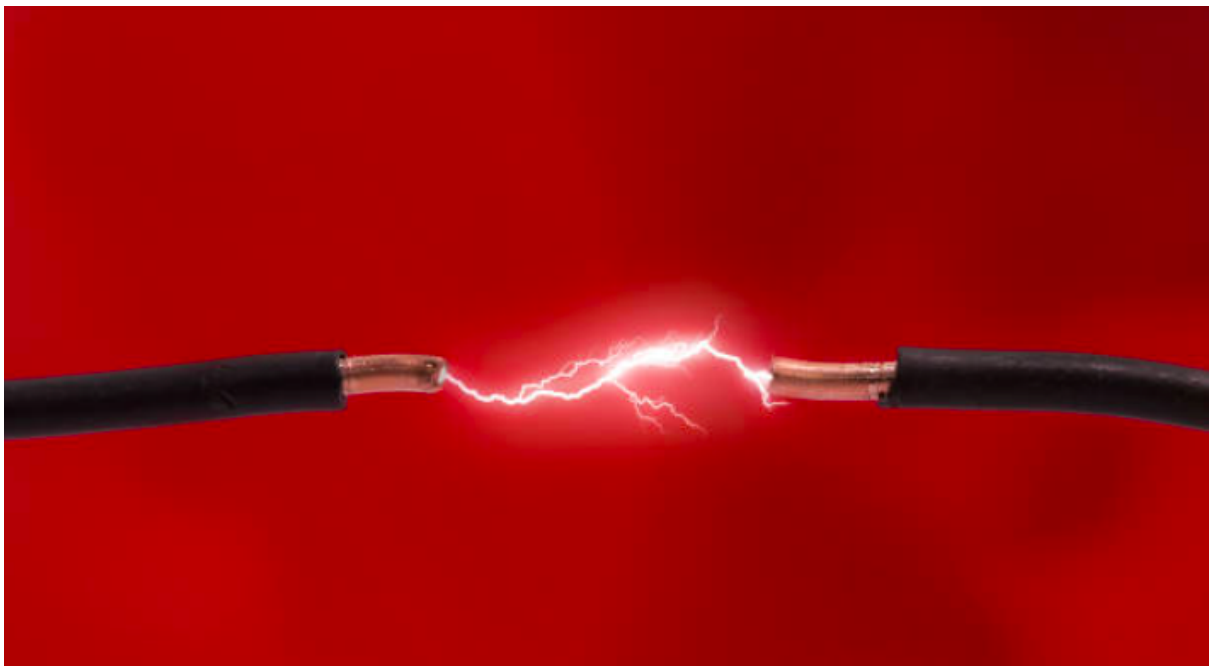
Hannah Arendt

Det er samtalen (dialogen) og dens gensidige forståelse og respekt, som er demokratiets væsen.

Hal Koch

Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue

Michail Bakhtin



I dette masterspeciale vil jeg reflektere over begrebet dialog, som er et centralt begreb i uddannelsen PROF. Og selvom dialogbegrebet ikke har spillet den store rolle i organisationsteorien, så er den faktisk helt central heri, hævder forfatterne til artiklen 'Dialogue: Life and Death of the Organization': "Although dialogue as a topic of study has been little mentioned in traditional handbooks of organizational study, its importance to organizational functioning has been subtly apparent since the inception of the science" (Gergen, Gergen & Barrett 2004 s. 39).

Mine refleksioner vil lede mig i forskellige retninger. Mine inspirationer er mange, og de lader sig ikke samle til et ordnet system med over- og underkategorier. Fremstillingen vil snarere være perspektiviske forskydninger i en kalejdoskopi over begrebet dialog og dialogiske fænomener.

‘Dia’ betyder gennem, og ‘logos’ betyder tale eller fornuft; ræson. Dialog er således det, der fremkommer gennem samtale eller samtænkning; noget der ikke var der før dialogen. Dermed er dialog i sin oprindelige betydning og i nærværende fremstilling et mere snævert begreb end samtale og konversation.

Man kan godt tale sammen og udveksle synspunkter, uden at der bliver skabt noget nyt og anderledes. Hvis man i en samtale bekræfter hinanden og hinandens synspunkter, så er der ikke tale om dialog i den snævre forstand, selvom den slags samtale både kan vedligeholde og skabe sociale bånd. Det samme kan siges om samtale, hvor man har forskellige synspunkter. Heller ikke her er der dialog i snæver forstand, men måske snarere diskussion, som ifølge David Bohm (1996) er dialogens modsætning. Når man fastholder hver sin position og forsøger at overtale og overvinde den anden, er det en kamp, hvor der kan være vindere og tabere. Dette står i modsætning til dialogen, hvor man undersøger hinandens argumenter og forsøger at blive klogere sammen; at skabe noget nyt.

Dette siger også noget om aktualiteten af at beskæftige sig med dialogen som begreb. Hal Koch (2005 s. 132) hævder i *Hvad er demokrati* fra 1945, at dialogen med dens gensidige forståelse og respekt er demokratiets væsen. Hvis vi tager dette som udgangspunkt, så oplever vi aktuelt en krise for demokratiet. Dette skyldes blandt andet fremkomsten eller forstærkelsen af fænomener som ‘ekkokamre’, ‘filterbobler’ og ‘confirmation bias’, hvor man primært møder og opsøger informationer og synspunkter, der bekræfter de opfattelser, man har i forvejen (jf Pariser 2011; Hendricks 2016; Mehlsen & Hendricks 2019). Robin Alexander peger på, at dette er blevet forstærket med digitaliserede sociale medier og taler i den forbindelse ligefrem om en “corrosive alliance of digital technology and “post-truth” political rhetoric” (Alexander 2019 s. 1), der truer med at underminere demokratiet.

Parallelt med dette oplever man i mange lande en uforsonlig splittelse i befolkningen, hvor man ikke har forståelse for andres synspunkter, hvilket helt aktuelt viser sig i diskussionen om flygtninge, Covid19, identitetspolitik og andre emner, der kan få følelserne i kog. Fænomenet kommer måske tydeligst til udtryk i USA, men også i Danmark kan man opleve splittelsen og en fundamental ghettoficering, som Lars Olsen (2011) taler om i *Den nye ulighed*, og man kan ifølge et temanummer af tidsskriftet *Økonomi og politik* også tale om en *Politisk polarisering i Danmark* (Dinesen 2019).

Fælles for de træk, jeg her har nævnt, er, at folk ikke lytter til hinanden. Demokratiet er i krise pga. manglen på dialog og respekt for den andens synspunkter. Men min interesse stikker dybere end den aktuelle demokratiske krise. Jeg vil forsøge at indkredse visse helt fundamentale betydninger ved begrebet dialog, hvilket også kan kaste lys over den demokratiske krise.



Overskriften til dette indledende afsnit er 'en ledning'. At anvende denne fjollede overskrift kan eksemplificere én af inspirationskilderne til specialet, nemlig Bakhtin, der beskriver talegenrer og ordenes immanente dialogicitet (Bakhtin 1984; 1986). Med den valgte overskrift etableres der en dialog mellem min tekst og genren 'masterspeciale' ved, at overskriften formentlig bryder forventningen til, hvad den første overskrift i et masterspeciale kan være.

Men det eksemplificerer også den pointe, at det sagte altid bliver forstået ud fra en forventningshorisont. Man kan ikke møde en sproglig ytring som 'nyfødt' og ren. Ordene eksisterer altid allerede med forbindelser med andre ord, der er foregrebet i sammenlignelige sammenhænge. Således her den traderede forestilling om et speciale afleveret ved Aalborg Universitet. Men ord foregriber også deres modtagelse. En ytring er altid et udspil om en forståelse af verden, der således foregriber sin modtagelse eller modsigelse (Nielsen 2016 s. 23). Man kan her udvide den forestilling Platon (2010) giver udtryk for i *Faidros* om, at det skrevne er en hore, der ligger i med hvem som helst, fordi den talende gennem skriften har mistet kontrollen over dens modtagelse (Andersen 1989), og sige, ja! det gælder faktisk ordene og sproget som sådan (og ikke bare det skrevne) - ord kobler sig på alle mulige ytringer og andre ord, der har eksisteret og vil eksistere. Det er sådan ytringer fungerer. Lev med det!

'En ledning' er tilnærmelsesvis homonym med 'indledning', hvilket skaber en ny dialogisk forbindelse, der peger på, at ords betydninger kan etableres gennem mange forskellige 'forbindelser', der kan være alt andet end statiske og fastlagte i leksikalske strukturer. Ord dessiminerer - spreder sig uforudsigeligt og danner hele tiden nye sammenhænge; ukendte konfigurationer - men aldrig uden, at der også er kræfter, der forsøger at kalde ordene til orden. Sproget fungerer, som Bakhtin gør opmærksom på, både centrifugalt og centripetalt (Phillips 2011 s. 38ff; 54f).

En tredje medbetydning er hentet fra Bakhtins nære medarbejder og åndsbeslægtede Volosinov (Møller Andersen 1998), der hævder, at "meaning is like an electric spark that occurs only when two different terminals are hooked together"

(Citeret efter Wegerif 2007 s. 25). Gnisten er 'det tredje' i mødet; dialogen mellem to elektriske kilder, der udløser en effekt som en energisk udladning.

En ledning som titel lægger op til en dialog hos læseren om, hvad det er, læseren vil møde. Skal jeg læse om en ledning i et masterspeciale? Hvorfor i alverden skal jeg det - eller er det måske en fejl, forfatteren har lavet, eller kan der være en mening med galskaben? Der opstår således en indre dialog eller mikrodiallog (Raggatt 2015), hvor kendskab til genren, den kulturelle kontekst, læsesituationen og mange andre forhold indgår. Meningen stabiliseres ikke, når eller hvis teksten læses som en invitation til at skabe mening i G. H. Meads (2017) forstand, altså som en triadisk relation (gestuskonversation), der, som Søren Willert (u.å.s. 19ff) siger, kan sammenlignes med en dans.

Mead definerer mening på en måde, der er principielt dialogisk i den forstand, at det er et socialt produkt af en gensidig kommunikation mellem to (eller flere) parter. Det første individs gestus, det andet individs gestus som svar på første gestus, og den førstes gestiske reaktion på den andens gestus, "...og dette trefoldige forhold konstituerer den grundstruktur, inden for hvilken mening bliver til, eller som udvikler sig til et meningsbærende felt" (Mead 2005 s. 107).



Også selve titlen på dette speciale er inspireret af Bakhtin, der beskriver, hvordan ordet og ytringer ikke kan forstås i sig selv. Min sprogbrug bærer præg af og får farve af andres sprog. Det er aldrig kun én selv, der taler. Tværtimod forstår Bakhtin en ytring som bestemt af de andres ord; det fremmede ord, men også af at der ligger en forventning om en respons på det sagte. Ord henviser til den brug, der er gjort af dem tidligere og foregriber senere brug. På linje med den sene Wittgenstein (1984), som siger, at sproget ikke kan være privat, således hævder Bakhtin, at sproget altid-allerede trækker på tidligere anvendelser - både konkret for den enkeltes livshistorie, og kulturelt, diskursivt som henvisning til



superadressaten (kulturhistorien) eller den generaliserede anden. Som han siger i bogen om Dostojevskijs poetik:

“The idea begins to live, that is to take shape, to develop, to find and renew its verbal expression, to give birth to new ideas, only when it enters into genuine dialogic relationships with other ideas, with the ideas of others. Human thought becomes genuine thought, that is, an idea, only under conditions of living contact with another and alien thought, a thought embodied in someone else’s voice, that is, in someone else’s consciousness expressed in discourse. At that point of contract between voices-consciousnesses the idea is born and lives” (Bakhtin 1984 s. 88).



Afgrænsning

Når jeg i det følgende forsøger at skabe en dialog mellem forskellige positioner, der arbejder med og ud fra et begreb om dialog, så har jeg måtte udelade rigtig mange positioner. Dialogbegrebet har været i brug mindst siden antikken, og det har forgreninger i alle videnskabelige domæner, ligesom der findes forskellige opfattelser af dialog inden for et utal af videnskabsteoretiske retninger.

Videnskabsteori kan på sin vis deles op i retninger, der er dialogiske og retninger der ikke er, ud fra den opfattelse af viden, de har. Hvis viden opfattes som noget dynamisk, der er afhængig af menneskers omgang med hinanden, så er tilgangen nærmest principielt dialogisk, fordi der indgår en afvejning af forskelligheder i erkendelsen, og denne afvejning lægger op til en udveksling mellem interesser, perspektiver, værdier, aspirationer osv.

Men jeg vil indskrænke mit felt yderligere. Jeg vil her kun inddrage positioner, der arbejder med dialog som samskabelse (Svane, Hersted & Schulze, 2014; Olesen, Phillips & Johansen, 2018). Jeg opfatter dialog i den bogstavelige betydning: gennem tale. Gennem (sam)tale når man til noget tredje, der hverken var hos den ene eller den anden. Derfor opfatter jeg heller ikke traditionelle samtaler som nødvendigvis dialogiske. Hvis samtalen ikke ændrer deltagerne og skaber anderledes forståelser (ikke nødvendigvis samme forståelser), så er de ikke dialogiske i den betydning, jeg arbejder med her. (Samtale kan dog skabe en samhørighed; et fællesskab, som også kan opfattes som 'et tredje', der er resultatet af samtalen, så man kan ikke trække linjen så skarpt op, som jeg lige har gjort. Dette vender jeg senere tilbage til.)



I Dialogisk gruppecoaching: facilitering af ledelsesudvikling kan man læse:

“En dialogisk tilgang til coaching arbejder på et humanistisk psykologisk grundlag. [...] Det indebærer bl.a. en tillid til, at fokuspersonen eller fokusgruppen selv har motivationen og ressourcerne til at håndtere sine udfordringer, men kan have brug for hjælp og støtte udefra. Coaching, som kan udgøre en sådan hjælp, forstås her som en nysgerrigt undersøgende læreproces, hvor coachen så vidt muligt forholder sig ikke-styrende, men følger kommunikationen i fokusgruppen tæt og udfordrer på fokusgruppens egne præmisser” (Alrø, Dahl & Kloster 2013 s. 11-12).

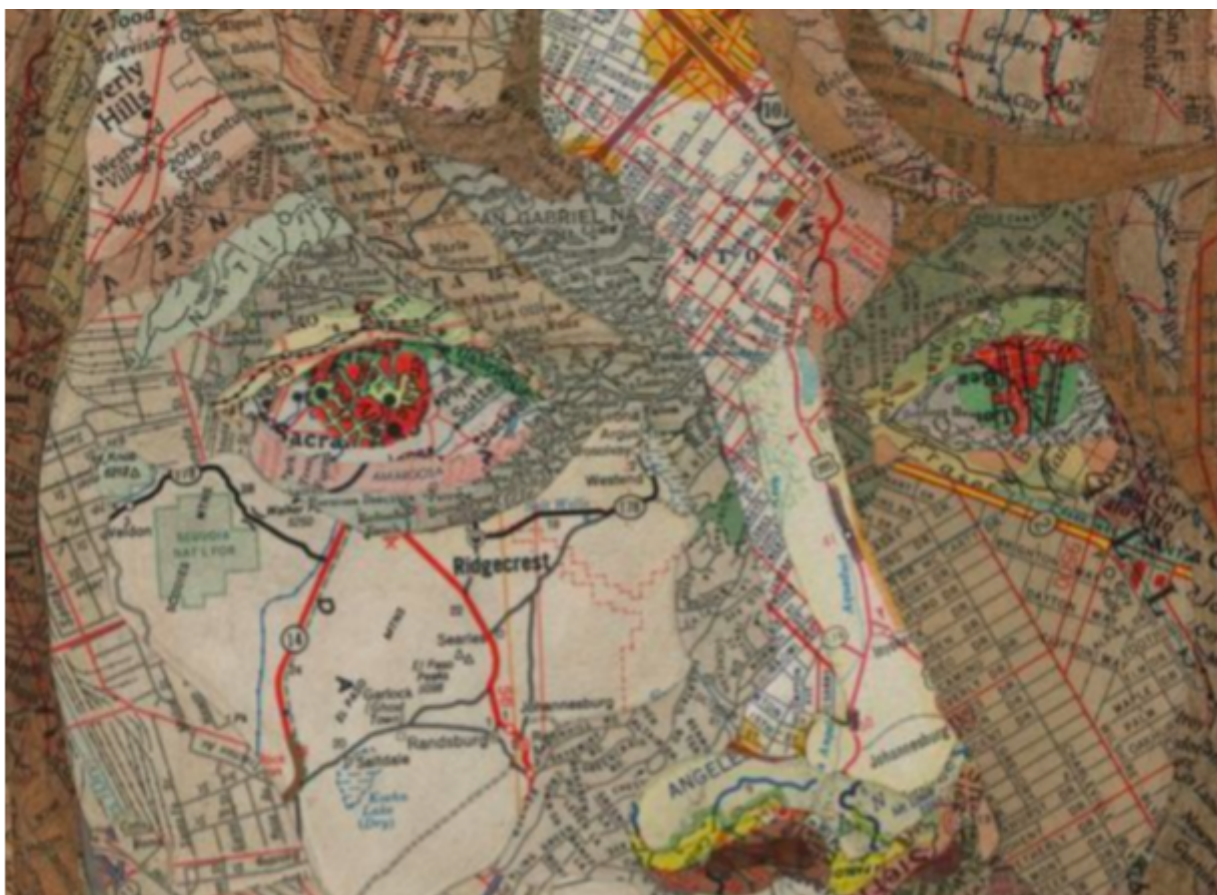
Denne opfattelse falder uden for dette speciales interesse, da den ikke bygger på gensidighed.

Overfor denne opfattelse hævder Rob Anderson, at vellykket terapi kræver, at der skabes en gensidig sårbarhed. "Then, help becomes a joint construction, controlled by neither party alone, from which both emerge empowered" (citeret efter Hammond, Anderson & Cissna, 2003 s. 133) Forskellen bliver her meget tydelig. Den førstnævnte definition kan klart nok have mange dialogiske træk og anvende dialogiske midler for at opnå klientens mål. Men der er ikke tale om, at åbenheden kendetegner hele relationen, og der er ikke tale om et grundlæggende fælles anliggende. Ideen i førstnævnte er at nå noget, der allerede er eller var tilstede - en stabil væren. I det andet tilfælde er der tale om gennem dialogen at nå et andet sted hen for deltagerne og den verden, de hver især er en del af. Her er der tale om dialog som et generativt begreb; om tilblivelse, som er et vigtigt element i de opfattelser af dialog, jeg her forsøger at bringe i dialog med hinanden.

"En ægte samtale forudsætter, at ingen af samtalepartnerne på forhånd ved, hvordan det forholder sig. En samtale er en proces, hvor personer, der ikke ved besked, gennem spørgen og svaren prøver at nå frem til et resultat, og hvor situationen hele tiden er, at den ene ikke er klogere end den anden og derfor ikke forsøger at få ret" (Johannes Sløk - citeret fra Gjørup 2010).

Selv med disse indskrænkninger er det umuligt at skabe overblik over feltet "dialogiske tilgange", og jeg har inddraget positioner, jeg har fundet interessante i forhold til at kaste lys over det særegne ved dialogen, og hvordan man kan tænke organisation og organisering ud fra det dialogiske. Min tekst skal således ses som et forsøg på at perspektivere to tekster om organisation og organisering af henholdsvis Weick (1993) 'The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster' og af Gergen, Gergen & Barrett (2004) 'Dialogue: life and death of the organization'.

Roadmap - læseguide



(Billede hentet fra: <https://www.pinterest.dk/pin/220535712972695748/>)

“An image is a bridge between evoked emotion and conscious knowledge; words are the cables that hold up the bridge. Images are more direct, more immediate than words, and closer to the unconscious. Picture language precedes thinking in words; the metaphorical mind precedes analytical consciousness. ”

Gloria Anzaldúa, *Borderlands: the new mestiza = La frontera*, 1987 (s. 90)

I 1995 udkom Olga Dysthes (dk. ovs. 1997) banebrydende værk *Det flerstemmige klasserommet*. Heri fremstiller hun principperne for dialogisk undervisning, som blandt andet går ud på, at få mange stemmer - både individuelle og ideologiske - frem i undervisningen. Dette speciale forsøger tilsvarende at få mange stemmer i spil inden for feltet ‘det dialogiske’. Derfor har jeg opbygget min tekst, så flerstemmigheden kan opstå både i de enkelte afsnit, men endnu mere så der kan opstå en dialog mellem afsnittene i læsningen. Dette forsøger jeg også at stilladsere

(Gissel 2020) med nogle intermezzoer, som bryder fremstillingen ved at inddrage en personlig erfaring, et æstetisk produkt eller en hændelse, der kaster et anderledes lys over begrebet dialog. Disse intermezzoer er både et forsøg på at udvide den begrebslige fremstilling og at bidrage til flerstemmigheden med lidt disharmoni.

Fremstillingen er bevidst ikke-lineær, men er komponeret ud fra et princip om montage, hvor betydning eller mening opstår ved mødet mellem to eller flere forskellige 'tekst-billeder', der er monteret efter hinanden. Dette er også ideen med de indsatte billeder, som åbner for nye mulige dialoger mellem tekst og billede.



(New York. Privatfoto)

Fremstillingen blander forskellige felter og videnskabelige domæner, som jeg forsøger at få til at 'tale sammen' gennem det fælles anliggende: begrebet 'dialog'.



Intermezzo: Kuleshov-effekt og metode

I 1920'erne eksperimenterede russiske filmskabere med filmisk betydningsdannelse som en effekt af montage. Filmen som kunstform var på det tidspunkt ikke særlig udviklet, og den blev primært brugt til at vise noget, der var foregået foran kameraet - enten noget 'dokumentarisk' eller noget 'teater', der blev opført i en kulisse. Filmen blev anset som et transportmiddel af levende billeder.

De russiske filmmagere arbejdede med at udvikle film til et sprog på en anderledes måde end blot som et spejl af noget, der foregik foran kameraet. I tråd med revolutionen og



(Billede:

<https://www.studiobinder.com/blog/kuleshov-effect-examples/>)

skabelsen af det nye samfund med en ny bevidsthed hos folk, ville de skabe en ny måde at forstå og modtage film på; de ville "skabe intellektuel respons hos publikum" (Cousins 2005 s. 102). Metoden til dette blev udviklet som *montage*; altså det at klippe billeder sammen, hvor sammenhængen ikke umiddelbart giver sig selv, og hvor "publikum ville blive overrasket af sådanne angiveligt usammenhængende billeder og i stedet blive tvunget til at søge efter andre forbindelser mellem dem, måske på et politisk eller metaforisk plan" (s. 102).

Den russiske montage er en måde at arbejde med publikum på, der bygger på en dialog med publikum. Montagen inviterer eller tvinger modtageren til at arbejde med for at skabe betydning og mening af det set. "Montage editing in its strictest definition is a reliance on the power of rapid cutting to create meaning" (Neupert 1999).

Det var Eisenstein og Pudovkin, der i deres film demonstrerede, hvordan man kunne arbejde æstetisk og ekspressivt med montagen (Aumont, Bergala, Marie & Vernet 1992), men teorien blev udviklet af Lev Kuleshov, der lavede nogle eksperimenter, hvor han sammenklippede et 'udtryksløst ansigt' med skiftende billeder, så forløbet

var 1. billede udtryksløst ansigt, klip til 2. billede af hhv. en skål suppe, en kiste med et dødt barn og en kvinde, klip til 3. billede, som var identisk med det første. Virkningen af at montere billeder sammen, så de skaber en effekt hos tilskueren, der vækker til forundring og skabelse af betydning og mening hos publikum, kaldes Kuleshoveffekten, og det er inspirationen fra denne, jeg forsøger at anvende som metode i min tekst.

Min metode er at lægge op til dialog med læseren. Jeg har monteret forskellige tekster om dialogbegrebet sammen for at få dem til at 'gnide' imod og gå i dialog med hinanden og først og fremmest for at lægge op til, at læsningen bliver dialogisk. Jeg forsøger herved at opnå en dialogiske effekt på tre måder: jeg forsøger at være dialogisk i fremstillingerne i de enkelte tekster, og jeg forsøger at få teksterne til at indgå i dialog med hinanden. Og endelig ønsker jeg, at der opstår et dialogisk rum (Wegerif 2013 og 2016) mellem læseren og teksterne.



Weick og meningsskabelse



(https://www.reddit.com/r/pics/comments/5zmkoh/once_upon_a_time/)

En af de gnister, der antændte skrivningen af denne tekst, var den nysgerrighed, jeg oplevede ved at læse Weicks (1993) artikel 'The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster'. Især Weicks optagethed af hvordan meningsskabelse i en mindre gruppe viser sig ved sit sammenbrud, fangede min interesse. Selve analysen af den ulykkelige hændelse forekommer mig at være en eksemplarisk fremstilling af, hvordan betydninger og meninger bliver til i meget konkrete processer og ud fra meget konkrete handlinger.

Weick beskriver en mindre gruppe af røgdykkere som en organisation, da medlemmerne har en bestemt opgave, særlige roller, som er afstemt efter hinanden, og en beslutningsstruktur. De enkelte deltagere bestemmes gennem deres funktion ('generic subjectivity') i organiseringen. De bliver derved en handlende enhed med uddelegeret beslutninger og særlige opgaver. I begyndelsen virker alt 'normalt' - de enkelte medlemmer kender ikke hinanden særlig godt, men de kan genkende deres egen og de andres funktion. Opgaven bliver også opfattet som 'normal', da den svarer til, hvad de har forventet at møde, og hvad de er uddannet til på trods af, at de fleste er meget uerfarne. Det hele forekommer derfor logisk og rationelt, og der er kognitiv resonans mellem medlemmernes forventninger og deres oplevelser.

Men dette ændrer sig radikalt på et tidspunkt og i løbet af relativ kort tid, hvor den kognitive resonans bryder totalt sammen for de fleste af medlemmerne. Weick beskriver sammenbruddet som en “cosmology episode”, som han definerer ved, at “people suddenly and deeply feel that the universe is no longer a rational, orderly system” (Weick 1993 s. 633).

Kognitiv dissonans er krumtappen i meget af Weicks arbejde, og det går helt tilbage til hans ph.d.-afhandling fra 1961 (jf. Weick 2001 s. ix). Og en kosmologisk episode er netop et eksempel på, hvad der sker, når der pludseligt indtræffer kognitiv dissonans, så den måde, man troede verden hang sammen på, forsvinder, fordi omgivelserne ikke følger de skemaer for rationel orden, man forventer - og man kan ikke få tilpasset anomalierne tilstrækkeligt hurtigt til at få dannet et nyt sammenhængende verdensbillede; opbygge et nyt kosmos. Weick gennemgår ni punkter, som tilsammen indgår i det sammenbrud eller det kollaps af meningsfuldhed, der rammer mændene i forhold til den brand, de er kommet for at bekæmpe.

En af pointerne i Weicks analyse er, at røgdykkernes organisering ikke var robust, da den brød sammen som følge af, at deres kognitive beredskab ikke var tilstrækkelig agilt eller tilpasningsdygtigt. Kollapset skyldes blandt andet, at deltagerne var utrænede og uerfarne, men først og fremmest peger Weick på det principielle forhold, at mange mennesker og mange organisationer bygger på en rationel tilgang til verden uden blik for, at rationaliteten er konstrueret bagud. Ud fra de hændelser, man har erfaret, tilskriver man hændelserne en særlig betydning som årsager, der har ført til den nuværende situation. Dette indgår så prognostisk til at tage beslutninger mod en ønsket fremtid. Beslutningerne bygger på antagelsen af, at den rationalitet, der har været bestemmende for nutiden, også kan anvendes til at forudse, hvilke konsekvenser nutidige beslutninger vil have i fremtiden. Men hele dette ræsonnement bygger på en manglende indsigt i betydningen af retrospektion i tilblivelsen af rationelle forklaringer.

En mere robust organisering er en, der har et blik for, at meningsskabelse er en dynamisk proces, hvor handlinger og hændelser indgår som elementer i en bekræftelse og udfordring af den opfattelse, man i øjeblikket holder for at være den bedste forklaring på tingenes tilstand. Her peger Weick på, at kernen i organisering er den løbende dialog: “The only form that can keep up is one based on face-to-face interaction. And it is here, rather than in routines, that we are best able to see the core of organizing” (Weick 1993 s. 642). Derfor peger han også på intersubjektiviteten i organiseringen, da det er i åbne udvekslinger med hinanden, at meningsskabelse kan holdes om ikke flydende så dog dynamisk nok til løbende at tilpasse sig de forandringer, enhver organisation hele tiden er en del af. Videre peger

han også på, at dette også har den konsekvens, at “the self or subject gets transformed during interaction such that a joint or merged subjectivity develops” (Weick 1993 s. 642).

Man ser her, hvor tæt Weick er på en forståelse, der stemmer overens med Bakhtins forståelse af den dynamiske dialogiske proces for betydningsdannelse. Og når han beskriver visdom, så svarer det også til kernen i den grundopfattelse, man finder inden for forskningen i dialogisk pædagogik (Mercer, Wegerif & Major 2020). Ifølge Weick er visdom “an attitude taken by persons toward the beliefs, values, knowledge, information, abilities, and skills that are held, a tendency to doubt that these are necessarily true or valid and to doubt that they are an exhaustive set of those things that could be known” (Weick 1993 s. 641). Weick og filosofien i dialogisk pædagogik har det tilfælles, at der er en grundlæggende opfattelse af vores videns, begrebers, teoriers osv. foreløbighed og perspektiviske forankring i givne kontekster og situationer, hvor det afgørende bliver, hvad det skal bruges til under de gældende omstændigheder - og med hvilket formål. En grundantagelse de har til fælles med pragmatismen (James 2004).

Men hans eksempel på visdom forekommer at være noget besynderligt. Han beskriver eksempelvis, hvordan Naskapiindianerne brænder skulderbladet fra et



(Naskapee)

rensdyr, indtil det knækker for at finde ud af, hvor de skal jage. Weick ser dette som udtryk for visdom, fordi afgørelsen dermed ikke peger på erfaringer fra tidligere jagt. Og, siger han, dermed undgår de at udrydde dyrene i ét bestemt område. For det første fortolker Weick her en særlig ritualiseret beslutning ud fra en traditionel rationalitet, og man kunne derfor lige så godt have erstattet Naskapiernes ritual med hans rationelle tænkning. Ritualen bliver viist for Weick, fordi det rationelt kan forklares, hvad effekten er (kausalisering). For det andet er der ikke noget i eksemplet, der illustrerer de forestillinger, Weick har knyttet til visdommen, nemlig at man tvivler på opfattelser, værdier, evner osv. Måske kan man sige, at man ikke lader ‘viden’ være den afgørende faktor, men at angive dette som en tvivl og åbenhed forekommer besynderligt. Tværtimod peger eksemplet på en ny autoritet, der ikke indgår i tvivlen; nemlig det tegn den knækkede knogle giver.

Parentetisk bemærket gælder det også hans beskrivelser af, at i krisesituation ‘any old map will do’ (Weick 2001 s. 346-7). En gruppe ungarske soldater er sendt på mission i Alperne i kraftig snevejr og mister orienteringen. Det viser sig, at en af soldaterne har et gammelt kort i lommen, som de bruger til at ‘finde vej’, da snestormen har lagt sig. Da de kommer tilbage til lejren, viser det sig, at kortet ikke

viser Alperne, men Pyrenæerne. Her er pointen den samme, nemlig at en hvilken som helst strategi kan redde en organisation ud af en krise. Men, kan man imod Weick sige, det er jo netop en post faktum, retrospektiv meningstilskrivelse, og den kunne være erstattet af en hvilken som helst anden som at læse i kaffegrums, drømmetydning - eller blot en autoritet, der siger: "gør dette, fordi jeg ved det".

Dette vil Weick muligvis være enig i, men det ændrer ikke ved, at han tillægger eksemplet en forklarende værdi, det måske ikke har. I den krisesituation, de ungarske soldater befandt sig i, er problemet igen kognitiv dissonans. De kan ikke skabe mening i situationen. Det kort, den ene finder, giver dem en anledning til at handle på situationen. For mig at se betyder dette, at problemet ikke er orientering eller mening, men manglende evne til at handle, da mening mangler. Meningen kan således igen komme fra hvad som helst, der kan indstifte mening. Men hvis man følger Weicks egen opfattelse af samtale - "nonstop talk, both verbal and nonverbal" (Weick 1993 s. 644) - så ville deres samtale og åbenhed nok have forhindret deres handlingslammelse, ved at deres åbenhed ville gøre dem beredte på at finde, hvad de ville opfatte som den bedste beslutning i øjeblikket - og den ville hele tiden være til diskussion. Weicks eksempler underminerer rationalisering som efterrationalisering ved at pege på, at der er brug for en ekstern autoritet (eks. et kort) ift. organiseringen, der er nødvendig for at indstifte et nyt kosmos; en ny meningssammenhæng, der igen gør handling mulig.



Intermezzo: Også i dag...

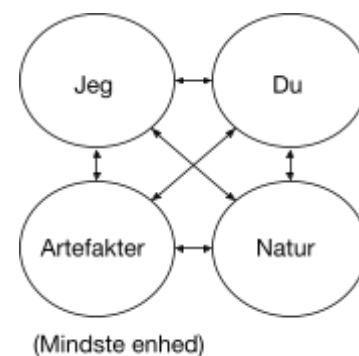


(Claus Nissen i *Det perfekte menneske*, 1968)

I Jørgen Leths kortfilm *Det perfekte menneske* fra 1968 ser man med et antropologisk blik på, hvad der karakteriserer et menneske. Filmen viser, at et menneske er en størrelse, der gør noget med noget. Det kan være at tage tøj på eller spise laks ved et veldækket bord. Et menneske bliver lidt forenklet sagt defineret som "krop" + "handling" + "genstand". Og hermed følger også sprog og tænkning, for som manden spillet af Claus Nissen siger: "Også i dag oplevede jeg noget, som jeg håber at forstå om nogle dage" (Leth 1968). Hvilket også er en opfattelse, man finder inden for psykologi og filosofi: "Mennesket gør noget! Og når mennesket gør noget, så følger tænkningen med" (Bayer & Jacobsen 2020 s. 7) og 'sproget' kan jeg tilføje.

Tænken er gøren, og gøren er tænken - og med begge følger sigen; eller måske er det omvendt. Og hverken den ene eller den anden er årsag til den anden eller den tredje. Jeg har andetsteds beskrevet dette forhold som en konstellation (Christensen 2020).

Mennesker står i et forhold til sig selv, de andre og deres omverden bestående af genstande og systemer på en måde, der kun kan forstås, når man betragter det som en konstellation, hvori elementerne udgør en dynamisk helhed. Man kan ikke meningsfuldt forstå elementerne hver for sig, men kun i deres indbyrdes relation i en



kontekst - helt i tråd med Batesons forestilling om relationen som den mindste enhed (jf. Jørvad, Moltke & Molly, 2019 s. 47f).

Når det alligevel lykkes i de evigt foranderlige transformative konstellationer at udrette og gøre noget, så hænger det sammen med nødvendigheden af at handle og tænke konkret i det foreliggende. Når jeg således som underviser på en læreruddannelse får et spørgsmål fra en studerende om en forklaring på, hvad det betyder, at man som lærer kan spørge på en måde, der mere beforder tænkning end hukommelse, så bliver jeg nødt til at svare. Den studerende og jeg indgår i en konstellation med den situation, vi står i; den historie vi hver især bringer med os; det formål henholdsvis den ene og den anden har; de forpligtelser vi har hver især i vore roller som henholdsvis studerende og underviser; den måde læreruddannelsen som institution forventer min forvaltning af den osv. osv. Jeg indgår i denne konstellation, ligesom den studerende både indgår i min og i sin egen. Men min opgave er at svare på den studerendes spørgsmål.

Jeg ved naturligvis ikke, hvad jeg skal svare, for spørgsmålet åbner mange veje for mig at gå eller for mig at forsøge at få øje på. Øjeblikket og situationen gør dog, at jeg må svare, så jeg begynder at sige noget uden at ane, hvor mit svar skal bevæge sig hen - ikke mindst fordi jeg ikke ved, om jeg har forstået, hvad den studerende spørger mig om; hvilket den studerende formentlig heller ikke gør. Men tvangen og trangen til at svare gør, at jeg begynder at svare. Og konstellationen fryses - eller i det mindste nedsættes transformationshastigheden, og i løbet af mit svar på spørgsmålet begynder jeg at se meningen med mit svar. Det begynder at give mening - både den studerendes spørgsmål og mit eget svar på det. Når den studerende efterfølgende tager ordet og måske repeterer sin forståelse af mit svar, forstår jeg, at den studerende ikke har forstået, hvad jeg sagde, men måske er det ok, fordi jeg tror, at den forståelse, den studerende giver udtryk for, er brugbar for ham eller hende. Eller også prøver jeg at påvirke den forandrede konstellation ved at uddybe eller ændre mit svar, så det bedre passer til den måde, jeg nu forstår den studerendes spørgsmål på.

Pointen med overvejelserne er, at vi aldrig forstår hinanden til fulde, fordi vi har forskellige baggrunde - både i direkte og overført forstand - men at vi på trods af dette kan arbejde med meningsfuldheder, der er gode nok til, at vi kan gøre noget sammen, eller vi kan bidrage til, at vi kan gøre noget, der giver mening for både den ene og den anden - og fungerer koordinerende i det forhold vi har til hinanden og de institutionelle rammer, vi indgår i - 'diskursen' om man vil. Dette er den grundlæggende dialogiske struktur i forståelse. Den er aldrig fuldstændig; end ikke tæt på, men den kan fungere i en samordning af vore handlinger, så vi kan sam-fungere, samskabe, strategificere og organisere, mens tingene konstant

udvikler sig, og vi som mennesker ændrer os, så vi hele tiden får vore konstellationer til at give mening her og nu og i forhold til det, vi forestiller os, vi gerne vil gøre.



(von Trier (2003). *De fem benspænd*. Jørgen Leth ukomfortabel i Bombay)



Phronesis - etik og deliberation



(Billede: <https://edtechnow.net/2016/10/04/phronesis/>)

Forestillingen om det dialogiske har en lang historie. Det gælder både dialog som grundlæggende for menneskelige samfund som sådan og som en fundamental del af det sociale samliv. Og det gælder også, når man ser på samværsformer inden for særlige områder som eksempelvis undervisning, samordningen af processer i organisationer, demokratiske sammenslutninger fra den mindste gruppe til nationalstater og overstatslige foreninger osv. De omtalte områder berører forskellige dimensioner af dialog. Den førstnævnte går på det grundlæggende forhold, der gælder for samfundsdannelse, det andet går på den sociale dimension af det samfundsmæssige, mens den sidstnævnte går på særlige domæner inden for det samfundsmæssige. De første forestillinger, som vi kender til, om disse forhold finder man ikke overraskende antikken.

Man møder ofte en forestilling om, at det dialogiske i en vis forstand udspringer af Platons dialoger og især den form for samtale, som Sokrates demonstrerer i dem. Dette er dog efter min mening misvisende, da hverken Platon eller Sokrates har en dialogisk tilgang til verden eller viden. Som Mercer, Wegerif og Major (2020) og andre har vist, så er Sokrates' metode snarere dialektisk end dialogisk, da det ikke handler om, at dialogpartnerne belyser et fælles tredje, eller om at de sammen skaber nye indsigter. Sokrates bedriver 'elenchos', hvilket betyder gendrivelse, og hans berømmede jordemoderkunst består i at efterprøve, om en ide hos en samtalepartner er sund eller ej, hvilket jeg har forsøgt at vise i Maieutikkens barn (Christensen 2020b). Dette fører oftest frem til, at Sokrates får sin samtalepartner til

at konkludere, at hans ide er usund og derfor ikke bør fødes. Gennem dialektikken viser ideen sig som falsk - men det er langt hen ad vejen det modsatte af dialog - og der er ingen gensidighed mellem samtalepartnerne.

Men det forholder sig helt anderledes hos Platons elev Aristoteles, som flere steder i sit værk faktisk har en række overvejelser over den fundamentale betydning af dialogen som en samskabelsesproces, hvilket retorikeren Christian Kock (2014) også peger på ved at vise, hvordan begrebet 'deliberation' ('boulē' og 'bouleusis') skaber en meningsfuld sammenhæng på tværs af Aristoteles værker. Og den norske filosof Olav Eikeland (2008) taler i *The Ways of Aristotle* ligefrem om en "Aristotelian philosophy of dialogue", som er en del af undertitlen på hans digre værk (som jeg ikke har læst, men primært kender gennem Eikeland 2014, 2014b, 2016 og Ladkin 2010).

Mest eksplicit og tydeligt kommer Aristoteles' overvejelser over det dialogiske til udfoldelse i *Nicomachean Ethics* eller bare *Etikken* (Aristoteles 1934 og 2000).

Som så mange andre steder, så deler Aristoteles i *Etikken* viden ind i tre forskellige domæner: theoretiké, poietiké og praktiké (Porsborg 2000 s. 11), og disse er også udgangspunktet for Aristoteles' overvejelser over sjælen og de menneskelige evner.

Sjælen kan deles op i to dele, hævder Aristoteles, nemlig en rationel og en irrationel del. Den rationelle del af sjælen kan ligeledes deles op i to ud fra, hvordan genstanden for dens rettethed er beskaffen: "... lad os antage to rationelle dele, den ene, hvormed vi betragter de ting, hvis principper ikke kan være anderledes, og den anden, hvormed vi betragter de ting, som er modtagelige for forandring" (bog 6.1/s. 149). Den uforanderlige og evige del kan begribes ud fra en første filosofi. Det er her, vi finder teoretisk viden, og her gælder induktion såvel som deduktion; logik og syllogismer. Ud fra første principper kan man udlede andre principper og bestemmelser. Viden kan her læres, da den er strengt videnskabelig, logisk og som sagt uforanderlig. Det er den rene tænknings; den rene fornufts område.

Den anden del er derimod uren i betydningen, at den ikke går op i en begrebslighed, hvor begrebet svarer til sit indhold, da indholdet jo er foranderligt og kan præges af menneskelig indblanding; menneskelige handlinger. Her spiller det partikulære en rolle på linje med det almene. Inden for denne urene rationelle forholdemåde er der to forskellige områder afhængig af, hvordan noget er foranderligt. Dels kan noget forandres via en frembringende - håndværk og kunst (techne) - og dels kan handling (praxis) forandre noget, og hver især kræver forskellige evner. "Frembringende og handling er forskellige fra hinanden.... Således er også den praktiske og *handlende*, rationelle evne forskellig fra den *frembringende*, rationelle evne" (bog 6.4/s. 152).

Frembringelsen er ikke et mål i sig selv, men har et andet mål, hvortil det frembragte er middel, hvadenten der er tale om brugsting eller kunst.

Den anden rationelle evne, der beskæftiger sig med det foranderlige, er *phronesis* eller praktisk fornuft, som i den danske oversættelse er blevet til kløgt og i den engelske til prudence. Eikeland (2014) argumenterer dog for, at en bedre og mere nutidig oversættelse vil være 'praktisk visdom' eller 'dømmekraft' (judgement).

Når mennesker forholder sig til det, der ikke er givet af sig selv, må det forholde sig ræsonnerende til det; altså overvejende, reflekterende, deliberativt. Det er dette, der



(Lykeion (Aristoteles' skole): <https://www.wikiwand.com/da/Lykeion>)

kendetegner menneskelige handlinger. Man handler, men kan ikke vide med bestemthed, hvad der er det rigtige at gøre i situationen, fordi handlingens rigtighed afhænger af den konkrete situation, de konkrete omstændigheder og de konkret involverede. For at handle rigtigt - altså ud fra det, man kan vide, og det formål man kan have med handlingen - må man trække på den viden, man har af almen karakter, men man må også inddrage sin viden om helt konkrete ting og forhold - det partikulære. Altså *disse* genstande, i *denne* situation, med *disse* mennesker osv. Både indsigt i det almene og det konkrete er vigtige for den rette handling.

Derfor afhænger dømmekraften også af en kombination af teoretisk viden (indsigt i almene forhold) og erfaring som kendskab til konkrete forhold, situationer og ting. Man kan ud fra videnskab - og visdom - vide, hvad der gælder altid. Dette kan læres en gang for alle og trækkes frem af hukommelsen, men man kan ikke gennem undervisning lære alle konkrete ting og situationer at kende. Det kræver levet liv og erfaringer. Den praktiske dømmekraft (*phronesis*) er således også en erfaringsviden. Dømmekraften skal tilegnes gennem levet liv. Unge "mennesker menes at kunne blive geometrikere og matematikere og vise i disse discipliner, men ikke kløgtige.

Årsagen er, at kløgten angår de partikulære ting, som bliver bekendte igennem erfaringen, og at det unge menneske ikke er erfarent. For det er tiden som skaber erfaringen” (bog 6.5/s. 157).

Det middel dømmekraften (phronesis) benytter, når der skal vælges en passende handling, er deliberation (‘boulē’ og ‘bouleusis’), hvilket går lidt tabt i den danske oversættelse, da ‘overvejelse’ nok indikerer, at man kan vende for og imod, men termen mangler deliberationens mere direkte karakter af, at der er forskellige stemmer på spil, hvilket jo kendetegner dialogen.

Aristoteles knytter endvidere deliberationen til undersøgelse. Den deliberative tilgang betyder undersøgelse, fordi overvejelserne går på at kende sagen, hvilket også implicerer forskellige vinkler og interesser i forhold til sagen. Aristoteles’ opfattelse er, at man må overveje ‘sagen’ gennem en afvejning af forskellige argumenter, der kan udgøre en kakofoni af perspektiver, interesser, situationsbestemte elementer osv. Hermed nærmer vi os kraftigt en ide om samskabelse, selvom Aristoteles ikke er inde på, at deliberation foregår mellem mennesker, men mere ser det som en individuel refleksion i handling.

Selvom dømmekraften ikke kan deducere ud fra almene principper, så tilskriver Aristoteles den stadig sandhedsværdi. Handlinger kan være sande eller gode, når de på den ene side besidder et formål, der er godt, og når midlet til at opnå dette gode er velovervejet og afstemt efter omstændighederne. Altså når de stemmer overens med fællesskabets gode. Og netop det dialogiske er vigtigt for Aristoteles i etikken såvel som i retorikken og politikken. Grunden til, at deliberation og det deliberative valg af handling (Proairesis) er så vigtige for Aristoteles’ etiske tænkning “is that the individual’s deliberate choices are what primarily determines that individual’s ethical worth” (Kock 2014 s. 15).

I sidste ende knytter Aristoteles deliberationen til tænkningen, når denne er rettet mod det foranderlige. Tænkningen i det uforanderlige er sådan set ikke tænkning, da det uforanderlige blot skal indses og læres. Tænkning står i modsætning hertil imellem en fast indsigt i det uforanderlige og en fast holdning eller mening. En mening er fast, fordi den tror sig sikker, så den udsætter sig ikke for overvejelse (deliberation). Aristoteles konkluderer derfor:

“It remains therefore that *Deliberative Excellence is correctness in thinking*, for thought has not reached the stage of affirmation; for Opinion has passed beyond the stage of investigation and is a form of affirmation, whereas a man deliberating, whether he deliberates well or badly, is investigating and calculating something” (bog 6.9, min kursivering).

Aristoteles' fremstilling lægger her op til to vigtige pointer.

Den første går på undervisning og uddannelse. Aristoteles peger på, at undervisning i højere grad burde handle om tænkning og dermed det dialogiske - i hvert fald når det drejer sig om alt, hvad der har med menneskelige handlinger at gøre. Aristoteles forbeholder uforanderlighed til videnskaben, men fra slutningen af det 20.

århundrede har forskellige videnskabelige, filosofiske og videnskabsteoretiske retninger peget på, at også videnskaber er foranderlige størrelser, hvorfor man lidt kækt kan sige, at også disse har mere brug for tænkning end indlæring. Aristoteles peger dog også på, at tænkningen kræver noget at tænke med - det almene eller det allerede kendte - hvorfor man måske i højere grad kan sige, at han peger på, at undervisning ikke i for høj grad må være styret af indlæring. Han foregriber her mange af de tanker, som John Dewey blandt andre er gjort til talsmand for i forhold til undervisning (Brinkmann 2006) og den dialogiske grundholdning, som Robin Alexander (2019; 2020) er fortaler for.

Og i forlængelse af dette kan man for det andet også hævde, at Aristoteles peger frem mod den pragmatiske vending inden for filosofien fra Peirce og James, over Dewey og Mead til Rorty og Habermas. Det er menneskelige handlinger og den menneskelige tænknings praktiske virkning, der er det afgørende for vurderingen af deres rigtighed, og om de er passende. Der findes ikke én sandhed - når det gælder det foranderlige - men det sande må findes gennem grundig overvejelse, dialog og undersøgelse, hvor man vender og drejer forskellige perspektiver, inddrager forskellige stemmer og er i dialog med den samlede videnskabelige og kulturelle viden på et givet område og med skyldig hensyntagen til det partikulære og den konkrete kontekst og situation (jf. Brinkmann 2005).

Disse to pointer er måske at trække den for vidt, men det er i det mindste interessant, at de kan trækkes frem i en læsning af Aristoteles, når denne trækkes ud af Platons skygge.

Det er langt hen ad vejen helt overset i forskningen og formidlingen af det dialogiske, at dette har sit filosofiske udgangspunkt hos Aristoteles og ikke hos Platon. Deliberationen er den urene fornufts middel, og i en mere nutidig optik kan man sige, at mennesker kun har overvejelserne som en dialog - både dialog med sig selv og sine erfaringer, med de andre, med den umiddelbare tilgængelige viden og med den kulturelt sedimenterede viden, der overleveres på forskellig vis gennem talemåder, undervisning, læsning, informationssamling - både som tingsliggjort viden og som 'opfattelser', der flyder rundt som en slags 'visheder' osv. Eikeland kan få lov at levere konklusionen for dette lille afsnit ved, at jeg gør hans ord til mine:

“What we can learn from Aristotle then, is that systematic space for both dialogue and deliberation – both of which constitute the soul and mind of every human activity and community, is necessary in practical social life, work life, private life professional, ethical and political” (Eikeland 2008 s. 463 citeret efter Ladkin 2010 s. 448). - Og jeg kan tilføje: i videnskab og i undervisning.



Kategoriernes foreløbige stabilitet



(Meningsskabelse? Holland House Library, 1940, London

Kilde: https://www.cabinetmagazine.org/issues/12/kastner_knuth.php)

Hvilket forhold eksisterer der mellem en ting og dens navn eller rettere dens kategori? For ting har ikke navne som i egennavne, hvor et navn knytter sig til en enkelt entitet; en udelelig helhed som eksempelvis et menneske, en bygning, en organisation, et land. (Jeg ser her bort fra skabelsesberetningen, hvor Adam netop navngiver dyrene (Biblen 1. Mos 2.19), som lægger op til forestillingen om et adamitisk sprog, der navngiver ting efter deres essens.)

Kategorier er (erkendelses)teoretisk set en måde at organisere det værende - og ikke-værende - på. Ved at organisere alle ting i kategorier og underkategorier kan man i princippet oversætte alt til sprog. Erkendelse kan opfattes som den måde, hvorpå man kategoriserer alle ting (jf. Thomasson 2019). Filosofihistorien har set masser af forsøg på systematiseret kategorilære med forsøg på at få orden på al den kaotiske uorden, verden ser ud til at udgøre.

To af de mest kendte er vel Aristoteles' 10 kategorier, som fint ordner verdens uforanderlige elementer, og Kants 12 erkendelseskategorier. Forskellen mellem de to er, at Aristoteles ser kategorierne som en spejling af verden (eller væren) - altså en ontologisk forståelse - mens Kant ser kategorier som nogle, man erkender

igennem - altså en epistemologisk forståelse. Thomasson (2019) skelner derfor mellem Aristoteles' 'realisme' (begrebsrealisme) og Kants konceptualisme. Begge systemer er transcendent i den betydning, at det er noget, der kommer til menneskene, og ikke noget mennesker konstruerer. Men måske er det mest ambitiøse projekt Den Franske Encyklopædi, der begyndte at udkomme i 1751 og inkarnerer Oplysningstidens ambition om, at viden kunne ophæve alle dunkelheder og oplyse og kategorisere alle eksisterende forhold ved hjælp af rationalitetens klare lys.

Kategoriseringer fungerer ved, at kategorierne er som mærkater eller navne, der sættes på noget, og på denne måde opdeler verden i adskilte enheder (entiteter), som hævdes at hænge sammen i grupper og stå i modsætning til andre - og endelig at hævde, at dette afspejler verden evt. som erkendelse af verden som erkendelseskategorier (Bauman 1991 s. 1ff).



(III. fra *Encyclopédie*, 1751.

<https://da.wikipedia.org/wiki/Encyclop%C3%A9die>)

Det fine ved kategorier er, at alle ting har en plads i forhold til alle andre ting. Eksempelvis kategorien dyr, som kan være en overkategori for mange slags dyr som pattedyr, krybdyr, fugle osv, og disse kan hver især underdeles i aber, heste, pungdyr osv. Kategorierne kan således ordnes i logiske skemaer og tavler, hvor man kan finde ud af kategori, art, slægt og så fremdeles, hvilket giver en fin træstruktur med stamme, grene, kviste osv.

Denne forestilling om kategorier bliver tematiseret hos Borges blandt andet i hans lille såkaldte “note” “John Wilkins’ analytiske sprog” (Borges 2003). Wilkens var ifølge Borges optaget af forholdet mellem sprog og verden, og han mente, at universet lod sig indordne i 40 kategorier, som så tilsvarende kunne ‘oversættes’ til et nyt sprog, der i højere grad ville afspejle universet end det sprog, der havde udviklet sig tilfældigt:

“Han opdelte universet i fyrre kategorier eller klasser, som så blev underinddelt efter forskel, og disse igen underinddelt i arter. Han gav hver klasse et enstavelsesord på to bogstaver; hver forskel en konsonant; hver art en vokal. For eksempel: de betyder element; deb, det første af elementerne, ilden; deba, en del af ildens element, en flamme” (s. 6)

Borges dekonstruerer nu disse kategorier ved at vise, hvordan kategorierne er tvetydige og “foruroligende”, som han siger, og han sammenligner det med den kategorisering af dyr, Franz Kuhn er stødt på i sine kinastudier: *De velgørende kundskabers himmelske emporium*. Heri opdeles dyrene i 14 underkategorier:

1. Dyr

- a. dem der tilhører kejseren
- b. de balsamerede
- c. de dresserede
- d. pattegrise
- e. havfruer
- f. fabeldyr
- g. løse hunde
- h. dem som er inkluderet i denne klassifikation
- i. dem der skælver, som om de var gale
- j. dem som findes i store mængder
- k. dem som er malet med en ganske fin kamelhårspensel
- l. etcetera
- m. dem som lige har slået vassen itu
- n. dem som på afstand ligner fluer (s. 6-7)

Borges når frem til gennem studiet af forskellige kategoriseringer, at de skaber et kaos i forståelsen af universet, da kategorierne forekommer vilkårlige og dermed foruroligende, og han konkluderer: “der er tilsyneladende ingen klassifikation af universet, som ikke er tilfældig og baseret på formodninger” (Borges 2003 s. 7). Hvis verden er skabt, så er den skabt af en sjusket og barnlig, men samtidig gammel og affældig Gud, der beskrives i del 5 i David Humes værk fra 1779 *Dialogues Concerning Natural Religion*:

This world, for aught he knows, is very faulty and imperfect, compared to a superior standard; and was only the first rude essay of some infant deity, who afterwards abandoned it, ashamed of his lame performance: it is the work only of some dependent, inferior deity; and is the object of derision to his superiors: it is the production of old age and dotage in some superannuated deity; and ever since his death, has run on at adventures, from the first impulse and active force which it received from him. (Hume, D. 2009).

Under min første læsning af Borges tekst opfattede jeg den som fiktion. I lighed med andre af hans tekster, så forekommer nogle af hændelserne absurde og forskruede i en sådan grad, at det må være noget, der er opstået af en kreativ fantasi. Men hvis man griber teksten videnskabsarkæologisk an (Foucault 2005), så vil man finde, at beskrivelsen af Wilkens stemmer overens med andre beskrivelser af ham, ligesom de øvrige henvisninger er korrekte i betydningen, at de kan bekræftes af andre kilder. Dette gælder dog ikke henvisningen til *De velgørende kundskabers himmelske emporium*. Ganske vist var Franz Kuhn en betydelig oversætter af kinesisk litteratur til tysk, men ingen har kunnet bekræfte det omtalte fund, og i Wikipedia kaldes det "a fictional attribution" (Franz Kuhn 2021).

Ved at balancere mellem teoretisk troværdighed og fikcionalitet peger Borges' "note" selv på en tvetydighed i kategoriseringerne. Mange af Borges' 'fiktioner' består i at destabilisere læserens sikkerhed i forhold til det læste. 'Hvad er det egentlig, jeg læser'? Læsningen af Borges bliver en sanset, følt og erfaret usikkerhed, der således også klæber til kategoriseringerne og forholdet mellem universet og sproget. Hvad kan vi være sikre på, når det gælder ord og sprog - og hvad kan vi være sikre på i forhold til den verden, vi tror, vi kan forstå eller i det mindste forholde os til? Læsning af Borges er dermed dialogisk på en måde, jeg også forsøger få frem i min fremstilling.



Balancen mellem sikre systemer og deres destabiliserende negation er en fast bestanddel af hele den menneskelige tænknings historie. Den kan spores tilbage til forholdet mellem Parmenides og Heraklit, som jo henholdsvis stod for det faste og uforanderlige (det rene) og det fluktuerende og foranderlige (det urene). Vi genfinder dikotomien mellem Platon (hellenismen) og Protagoras (sofisterne), mellem begrebsrealisme og nominalisme i middelalderen, rationalisme og empirisme samt idealisme og materialisme op gennem oplysningstiden, objektivism og subjektivism; positivism og relativism i det moderne osv. Omar Calabrese (1992)

peger på denne dualitet som en fast bestanddel i de filosofiske og kulturelle diskurser.

Calabreses egen udgave af dualiteten kalder han for kampen mellem klassicisme og det barokke. Klassicisme er kendetegnet ved rene linjer, helhed og enhed, hvorimod det barokke er det skæve, der hverken kan samle sig til en enhed, og hvis helhed uddarter i pluralisme og ubestemmelighed. Kategorilæren er en del af det rene og klassiske, mens den praktisk fornuft (og dialogen) er en del af det barokke, ufærdige, søgende, usikre og tve- eller mangetydige. Det er en kamp mellem tolerance og intolerance for flertydighed, som Thomas Bauer (2018) peger på i *Die Vereindeutigung der Welt*.

Den tydelige træ- eller rodstruktur, der udgør kategorisystemer, udfordres af forestillinger, der er bygget op efter andre principper. Helt modsat den faste struktur med overkategori og underkategorier er netværksstrukturer, hvor hvert punkt i et netværk kan forbindes og dermed indgå i en relation til eller med ethvert andet punkt. Det er dette Deleuze og Guattari (2005) kalder for en rhizomatisk struktur. Rhizomet er i modsætning til træstrukturen uden hierarkisk organisering.

Betydningsdannelse - det at skabe mening af tildragelser eller fænomener - bliver derved en langt mere åben og måske mindre logisk proces. Den skal nemlig leve op til noget, der kan give mening i en given kontekst, men har ikke kravet om, at det skal være en universel mening.

En anden måde at beskrive et alternativ til kategoriernes korrespondance til verdens beskaffenhed er 'ecotones' (Ryberg, Davidsen, Bernhard, & Larsen 2021), som jeg dog foretrækker at kalde det randzonatiske, da det betegner den diversitet, der kendetegner randzoner, hvor logikker fra forskellige biotoper krydsbestøver hinanden (Christensen 2021). Når eksempelvis skovbevoksning støder op mod et søområde, så vil dyrelivet i randzonen have en særlig karakter, der er forskellig fra såvel biotoperne skov og sø. Randzonen som metafor for forståelser peger på, at forståelse er en mangesidig proces, hvor forskellige opfattelser, interesser, erfaringer osv. skal prøve at koordinere både opfattelser og handlinger for at få tingene i eksempelvis en organisation til at fungere.

Både rhizomet og randzonen gør op med kategoriernes fikserethed, men jo ikke nødvendigvis med kategorierne, som indgår i den måde, man kan vide noget på. For at vide noget, må man også kunne benævne det. Der vil således i udvekslingen og koordineringen altid indgå anvendelse af kategorier. Men kategorierne er ikke faste og stabile, men kræver i sig selv en koordinerende indsats for at fungere som noget, der kan henvises til og med. Kategorierne anvendes også med henblik på en koordinering af fælles aktiviteter. Kategorierne bliver pragmatisk anvendt til at gøre

noget med; at udrette dele af det fælles liv, hvad enten det er at bygge noget sammen eller at levere det, en organisation har som sit (et af sine) mål.

Kategoriernes foreløbige stabilitet er dermed en del af verdens dialogiske grundstruktur.



Argumentation, dialog og rationalitet



(Per Marquard Otzen, *En rådden kultur*, 11. februar 2013)

En afvisning af, at der findes en ren fornuft, er ikke en afvisning af, at der findes fornuft. Fornuft er et begreb for, hvordan man kan beskrive forhold på en sammenhængende måde, således at visse sammenhænge kan indgå som argumenter for andre sammenhænge; det er at skabe mening og koordinere handlinger i fællesskaber. Fornuft eller rationalitet er også det, der gør, at man kan komme med kvalificerede gæt om, hvad der vil ske, hvis man foretager sig et eller andet; en intervention i verden.

I sociokulturel betydning er rationalitet forankret i et livsverdensperspektiv (Habermas 1981, 1985). Anerkendt viden indgår i mere eller mindre systematiske beskrivelser, der hersker generel enighed om inden for et domæne eller i et fortolkningsfællesskab. Disse domæner er domineret af eksperter og indgår i hierarkiske systemer, hvor nogle har mere autoritet end andre. Autoritet beror her på, at eksperter repræsenterer et kulturelt overleveret beskrivelsessystem, der som sagt bliver institutionelt og socialt accepteret, selvom det også altid vil stå til diskussion og også er underlagt en historisk forandring og transformation; videnskabelige revolutioner (jf Kuhn 1973).

Jeg vil forsøge at inddrage nogle opfattelser af rationalitet, da det er et væsentligt element i at forholde sig kritisk reflektivt til den verden, vi indgår i og for at forstå dialog som et generativt begreb, der ikke er fuldstændig vilkårligt.

I vores aktuelle samfund kan der skelnes mellem rationelle udsagn og ikke-rationelle udsagn. Rationelle udsagn er en måde at skabe mening i verden på, mens ikke-rationelle udsagn er måder, der måske nok skaber lokal mening, men som destabiliserer en mere omfattende fælles meningsfuldhed. Jeg vil efter et par omveje nå frem til, at en dialogisk grundholdning er selve forudsætningen for demokrati, bekæmpelse af fake news og myndiggørelse af individer.

Lidt om kommunikativ handlen

Når man forstår verden som noget, der (også) bliver til i sproget, uanset hvordan man forstår relationen mellem sprog og ikke-sprog, så bliver det afgørende at kigge på selve sprogets måde at fungere på i forhold til, hvordan mennesker sameksisterer og agerer sammen om mere eller mindre fælles mål.

Jürgen Habermas (1981, 1981b, 1985) foreslår, at vi forstår den koordinerende og vidensskabende interaktion som en kommunikativ handlen. Det er gennem kommunikationen, at mennesker etablerer et forhold til sig selv, de andre og det andet - altså det der også afspejles i den grundlæggende grammatiske struktur for de fleste sprog: 1. person (jeg), 2. person (du) og 3. person (det). Grammatikken afspejler - eller skaber - derved menneskers relationelle grundstruktur.

Den helt grundlæggende kategori for Habermas er den kommunikative handlen, der er konstitueret i og selv konstituerer det, han med henvisning til fænomenologien kalder for livsverden. Livsverden er menneskers hverdagslige (private og professionelle) omgang med hinanden, og denne omgang kræver en vis koordinering, hvilket etableres gennem sproghandling. Man handler sammen i sproget og igennem de handlinger, der udgør den fælles socialitet.

I modsætning til livsverden er der i løbet af historien udviklet områder - kaldet system - der koordineres på andre måder end kommunikativ handlen. Her er handlingskoordineringen funktion (i modsætning til 'forståelse') - hvilket vil sige, at den er gjort abstrakt gennem den måde magt og penge fungerer på; her er kommunikationen instrumentel. Magt og penge 'låner' nok deres handlingsgivende element fra den kommunikative handlen som en slags generalisering, rationalisering og dermed abstraktion. Men den dialogiske struktur er her brudt, da kommunikationen er gjort funktionel, instrumentel og abstrakt; den er ikke til forhandling - deliberativ - i modsætning til den livsverdensbaserede kommunikative handling. Økonomisk, politisk, institutionel mv. magt fungerer gennem

automatisering af handlingskoordinering. Logikken udtrykkes fint i børnesangen *Der bor en bager*: "Og har du penge, så kan du få, men har du ingen, så må du gå!". Habermas' samfundsanalyse går på, at systemer koloniserer flere og flere områder af livsverden blandt andet gennem en systemisk rationalisering af livsområder som eksempelvis sygepleje, arbejdsliv, fritid osv.

Når sproget kan have den handlingskoordinerende funktion i livsverden, skyldes det, at der med sprogbrugen etableres nogle gyldighedskriterier, som man i den sproglige interaktion forudsætter bliver overholdt. Når vi kommunikerer forudsætter vi, at vi forstår det samme ved det kommunikerede i en sådan grad, at det netop kan blive handlingskoordinerende. Vi ved godt, at vi har forskellige forståelseshorisonter (Gadamer 2007), men vi forsøger at komme til en fælles forståelse af, hvad det er, der siges om det, der er relevant for de kommunikerende parter. Hvis man er i tvivl om, hvorvidt vi har en fælles forståelse af det kommunikerede, kan man gøre selve forståelsen til genstand for undersøgelse. Det første gyldighedskriterium for kommunikativ handlen er således forståelighed. (Habermas 1981; 1981b).

De efterfølgende tre gyldighedskriterier gælder sandhed, rigtighed og oprigtighed. Det er forudsat, at når man kommunikerer om noget i verden, så er det sandt. "Posthuset ligger lidt længere fremme og så til venstre." Dette udsagn hævder, at hvis man går længere frem og så til venstre, så vil man nå til posthuset. Sproget fungerer her konstativt, da der konstateres noget om verden. Rigtighed handler om sociale forhold. "Børn skal ikke vokse op som fattige i Danmark" er et værdimæssigt udsagn. Dette udsagn er rigtigt, når det svarer til den gældende norm i fællesskabet eller samfundet, og sprogbrugen er regulativ; det er et udsagn om, hvordan verden 'bør' være indrettet. Det er klart, at det er noget, der kan strides om - man kan have forskellige værdier og holdninger. Det sidste implicitte gyldighedskriterium er, at den kommunikerende er oprigtig og mener det, vedkommende siger. Hvis man skal anerkendes som deltager i kommunikative handlinger, må andre deltagere opfatte en som vederhæftig for at ytringer kan anerkendes som relevant i det, der er på tale.

Men det afgørende er nu, at alle fire gyldighedskriterier er dialogiske, da de lægger op til en forhandling om de faktiske forhold, de moralske værdier og den enkeltes integritet. En ytring, der henviser til faktiske forhold, er netop en ytring, og som sådan er den et foreløbigt forsøg på at 'bestemme verden'. Derved indgår ytringen i det væld af ytringer, der eksisterer og har eksisteret om verden. Og ved at være en ytring inviterer den til bekræftelse, modsigelse og undersøgelse fra andre, der forholder sig til den samme del af verden. "Der Begriff des kommunikativen Handelns setzt Sprache als Medium einer Art von Verständigungsprozessen voraus, in deren Verlauf die Teilnehmer, indem sie sich auf eine Welt beziehen, gegenseitig

Geltungsansprüche erheben, die akzeptiert und bestritten werden können”
Habermas 1981 bd.1 s. 148).

Selvom gyldighedskriterierne er universelle i den forstand, at de er pragmatisk bestemte for måden, sprogbrug fungerer på, så kan konkrete ytringer ikke vise hen til nogen universel gyldighed. En ytring kan ikke påberåbe sig at stå uden for en konkret dialog om, hvornår, hvordan og under hvilke forhold, udsagnet gælder. En ytring vil også altid indgå i en allerede igangværende dialog om det samme eller relaterede emner - om ikke andet så fordi sprogbrug altid henviser til andres brug af det samme sprog. Endelig kan ingen ytring overskride sin egen kontekst. Ytringer må altid forstås i en given kontekst, der spiller ind på, hvordan det ytrede forstås af de, der forholder sig til ytringen - og deres kontekster kan variere, hvilket bliver tydeligt i tingsliggjort kommunikation som eksempelvis denne tekst, men det gælder også i face-to-face-kommunikation, da deltagere altid har forskellige forhistorier - forståelseshorisonter (Gadamer 2007) - som vil præge deres forståelse.

Den dialogiske struktur er en fundamental del af den kommunikative handlen og det fornuftsbegreb, den postulerer. Fornuften er netop ikke ren, og der findes ikke en fornuft, der kan forstå verden med henvisning til principper eller andre forhold, der er transcendent i forhold til verden. Fornuft er det, der bliver til i en fællesskabsdannende enighed (og uenighed) om forhold i verden, fordi det kan fungere i de interpersonelle handlinger og intersubjektive relationer. “Es gibt keine reine Vernunft, die erst nachträglich sprachliche Kleider anlegte. Sie ist eine von Haus aus in Zusammenhängen kommunikativen Handelns wie in Strukturen der Lebenswelt inkarnierte Vernunft” (Habermas 1985 s. 374).

Hvis viden ikke er sikker, så må man argumentere for den

Den kommunikative handlen peger på, at sandhed, rigtighed og til dels også oprigtighed kræver, at det er noget, man kan blive enige om. Ikke nødvendigvis som universel enighed, men som enighed i de fællesskaber, som er afhængige af fælles koordination, som det gælder i små grupper, i foreninger og i større som organisationer og nationer. Enighed er dog ikke tvingende eller absolut nødvendig, og talehandling kan altid gøres til genstand for uenighed og modsigelse - i en eller anden forstand må der dog eksistere elementer af fælles regulerende forståelser af forhold i den verden, man sameksisterer i - i hvert fald hvis den skal besidde en vis stabilitet.

Dermed bliver argumentation også helt afgørende. Når verden således forstås som handlinger i sprog og dermed som sprogbrug i sprogspil (Wittgenstein 1994), så kræver ytringer om noget, at der kan argumenteres for dem. Sproget og dermed

rationaliteten bliver hængt op på, at der findes argumenter for noget; argumenter som kan anerkendes - eller bestrides - af andre; andres perspektiver. Og argumentation som moderne fænomen - det vil sige ifølge Toulmin og den tradition, han har givet anledning til - går ud fra og er forankret i et livsverdensperspektiv - og dermed phronesis (jf Brinkmann 2005).

Ikke før Toulmin har man "arbejdet med virkelighedens argumentation, men i stedet... forholdt sig til formel logik..." skriver Niels Møller Nielsen i *Argumenter i kontekst* (Nielsen 2016 s. 104). Han peger her på det praktiske og urene felt, som også Aristoteles (2000) pegede på i *Etikken*. Dette felt står i modsætning til den formelle logik, hvor et argument følger specifikke regler som eksempelvis "principium exclusi tertii" (det udelukkede tredje), som siger, at ethvert entydigt udsagn enten er sandt eller falsk. Som i Aristoteles' rene videnskab, så kan alt entydigt bestemmes som princip eller deduceres ud fra et princip. Men i et hverdags- eller livsverdensperspektiv gælder denne logik ikke, da mange andre forhold spiller ind end rent formallogiske, nemlig hele konteksten - eller rettere konteksterne, da ytringer kan indgå i mange forskellige kontekster - hvori et argument indgår. Det levede liv er mudret og uperfekt (urent) ligesom sociale forhold og verden generelt er det - også når den skal beskrives og kommunikeres, som det gælder inden for videnskabelige domæner.

Virkelighedens argumentationer er funderet i en livsverden, der ikke er logisk og teoretisk 'ren'. Her er viden, meninger, interesser, aspekter osv. blandet sammen, og derfor fungerer sproget heller ikke efter logikkens præmisser, men efter en praktisk orientering, hvor konteksten er afgørende for, hvordan ytringer forstås og modtages. Sproget aktiveres som sproghandling (Searle 1969), hvor sproget er i konkret brug og hele tiden forholder sig relationelt til andre sprogbruges sproghandling i en evig forskydning og dynamisk transformation. Nielsen taler om "sproget som en social handlingsform" (2016 s. 104), og han argumenterer for, at argumentation i sin grundstruktur er dialogisk (s. 22).

Som en forvaltning af og handlingskoordinering i dette virvar udgør dialogen og intersubjektiviteten det middel, der kan skabe en foreløbig stabilitet og orden, hvori der kan handles målorienteret (Nielsen 2016). Der kan etableres fællesskaber som ser ud til at være organiske størrelser, der hele tiden forandrer sig - men normalt gør det langsomt, så det opleves som en (s)tilstand, på samme måde som den enkelte også oplever sit jeg og sin krop som stabile størrelser, selvom de hele tiden forandrer sig. Det er de 'alt for hurtige ændringer', der, som Weick (1993) peger på, opleves som brud på meningsskabelse. Meningen forhandles og skabes løbende, hvilket fungerer fint, fordi forandringerne for det meste sker langsomt. Når forandringsprocesser accelererer, bliver der behov for flere og måske mere intense

forhandlinger af den fælles mening, indtil det punkt, hvor meningsforhandlingerne ikke kan følge med forandringens hastighed - og man oplever et tab af mening.

Det er netop mening, der er det afgørende i den kommunikative handlen. Én ting er betydningsdannelse, hvor ord og sprog er dobbeltsidigt arbitrært, som strukturalismen har vist (de Saussure), ved at det både paradigmatiske og syntagmatiske bestemmes relationelt ved dets forskelle til andre ord eller ordklasser og altså ikke kan betyde noget i sig selv. Men den måde sproget og sprogbrug indgår i menneskers koordinerede samliv i bred forstand går ud over betydningen og er rettet mod den måde, hvorpå mennesker skaber mening i deres liv og deres omgivelser. Pragmatisk sprogteori handler om meningsskabelse snarere end om betydningsdannelse, fordi det angår sproget som handlinger i praksis (Nielsen 2016). Og både betydningsdannelse og meningsskabelse er afhængig af, at der (kan) argumenteres for dem.

Ifølge Toulmin struktureres et argument ud fra en påstand, der støtter sig på et belæg, som altså angives som grund for påstanden (Jørgensen & Onsberg 2008).

“Jeg er uskyldig, da jeg ikke befandt mig på stedet for forbrydelsen på det pågældende

tidspunkt.” Denne påstand (uskyld) har belæg i, at den anklagede ikke var på det pågældende sted. Hjemlen er her, at når man ikke var på det sted og den tid, hvor en forbrydelse blev begået, så er man uskyldig i den

pågældende forbrydelse. Dette er den simple argumentationsmodel. Den kan så udvides ved at inddrage ‘rygdækning’ ‘styrkemarkør’ og ‘gendrivelse’.

Toulmins udvidede argumentationsmodel



(Jørgensen & Onsberg 2008 s. 27)

I det tænkte eksempel med den anklagede kan rygdækning være henvisning til et alibi. “Som min ven har forklaret, så var jeg på stadion og se fodbold på det pågældende tidspunkt.” Gendrivelse handler om et modargument, som man inddrager. “Mit blod findes på ofrets hals, men det skyldes, at jeg havde skåret mig i fingeren, inden hun gik hjemmefra. Og da jeg kyssede hende farvel, kom jeg åbenbart til at røre hendes hals.” Gendrivelsen omtaler noget, der taler imod påstanden, men gendriver den i samme moment. Styrkemarkøren kan være, at den

anklagede henviser til, at vedkommende 'altid' er på stadion, når hjemmeholdet spiller, hvilket styrker plausibiliteten af påstanden.

Habermas viser også hen til Toulmin og hans argumentationsteori, når han skal godtgøre, hvad der er grundlæggende for den kommunikative handlen. Det, han finder afgørende for argumentationsteorien hos Toulmin, er, at den bygger på hverdagssproget, og at den dermed udspringer af livsverden. Hverdagssproget indgår som et middel til - eller del af - menneskers koordinerende aktivitet.

Habermas finder det også afgørende, at gyldighedsaspektet hos Toulmin ikke er fastlagt som et teoretisk eller logisk princip (ren rationalitet), men gyldighed kan netop etableres på mangfoldige måder (uren rationalitet).

Den Vorzug des Toulminschen Ansatzes sehe ich gerade darin, daß er eine Pluralität von Geltungsansprüchen zuläßt, ohne zugleich den kritischen, raumzeitliche und soziale Beschränkungen transzendierende Sinn von Gültigkeit zu dementieren“ (Habermas 1981 bd. 1 s. 56).

At Habermas her lægger vægt på, at Toulmin ikke afviser et transcendentalt element i argumentationen skal nok ses i lyset af, at universalpragmatikken hævder en quasitranscendentalitet, når det gælder, at argumenter kan være tvingende og altså i en eller anden forstand overskride det, der er bestemt ved erfaring. Der er en rationalitet indlejret i sprog og sprogbrug, netop fordi sproget (formentlig) er opstået ud fra et praktisk behov for koordinering. Den praktiske brug er således allerede forudsat i udviklingen af sprog. Og den praktiske brug betyder også, at sprog allerede før, der er sprog, er handling. Man gør noget (sammen), og for at gøre dette noget indgår sproglige henvisninger til forskellige forhold i verden. Så forestillinger om sprog som løstrevet fra den verden, sproget henviser til, er uholdbare.



(Janna Shulrufer, Dialogue, 2009

<https://www.artmajeur.com/en/shulrufer/art-works/5443666/dialogue>)

Og tilbage til spørgsmålet om rationalitet. "...Rationalität hat weniger mit dem Haben von Erkenntnis als damit zu tun, wie sprach- und handlungsfähige Subjekte *Wissen erwerben und verwenden* (Habermas 1981 bd. 1 s. 25), og denne erhvervede og anvendte viden er fejlbarlig (Habermas 1985 s. 366) og derfor genstand for diskussion og argumentation for og imod; dialog. Den rationalitet, Habermas her taler om, er indeholdt i den kommunikative hverdagspraksis (Habermas 1981 bd. 1 s. 37) og derfor procedural, da den impliciterer overholdelse af gyldighedskriterierne.

Rationaliteten bygger på det, Habermas (1981 s. 47) kalder for "den eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Argumentes", som også kendes som den herredømmefri samtale, da det er den sproglige rationalitet, der er bestemmende, og ikke deltagernes magt. At det ikke kan lade sig gøre i praksis eller i virkeligheden at gennemføre en herredømmefri samtale er indlysende, og det skal da også snarere ses som et ideal for samtalen. Der vil altid være magt tilstede i en samtale, hvilket også ligger i den betydning, konteksten tillægges (jf. Hammond, Anderson & Cissna 2003; Phillipsen 2011 og Nielsen 2016).

Jeg vil ikke her lægge op til en videre diskussion af Habermas' begreb om den livsverdensbaserede og urene fornuft og den herredømmefri samtale, som kan diskuteres ud fra dens rettet mod konsensus, hvilket i sidste instans må betyde, at hvis man undersøgende diskuterer noget tilstrækkeligt længe, så vil man ende op med en fælles opfattelse. Dermed ser Habermas helt bort fra de interesse modsætninger og grundlæggende forskellige perspektiver, der kan eksisterer - også i livsverden.

Jeg vil i stedet i det følgende intermezzo vende mig mod et andet element hos Habermas, nemlig fordringen, at man skal mene, hvad man siger.



Intermezzo: Selvets flerstemmighed



På de to ovenstående billeder ser man en person, med det samme studienummer (19811257). Det første billede er taget i 1981, da personen læste Samfundsfag på Aalborg Universitet. Det andet er taget i februar 2020, mens personen gik på 1. semester af masteruddannelsen i Procesledelse og organisatorisk forandring (PROF). Men er det den samme person - og hvad betyder det overhovedet at være den samme eller en anden?

Vi har en forestilling om os selv som en enhed, der er stabil nok til, at den enkelte meningsfuldt kan sige 'jeg'. Den enkelte er ansvarlig for sig selv og sine handlinger, så i både moralsk og juridisk forstand må der være et jeg, der kan fastholdes i både bogstavelig og overført betydning.

Denne forestilling om et jeg kan på mange måder beskrives som et resultat af moderniteten, hvor ideen om det frisatte og selvstændige subjekt (og dets bevidsthed) var en bærende ide, hvilket tydeligt kommer frem i Kants berømte definition af oplysning fra 1784:

“Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglende formåen til at bruge sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen ikke skyldes en mangel ved forstanden, men ved manglende beslutsomhed og mod til at klare sig uden en andens ledelse” (Kant 1987 s. 81).

Her defineres mennesket som en sammenhængende enhed med en selvstændig bevidsthed, der besidder en dømmekraft ved og i sin egen ret. Mennesket besidder fornuft og forstand til at dømme om sandt og falsk; rigtig og forkert. Det er dette selvbevidste ideal for mennesket, der følger Habermas' forestilling om den herredømmefri samtale, hvor den enkelte siger, hvad hun eller han mener.

Ideen om selvet som noget, der er identisk med sig selv har været udfordret næsten lige siden Kant formulerede sit ideal. Romantikken lagde i høj grad vægt på, at mennesker er bestemt ved deres følelser og æstetiske sans, hvilket var en udfordring af ideen om mennesket som et fornuftsvæsen. Og inden for psykologien udfordrede Freud med psykoanalysen også denne ide ved at pege på 'det ubevidste' og 'overjeget' som to instanser, der udfordrer jegets dømmekraft ved fornuften som selvberørende (Olsen & Køppe 1981). Overjeget med dets moralitet er et eksempel på, at noget uden for det bevidste jeg taler med og har en egen (forbuddets, autoritetens, samfundets) stemme.

Teorien om, at selvet er bestemt ved en flerstemmighed bliver direkte formuleret af Bakhtin, der hævder, at når mennesker tænker og ytrer 'sig', så taler mange forskellige andre(s) stemmer med - nogle af disse er livshistorisk bestemte, som når man genkender forældrenes formaninger eller ideer gennem det, man selv siger - og nogle er 'gentagelser' af kulturelt sedimenteret 'viden', som når man eksempelvis taler om, hvordan Danmark er blevet til som nationalstat. Hele det 'leksikon', den enkelte går rundt med i 'sit hovede', er et sammensurium af vidensfragmenter, der er hentet fra en lang række forskelligartede kilder med varierende validitet. På den måde minder alle mennesker om Doktor Peter Kien, der i Elias Canettis (1980) roman *Forblindelsen* fra 1935 helt bogstaveligt går rundt med sit bibliotek med 25.000 bind i hovedet.



Ifølge "dialogical self theory" (Hermans & Gieser 2011) så giver det god mening i forlængelse af Bakhtin at tale om selvet som en "polyphony linking the past to the present to the future, and the culture to the individual in a kaleidoscope of what Bakhtin [...] called "unfinalizable" dialogue" (Raggatt 2015 s. 776). Selvet bliver til i skiftende konstellationer af mening (s. 791). Den dialogiske teori som selvet er en videreudvikling af positioneringsteorien (Davies & Harré 2014; Langenhove & Harré 1999). Positionsteori kan forklare, hvordan et selv bliver positioneret, positionerer og modpositionerer sig, men analyserer udelukkende processen ud fra et eksternt perspektiv.

William James, der både bliver set som grundlæggeren af amerikansk psykologi og af pragmatismen, beskrev ifølge Hermans og Gieser (2011 s. 15ff) selvet som et forhold mellem jeg og mig. Jeget bestemmer han som en flerhed af forskellige

jeg-positioner, der samtidig inkorporerer det, jeget besidder (min krop, min mor, min bankbog, min modstander osv.), der udgør perspektiver eller stemmer for de forskellige jeg-positioner. Den eksterne verden kan mødes som som et objekt (den anden, du) i verden, men udgør også en intern jeg-position, hvor jeget ser *sig* gennem det, hun eller han 'besidder'; det possessive jeg: min eller mit.

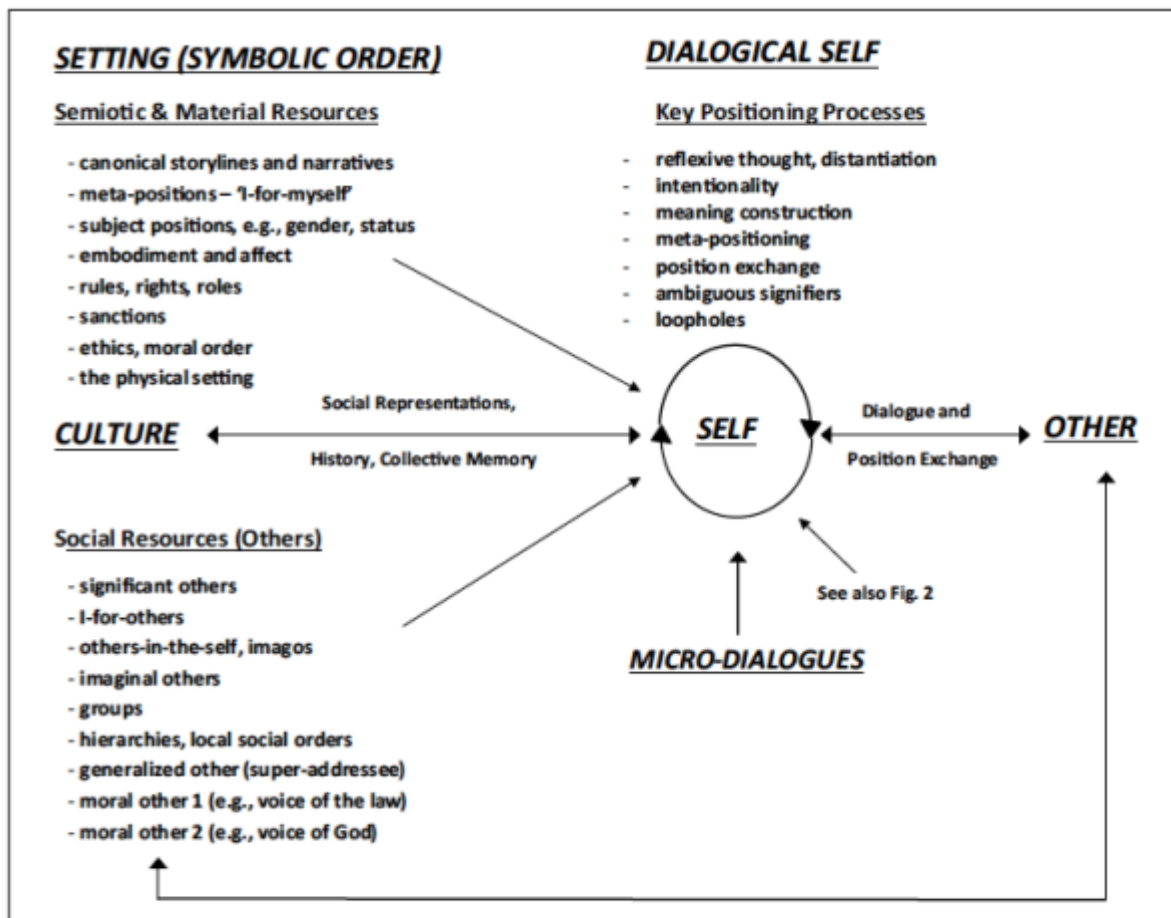
Denne tanker videreføres hos G.H. Mead, der overtager James opdeling i 'jeg' og 'mig' for at beskrive selvet. "Selvet konstitueres ved at den proces, hvorigennem man i samspil med andre forbinder sin egen organisme med de andres, bliver en del af individets egen livspraksis for dér at udspille sig som en samtale mellem Jeg'et og Mig'et" (Mead 2017 s. 206). Mead taler om en internalisering af 'gestuskonversationen', hvilket også involverer en dialogisk struktur, hvor udspil, svar og svar på svar indgår i en gensidighed med sameksistens af flere positioner eller stemmer, hvorved 'den anden' bliver en mulig 'jeg-position' (Hermans & Gieser 2011). Dermed bliver 'andethed' både en ekstern og en intern realitet for selvet, hvilket er grundlaget for den dialogiske teori om selvet, for de forskellige stemmer fra ens livshistorie, erfaringer og uddannelse og ens kulturelle påvirkninger indgår i dialog med hinanden, hver gang man (selvet) ytrer sig.



(Der leben des anderen (2006) - Den andens perspektiv? www.kortlink.dk/2ecez)

Peter Raggatt har ud fra en konkret analyse udviklet en model for det dialogiske selv, hvor han inddrager en række af de elementer, der udgør flerstemmigheden i selvet. Han når frem til, at hver ytring (eller handling) bliver til på en klangbund af en række forskellige stemmer, hvor selvet er spændt ud mellem en kulturel indfældethed og andetheden. Den kulturelle side, som i større eller mindre grad eksisterer som jeg-positioner i selvet - altså stemmer der indgår i en dialog - består

som sagt både af livshistorisk bestemte elementer og af den mere eller mindre fælles kulturelle kontekst; den generaliserede anden (Mead) eller superadressaten (Bakhtin).



(Ill. Raggatt 2015 s.788)

Selvet er derfor ikke en modsigelsesfri enhed, men i sig 'selv' en polyfonisk størrelse med stridende opfattelser og perspektiver. "The notion of I-position acknowledges the multiplicity of the self, while preserving, at the same time, its coherence and unity" (Hermans & Gieser s. 25).

Så når man kigger på de to billeder i begyndelsen af dette afsnit kan man sige, at spørgsmålet om, hvorvidt der er tale om samme person må blive både-og.

Der er noget, der giver en kohærens mellem personen på billede 1 og billede to - ikke mindst det institutionelt bestemte studienummer, der også knytter sig til institutionelle fastholdelser. Men også gentagelser og vaner er med til at fastholde en slags personlig enhed. Man bevarer en identitet ved rituelt at gentage den og ved at fortælle den som en livshistorie i en sammenhængende narrativ.

Men samtidig må man sige, at det ikke er den samme person. Hvis man følger den dialogiske teori om selvet, så er de to selver hver for sig ikke selv-identiske, hvorfor man ikke kan sige, at de er det samme - det ville kræve, at hver enkelt selv udgjorde en identitet, hvilket udfordres af de mange stemmer; de mange jeg-positioner. Men man kan måske sige, at visse jeg-positioner besidder en træghed. En stemme, som gengiver sociale normer indlært på et tidligt tidspunkt i ens liv, kan således stadig være en stemme i polyfonien for både personen på billede et og to, hvilket vil give en relativ selv-stabilitet; relativ fordi stemmen ikke vil være upåvirket af den livshistoriske udvikling. Andre stemmer (jeg-positioner) vil derimod være nye eller stærkt forandrede, ligesom nogle vil være mere eller mindre påvirkelige af den samlede kontekst, hvori selvet agerer.

Den dialogiske teori om selvet udfordrer den forestilling, Habermas giver udtryk for, når han kræver, at deltagere i dialog skal sige, hvad de mener. Der er ikke en fast menen, der bor i den enkelte, som kan ytres. Som Mead (2017 s. 169) siger: "Vi finder ud af, hvad vi skal sige, og hvad vi skal gøre, ved faktisk at sige og gøre noget...". Og som Raggatt er inde på, så er den enkeltes mening en myriade af mikrodialoger, hvor forskellige stemmer kakofonisk taler i munden på hinanden, hvilket også Christina Hesselholdt (2001) fint har demonstreret i sin roman *Kraniekassen*, hvor forskellige jegpositioner diskuterer og skændes med hinanden mere, end de gensidigt undersøger noget sammen, som jo burde kendetegne dialogen.

Jeg afslutter disse ufærdige refleksioner (denne halvkvædede vise) med et citat af Karl E. Weick. Citatet kan stå som en løsrevet kommentar til både forestillingen om selvet som en enhed, og til Habermas' forestilling om, at man kan sige, hvad man mener.

"Hvordan kan jeg vide, hvad jeg tænker, før jeg har set, hvad jeg har sagt" (Weick citeret efter Hammer & Høpner 2014 s. 22)



Dialog - pædagogik og demokrati



Dialogisk undervisning er en retning inden for pædagogikken, der lægger vægt på, at elever og studerende skal være direkte deltagende i undervisningen ved at tale og ræsonnere og ikke være passive modtagere (jf Neergaard 2021 for en god oversigt). Det er stadig en udbredt forståelse, at undervisning handler om at formidle noget til nogle andre (viden), og at disse andre skal øve sig på det, der er blevet formidlet (færdigheder). Derfor har lærere og undervisere også mest taletid. En dialogisk tilgang til undervisning går ud fra, at viden ikke er noget, der findes i verden, men noget der skal oparbejdes i givne kontekster. Og for at gøre dette må undervisning bestå af aktiviteter, hvor deltagerne er aktive i at samskabe og forholde sig til viden.

Når der foregår en udveksling mellem lærer og elev eller underviser og studerende følger det ofte skemaet IRE eller IRF: Den vidende åbner med et oplæg typisk i form af et spørgsmål (**I**nitiering), hvilket efterfølges af en reaktion, typisk et svar (**R**espons), der ofte er meget kort, hvorefter den vidende **E**valuerer eller på anden vis giver **F**eedback, der indeholder en bedømmelse af responsen. Denne form er typisk monologisk i den betydning, at responsen ofte bliver underforstået som det, der allerede lå i spørgsmålet eller oplægget. Eleven eller den studerende skal demonstrere, at hun eller han har forstået, hvad det er, der efterspørges som den korrekte respons, og den tredje tur giver så svar på, om svaret var rigtigt eller

forkert. Vibeke Hetmar (2017) kalder denne form for 'samtale' for pseudodialoger, der egentlig er monologiske i betydningen, at hverken den spørgende eller den svarende lærer noget; udvikler sig igennem øvelsen.

I modsætning til dette bygger dialogisk undervisning på et sociokulturelt vidensbegreb og et Bakhtin-inspireret begreb om dialogisk betydnings- og meningsdannelse (Mercer m.fl. 2020; Alexander 2020; Neergaard 2021), hvor det drejer sig om at få elever og studerende til at deltage i videnskonstruktion og at forholde sig til eksisterende viden.

Elever og studerende skal være aktive i arbejdet med 'det fælles tredje', som er undervisningsstoffet (Løw 2018). Undervisning handler derfor også om at få eleverne til at skabe selvstændige holdninger til det, undervisningen handler om, og om at oparbejde viden, som bliver til deres viden. Og dette sker blandt andet gennem fælles undersøgelse og samtale. Undervisningen kommer i lige så høj grad til at handle om, hvordan deltagerne tænker, argumenterer og ræsonnerer som at tilegne sig viden. Viden og færdigheder er stadig en vigtig del af undervisningen, men den skal aktivt bringes i spil gennem dialogen. Det flerstemmige i undervisningen drejer sig om, at deltageres stemmer skal have en reel plads og ikke være kopier af lærerens eller underviserens stemme, som undersøgelser har vist, at det faktisk er tilfældet - også i undervisning, hvor der gives plads til, at deltagerne i højere grad får ordet (Alexander 2020). At blive undervist er også at blive socialiseret til at gøre og sige det, der anerkendes af autoriteten - at socialisere til en højere grad af selvstændighed er derfor et pædagogisk paradoks (Kant 2012, von Oettingen 2001). Men det er grundlæggende det, dialogisk undervisning handler om.

Dialog i undervisningssammenhæng afhænger af den tredje tur; altså den taletur, der efterfølger et I og R: spørgsmål og svar. Det afgørende er, hvad underviseren stiller op med et svar. Som jeg viste ovenfor, så vil underviseren ofte bedømme svaret (E eller F), og derefter stille et nyt spørgsmål eller gå videre til næste trin i undervisningen. En dialogisk indstilling vil derimod anvende svaret som en invitation til at gå videre i overvejelserne om, hvad der ligger i svaret og lægge op til, at det kan undersøges både af den studerende selv i samarbejde med underviseren, men også mellem de studerende - og dermed gøre undervisningen til en dialogisk begivenhed.

“[The] handling of the third turn signals not only whose voices matter but also the extent to which the knowledge with which teachers and students deal is immutable or negotiable, closed or open, singular in its meaning or capable of different interpretations, to be transmitted and dutifully replayed or open to

scrutiny and exploration. / This, too, is the double pedagogical force of Bakhtin's celebrated maxim that 'if an answer does not give rise to a new question from itself, it falls out of the dialogue' (Alexander 2020 s. 118)

Ved på denne måde at forholde sig undersøgende og give plads til flerstemmigheden vil elever og studerende også blive bedre i stand til selvstændigt at vurdere de informationer og narrativer, som de møder uden for undervisningssammenhænge. Hvis man har den grundholdning, at alle udsagn principielt kan gøres til genstand for dialogisk undersøgelse af, hvad de bygger på både ideologisk (ift. værdier) og i forhold til en vidensbase, så vil man ikke så let være et offer for fake news, hævder Alexander. Han ser derfor også dialogisk undervisning som et middel til at fastholde det selvstændige og myndige individ og dermed en demokratisk tilgang til samfundet. Det deliberative demokrati bygger på, at folk tager beslutninger sammen, hvilket på sin side kræver, at de kan forholde sig informeret og rationelt til de fælles anliggender, hvilket blandt andet betyder at forholde sig til den argumentation, der ligger i (eller bag) enhver ytring.

Den dialogiske tilgang er derfor for Alexander også lige så meget "a stance" - en grundholdning - som det er en særlig pædagogisk form. For ham handler det om, at undervisningen bidrager til denne dialogiske grundholdning, hvor indstillingen er, at alt kan vurderes og bedømmes ud fra en argumenterende tilgang. Derfor skal denne kultiveres gennem uddannelse. "Learning in general, and learning for democratic engagement in particular, require us to be able to make, understand and test arguments of different kinds" (Alexander 2019 s. 12). Selvom der findes mange forskellige domæner med hver deres domænespecifikke og lokale gyldighedskriterier, så er de fælles om, at de kan vurderes ud fra disse gyldighedskriterier. Der er tale om talegenrer, som Bakhtin siger, og med genrebegrebet bestemmes netop også kriterier for overholdelse af genren: "Each sphere has and applies its own genres that correspond to its own specific conditions" (Bakhtin 1986 s. 64).

Når man eksempelvis lytter til *Debat på P1*, *Debatten* med Clement Kjersgaard eller snart sagt et hvilket som helst andet debatprogram i landsdækkende medier, får man indtrykket af, at debat handler om at vinde en meningsudveksling. Debatter er diskussioner i betydningen af krig, hvor alle midler gælder, og derfor handler det ofte om at anvende retoriske virkemidler som overdrivelse, angribe stråmænd, hævde belæg, hvor der ikke er noget, finde enkeltstående informationer til bekræftelse eller det modsatte afhængig af, hvor det aktuelle 'slag' står.

Christian Kock (2008) har demonstreret, at store dele af den offentlige debat er kendetegnet ved, at der ikke foregår meningsfuld samtale eller dialog, da

debattørerne konstant benytter sig af retoriske kneb, der underminerer en saglig debat, hvor opponenter forholder sig til hinandens argumenter og henviser til anerkendt viden på områder. I stedet anvendes stråmænd, overdrivelser, fejlagtige gengivelser for påstande og argumenter osv., hvilket gør, at de, der lytter til den offentlige debat, bliver vildledt. Problemet er ikke, at der er forskellige opfattelser og at "truth claims are open to question, as of course they always should be, as that for many in the public and political spheres truth is no longer a standard to which they feel morally obliged to aspire" (Alexander 2019 s. 4).



(<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2016/10/who-will-win/497561/>)

Der er her generelt tale om et brud på en overenskomst, der ligger i den demokratiske samtale; det som Hal Koch omtalte som gensidig respekt, og som jeg har henvist til som en gensidighed, der skal være tilstede i dialogen. Carl Rogers (1952) har peget på, hvor problemet består for folk i forhold til at indgå i dialog. Han taler om det vanskelige i at lytte med henblik på forståelse. Normalt når folk lytter, så er det med henblik på at bedømme det sagte. Men en sådan bedømmelse risikerer at blive irrationel, hvis den ikke bygger på en egentlig forståelse af det, den anden har sagt. Problemet vokser i det omfang et emne er vigtigt for deltagerne og vokser endnu mere, hvis det er noget, de er værdi- og følelsesmæssigt engageret i, fordi de så har mere travlt med at forholde sig bedømmende, og mindre optaget i at forstå en given ytring. Og det er faktisk i den slags situationer, man har allermest brug for at kunne tale med hinanden; der hvor det betyder allermest. I stedet tenderer mennesker mod at lukke sig om sig selv og deres synspunkt, når det emotionelle niveau er højest, med risikoen for at man graver de emotionelle, politiske og ideologiske skyttegrave, der kendetegner uforsonlige grupper inden for

et fællesskab: for og imod indvandring, ligestilling, omskæring, medlidenhedsdrab osv.

Rogers peger på, at den grundlæggende udfordring med dialogen, hvis man tager den alvorligt og virkelig lytter og prøver at forstå den anden, er, at man er bange for konsekvensen af dialogen, som nemlig kan være, at man bliver forandret. Man går ind i en dialog som en person, men risikerer at komme fra den som en anden - hvilken skræmmende tanke, siger Rogers (1952 s. 86): "This risk of being changed is one of the most frightening prospects most of us can face."

Her er vi inde ved kernen af dialogbegrebet; nemlig paratheden til, at den verden og dermed vores selv er dynamiske størrelser, der er i konstant tilblivelse - en tilblivelse der foregår sammen med andre i skiftende kontekster, og hvor intet er fast og givet en gang for alle. Men hvor alt bliver til i koordinerende samtaler, der reproducerer det samme som forskelligt i en relativ stabilitet.

Dialogen kræver i sin yderste konsekvens, at man er parat til at udvikle sig og blive forandret. Denne forandring kan også kaldes læring. Knud Illeris beskriver eksempelvis læring som varig kapacitetsændring (Illeris 2011 s. 15), hvilket også implicerer en forandring af selvet. Denne forandring vil nok oftest være mindre forskydninger, der ikke nødvendigvis udfordrer forestillingen om det uforandrede selv. Mere radikalt knyttes forandring af selvet til læring hos Jack Mezirov (2009, 2019), der taler om transformativ læring, hvor en lærende udvikling knyttes sammen med en eksistentiel forandring; at selvet ikke *er*, men *bliver til*.



Intermezzo: Bohms dialogcirkler, transformativ dialog og undervisning



(Fraktaler i naturen:

<https://videnskab.dk/krop-sundhed/fraktaler-naturens-egen-geometri>)

I min undervisning på læreruddannelsen har jeg været optaget af, hvordan jeg kan få de studerende til at være aktivt deltagende i meningsskabelse i forhold til undervisningens indhold: det fælles tredje. Dette har jeg gjort eller forsøgt ved at designe undervisningen på en måde, hvor jeg i mindre grad formidler stof og i højere grad bliver facilitator for diskussioner i læringsrummet.

Jeg har blandt andet prøvet at arbejde med Bohms dialogcirkler (Bohm 1996). Ideen hos Bohm er, at man kan bruge dialogen som en måde at åbne for ellers fastlåste forestillinger om verden. Bohm har især været optaget af den måde, hvorpå man let får nogle meget faste forestillinger om, hvordan de andre, der ikke lever på samme måde som en selv, er. Derfor er et af hans principper, at man ikke skal prøve at bestemme hinanden ud fra eksisterende kategorier, men at man skal prøve at være åben og nysgerrig på den anden og den andens verden. Det handler altså om at suspendere bedømmelsen i en dialogisk proces og blive undrende og fælles undersøgende på hinanden og hinandens forståelser.

Et andet princip er, at man i en dialog skal sidde i rundkreds, så man er i øjenhøjde med hinanden. Dette skal sikre en ligeværdighed mellem deltagerne og give en større grad af tryghed og gensidig tillid. Facilitering sikrer, at der kan tales frit, og at de basale regler for gensidig respekt fremmes.

Værdien af dialogcirkler er, at vi med sproget skaber forskelle; vi sætter grænser mellem forskellige forhold og ting. Det er måden, vi kan opbygge forståelser og danne mening på. Sproget etablerer forskelle. Disse forskelle er ofte nødvendige, men det kan være et problem, hvis de naturaliseres, så man opfatter dem som nogle, der er givet. "Every division we make is a result of how we think. In actuality, the whole world is shades merging into one. But we select certain things and separate them from others - for convenience, at first. Later we give this separation great importance" (Bohm 1996 kap.2). Dialogcirklerne skal derfor ses som en måde at bearbejde selve den måde, vi tænker på, ved at vi får adgang til den andens perspektiv.

Det er den samme logik, der ligger bag ideen om transformative dialoger (Gergen, McNamee & Barrett 2001). Dialoger bliver transformative, fordi de giver adgang til den andens perspektiv, og man kan derfor forholde sig til den verden, hvor de forskellige perspektiver danner et konfliktfelt; en manglende gensidig forståelse. "Dialogue is really aimed at going into the whole thought process and changing the way the thought process occurs collectively" (Bohm 1996 kap.2).

Min tanke med undervisningen var derfor at lade de studerende sidde i dialogcirkler og diskutere en given tekst. Dette blev forberedt gennem læsning og diskussion af Bohms tekst som optakt til undervisningen i andet fagligt stof. Som underviser faciliterede jeg diskussionen og prøvede at komme med indspil for at hjælpe den på vej og sikre, at de studerende i et vist omfang også anvendte begreber fra den forberedte litteratur.

Efter flere forskellige forsøg måtte jeg opgive denne undervisningsform, fordi den ikke gav det nødvendige udbytte for de studerende. Det viste sig hurtigt, at det er vanskeligt at anvende dialogcirklen i arbejdet med et fagligt stof, som ikke udelukkende handler om, hvad man mener og synes. Selvom meninger og synsninger bestemt har sin berettigelse i undervisningen, så er der også et element af tilegnelse af et fagsprog og en akademisk tænke- og argumentationsmåde, der er nødvendig for en professionsuddannelse. Min undervisning er rettet imod at udvikle og styrke de studerendes refleksionsredskab. Som en del af dette, skal de også tilegne sig noget at reflektere med og igennem. Hertil var dialogcirklen ikke velegnet.

At designet ikke kom til at fungere, skal nok ses i lyset af, at de studerende er så socialiserede i at modtage undervisning, hvor stoffet bliver formidlet, og det

dialogiske ikke er så fremtrædende. At blive undervist opfattes ofte af mine førsteårsstuderende som en modtagerposition. Men fiaskoen skyldes også, at jeg ikke har været dygtig nok og investeret tilstrækkelig tid i at få det til fungere. Jeg har ikke haft modet til at føre processen igennem, da det også ville indebære en risiko for ikke at lykkes og dermed risikere de studerendes videre gang på vej mod at blive uddannede lærere.

Så jeg underviser nu med mindre radikale ændringer i undervisningen, men stadig med fokus på, at få de studerendes stemmer og faglige opfattelser frem - i stedet for, at jeg som underviser står for formidlingen af 'stoffet'.



Organisationers liv og død



(<https://videnskab.dk/krop-sundhed/fraktaler-naturens-egen-geometri>)

Der er mange måder at forstå en organisation på (Clegg 2014; Laloux 2017). Den kan forstås ud fra dens strukturer, dens funktioner eller dens grundlæggende verdenssyn (diskurs), men den kan også ifølge Gergen, Gergen & Barrett (2004) forstås som grundlæggende dialogisk. Forfatterne hævder, at dialog er afgørende for en organisations eksistens. De taler derfor om, at “organizational worlds are created and sustained through discourse” (s. 39). Eller som Hersted og Gergen (2013) siger, så er dialog ikke bare kommunikation eller udveksling af informationer: “det er en proces, hvoraf hele organisationens liv afhænger” (s. 16).

Organisationer bliver løbende til i særlige dialogiske processer, som ikke handler om, at de enkelte deltagere kommer med hvert sit bidrag. Som hos Bakhtin forstås dialog ikke som en samtale mellem selvstændige deltagere, men som en meningsgenererende proces, hvor deltagerne også bliver til i processen. Den enkelte deltager besidder ikke en identitet (a unified ego), der møder en anden identitet (another unified ego), men de er i tilblivelse, eller som Nietzsche (1997) siger i §270 i *Den muntre videnskab*: “Du sollst der werden, der du bist”.

Gergen og hans medforfattere konstaterer, at der ikke er enighed om, hvordan man skal forstå dialog. De henviser indledningsvis til syv forskellige definitioner blot for at pege på spredningen af forskellige teoretiske retninger og forståelser af dialog. Selv

prøver de tentativt med at definere dialog deskriptivt som “discursive coordination in the service of social ends” (Gergen m.fl. 2004 s. 43). Dialog bliver her en præcisering af den socialkonstruktionistiske forestilling om verden eller verdner som sociale konstruktioner (Gergen 2010). Det er den samordnende virkning af gensidige dialogiske processer (discursive coordination), der skaber og genskaber vores forskellige verdner og herunder også organisationer.

I argumentationen for dette dialogbegreb henviser forfatterne til en mere udfoldet forståelse af dialog, der på mange måder minder om Habermas’ beskrivelse af den kommunikative handlen. Først og fremmest gælder det opfattelsen af, at dialogen er oversubjektiv i den forstand, at den ikke udspringer af det enkelte individs tale. Tværtimod kritiserer de en individorienteret fundering af dialog. I stedet hævder de, at dialogen udspringer af offentlighedssfæren, hvilket også var og stadig er Habermas’ opfattelse fra *Strukturwandel der Öffentlichkeit* fra 1962 (Habermas 1975) frem til i dag, selvom han overtager begrebet livsverden fra fænomenologien. Det er den sociale koordination, der er den kommunikative handlens grundlag.

I forlængelse af dette første punkt fremfører de også den intersubjektive interaktion og peger på, at ingen ytringer forstås i sig selv. De peger også på kontekstens afgørende betydning og den sociokulturelle dimension, der er implicit i talehandlinger (Austin 1962; Searle 1969). Endelig peger de på, at dialog kan have mange funktioner i forskellige sammenhænge, og at de er altid-allerede indskrevet i sprogbrug og i talegenrer.

Forfatterne hævder, at deres beskrivelse af dialogbegrebet er deskriptivt, men det kan være vanskeligt at se, hvordan deres beskrivelse ikke også er præget af værdier. I forlængelse af Alexander (2020) kan man sige, at det ikke er muligt at fastholde værdifri beskrivelser, hvilket jo også er en socialkonstruktionistisk pointe.

Forfatterne peger også på en række mere eller mindre konkrete moves eller ‘talehandlinger’, der (gen)skaber en organisation som en afgrænset størrelse. Organisationer (re)produceres blandt andet gennem bekræftelser og anerkendelser af en gensidighed; fælles værdier eller forestillinger, men også gennem produktive forskelligheder, så bekræftelserne ikke bliver tomme gentagelser. Dialog i en organisation etablerer en sammenhæng, der gør, at vi genkender organisationen som netop denne organisation. Dette sker også gennem narrativ og tidsmæssig integration af tidligere dialoger og fortællinger og gennem at etablere et særligt vi og en særlig afgrænsning. Og endelig peger de på, at effektive organisationer også har brug for “reflexive punctuation” (s. 49), som kan være med til at stille spørgsmål ved det, man betragter som, ‘det vi gør’ - altså et element af forandringsopmærksomhed.

I gennemgangen kan man genkende mange pointer fra Weicks beskrivelse af organiseringen, hvor netop den sociale koordinering blev trukket frem. Måske mere interessant er det at se på slægtskabet med Habermas' beskrivelse af den kommunikative handlen i forfatterens beskrivelse af det generative begreb om dialog - altså det konstitutive i dialogen for en organisations funktionsmåde og hele eksistensgrundlag. De henviser også til Habermas, men sker i forhold til organisationernes etik, hvor de peger på den diskursetik, Habermas (1999) har formuleret.



Verdner af dialog



(Max Ernst: *Le couple dans la dentelle*, 1925)

I deres introduktion til *The Routledge Handbook of Research on Dialogic Education* (Wegerif, Mercer & Major 2020) skelner forfatterne mellem tre områder med definitioner af begrebet dialog: hverdagsligt, epistemologisk og ontologisk. Denne liste har jeg sammen med Marie Neergaard (Neergaard & Christensen 2020) udvidet til fire ved også at tænke dialog inden for en grundlæggende forståelse af det politiske og det sociale. Her vil jeg dog yderligere udvide områderne for forståelse af dialogbegrebet ved at føje yderligere områder til, så jeg ser på definitionen af dialog inden for følgende domæner eller verdner:

- Socialitet (tilhørsforhold; gruppe)
- Bevidsthed (mikrodialog)
- Identitet (egensindighed; subjektifikation)
- Viden og læring (epistemologi)
- Omverdensbegreb (ontologi)
- Samfundsmæssig struktur (politisk opfattelse og handling)
- Moralitet (hvad kan vi blive enige om skal gælde vores omgang med hinanden?)

- Metafysik (spirituel) (Når verden svarer på menneskers undren eller manglende forståelse - eller når mennesker bliver tiltalt af verden)

Det følgende vil kun antyde, hvad det betyder, at disse områder grundlæggende må eller kan forstås dialogisk. Der er altså tale om 'skitser' eller 'vignetter' mere end en egentlig begrebslig bearbejdning i det følgende. Det sidste punkt gør jeg lidt mere ud af, da det har en speciel status ved egentlig at falde uden for det, der er mit anliggende.

Dialog kan forstås i en hverdagsbetydning, hvor dialog er synonymt med at tale sammen. Her bekræfter dialogpartnerne grundlæggende, at de er tilstede samtidig, og at de har noget for med hinanden. Der er dog snarere tale om konversation end dialog, siger Wegerif (2007), og inden for kommunikationsteorien vil det nok mere forstås som 'fatisk kommunikation'; som sprogets sociale funktion (Jakobson 1960). Dialog som samtale er grundlæggende for socialitet - og socialitet kan vel forstås som en samtale, hvis samtale gøres bredere og ikke afhængig af tale som lydelig - altså som en grundlæggende anerkendelse af den anden som ligeværdig (Honneth 2003; Jacobsen & Willig 2008).

Bevidstheden består af dialoger mellem alle de stemmer, der rører sig hos den enkelte. At 'være bevidst' om noget er at overveje det med inddragelse af det, man er vokset op med og har erfaret og tilegnet sig. Ifølge Raggatt (2015 s. 781) er "consciousness [...] a dialogical exchange between many voices, all of which have their origins in social processes.

Den epistemologiske definition af dialog går på, at den måde, mennesker opfatter og forstår verden på, bliver til i dialogiske processer. Viden korresponderer ikke med verdens beskaffenhed, men viden er en konstruktion, som giver mening samfundsmæssigt ved det, at den anerkendes af forskellige autoriteter. Viden er konventionel og generel accept af en domænespecifik måde at beskrive fænomener på, som besidder en vis kohærens og temporal stabilitet, men den er også kontekstuel og situationel. Viden afhænger således også af, hvilke perspektiver, der anses for at være adækvate i givne situationer, og hvilket formål de indgår i. "From a dialogic epistemological perspective, we can have no direct knowledge of an external world but only within dialogue as an aspect of dialogue. This is because knowledge has to take the form of an answer to a question and questions arise in the context of dialogue [...]" (Wegerif m.fl. 2020). Denne forestilling underbygges endvidere af det, Habermas kalder for den kommunikative handlen (Habermas 1981). Han hævder, at forholdet mellem "viden og ikke-viden er indlejret i dialektikken mellem vellykket og mislykket forståelse" (Habermas 1985 s. 377).

I Wegerifs m.fl. (2020) beskrivelse af den ontologiske definition henviser de til eksistens og identitet, men hvorfor de kalder det for 'ontologisk' har jeg vanskeligt ved at forstå. Men det giver god mening at beskrive identitetsdannelse ud fra dialog, da den enkeltes identitet bliver til i en dialogisk proces mellem selvet, de andre og omverden. At blive til nogen er noget, der kan forstås narrativt, når man *fortæller* sin (livs)historie, men det kræver netop en afstand i tid. I tilblivelsen i den aldrig afsluttede dannelsesproces foregår det som en dialog, hvor man bliver til som sig selv i den andens og de andres blikke inden for en social ramme. Denne proces må netop ses som dialogisk, som eksempelvis Bakhtin forstår det, hvor betydning hele tiden bliver til gennem svar og spørgsmål både på ytringsniveau og på et kulturelt niveau blandt andet tematiseret som superadressaten (Møller Andersen 1998).

Det ontologiske domæne, hvis det giver mening at tale om et sådan, er dialogisk bestemt som den forestilling om verden, man kan blive enige om. I organiseringen betyder det en forestillet enighed om grænsedragning og kontinuitet i organisationens historie (Gergen m.fl. 2004), og i videre betydning er det regulative og generative forestillinger om verdens beskaffenhed. Der er her tale om en robusthed, men ikke om en essens, og det kan derfor være vanskeligt at skelne mellem det epistemologiske og det ontologiske, da hævdelser om verdens beskaffenhed kun kan sanktioneres og legitimeres gennem konventioner. Når jeg alligevel her holder fast ved at skelne mellem de to domæner, så er det for at betone, at der er forskel på at hævde, hvad viden er (kan bruges til) og det, som den viden henviser til at være viden om. Selvom verden kan forstås på utallige måder, så er der måder at forstå på, hvor forståelsen negeres gennem praksis (jf. Brinkmann 2005), hvilket betyder, at der er noget uden for forståelsen, som spiller ind på og giver feedback til forståelsen; og derved indgår i dialogen.

Det politiske domæne kan bestemmes ved dialog, da det er knyttet til offentlighedens koordinering af det samfundsmæssige. Her må dialog forstås som måder, hvorpå man samordner det fælles bedste. Der er her tale om en grundlæggende forståelse af republikanisme og deliberativt demokrati (Koch 2005; Hansen 2007). Opfattelse af medborgeren inden for republikanisme er netop, at det er nødvendigt at indgå i tilstræbt herredømmefri dialog om, hvad der er det fælles bedste. At have blik for det fælles bedste kræver, at den enkelte er i stand til at se ud over mere snævre særinteresser, hvilket kan ske gennem en dialog, hvor man sammen forsøger dels at forstå hinandens opfattelser og dels forsøger at blive klogere sammen (Jf. også Løw 2018).

Også inden for etikken er det givtigt at se på, hvordan den etableres dialogisk. Spørgsmålet om etikken er blevet udfordret gennem det moderne, som netop er et opgør med autoriteter, der ikke er begrundet verdsligt. Men hvordan kan man tænke

etik inden for rammerne af en radikal modernitet, hvor man ikke tyer til semireligiøse hævdelser af en særlig fordring - eller en eksistentiel opfattelse af mangel på mening, hvor fraværet i sig selv nødvendiggør indstiftelsen den større fortælling (Løgstrup 2005)? Diskursetikken bliver her det dialogiske svar (Habermas 1999). Diskursetik er beslægtet med tankerne inden for det deliberative demokrati. Der findes ingen dybere autoritative instanser, der kan legitimere etikken. Men gennem dialog mellem de mennesker, der er berørt af en handling, kan man finde frem til det mest rimelige at gøre - altså om en handling er etisk (forsvarlig) eller ikke. Det er ikke sikkert, at man kan nå til enighed om dette, men om ikke andet kan komme til forståelse om hinandens perspektiver og levede verden (jf. Bohm 1996). Pragmatisten Richard Rorty har sagt, at når mennesker behandler hinanden ordentligt, så gør de det kun, fordi det virker som en bedre måde at handle på end at gøre det modsatte (Rorty 1991), men den diskursetiske dialogbaseret kvalificerer den etiske handling til at være et begreb, der er funderet i livsverden frem for udelukkende at være en individuel tilskyndelse.

Det metafysiske domæne viser sig i den dialog, Martin Buber (1997) peger på mellem jeg og du, når denne er større end den anden og dermed bliver den store Anden. Med Finn Thorbjørn Hansens ord: "I Jeg-Du-forholdet træder verden og det andet menneske frem som et ubegribeligt DU, et væsen, der også taler til os, og som for os må stå som både et grundlæggende mysterium og en forunderlig meningsgiver" (Hansen 2018 s. 49).

Det afgørende bliver her, at dialogen mellem Jeg og Du netop peger på en meningsgiver, der er hinsides den menneskelige væren, sansning og fornuft. Der er tale om "transcendenserfaring" afstedkommet af, at eksistensen i undringen bliver mærkbar. Det eksistentielle øjeblik er i sig selv uden for tiden forstået som en strøm. Det er et indbrud i den historiske tid, der åbner sindet mod erfaringen af noget større, hvad enten det kaldes det magiske, det guddommelige, ånden eller hvilke andre ord, man har for denne før-erfarings-erfaring: "I det eksistentielle øjeblik træder vi med andre ord ud af vores hverdagsbevidsthed og ind i en dialog med Væren, med en Andethed og transcendenserfaring, der kalder os til et nærvær i tiden og ikke mindst til det i tiden, i øjeblikket og i vores liv som sådan, der giver vores liv mening" (Hansen s. 49).

Man finder tilsvarende tematiseringer hos Hartmut Rosa, når han taler om den vertikale resonans. "In experiences of vertical resonance, the world itself in a way obtains its own voice. Here we shall see that – as our cultural relationship to the world threatens to fall mute following the loss of metaphysical axes of resonance in the sense of a cosmological or theological resonant order [...]" (Rosa 2019 s. 37)

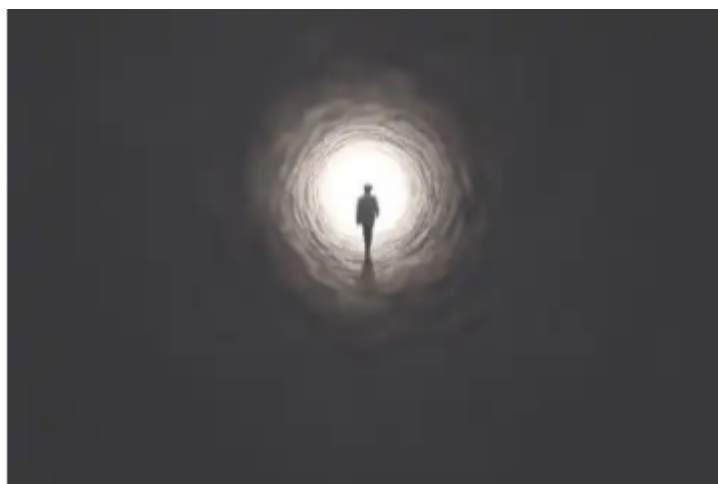
Og hvis vi vender os mod uddannelsesverdenen, så vil man også finde disse forestillinger om en dialog mellem mennesker og noget større hos en tænker som Gert Biesta. Eksempelvis i *Undervisningens genopdagelse*, hvor han taler om, hvordan det eksistentielle er afgørende for en kritisk tænkning om uddannelse, der ikke accepterer "målingens tidsalder" (Biesta 2011), som reducerer undervisning til entydige mål, hvilket gør undervisningen instrumentel og udelukkende rettet mod et fremtidigt arbejdsmarked.

Over for den instrumentelle tilgang til uddannelse peger Biesta i stedet på, at undervisning handler om at bidrage til deltagernes selvstændige udvikling, der tager udgangspunkt i, at det at eksistere betyder, som han skriver, "en tilstand af dialog med hvad og hvem, der måtte være anderledes" (Biesta 2018 s. 22). Dialog skal her forstås som en eksistentiel form, som han understreger. Med Levinas peger Biesta på, at hverken hermeneutikken eller sociokulturelle teoridannelser er i stand til at pege ud over de meningssammenhænge, der konstrueres immanent eller diskursivt - det vil sige bundet til det historisk set givne. Hverken hermeneutikken eller socialkonstruktionismen kan 'lytte' til det, der overskrider en konkret erfarings- eller virkningshorisont, hvor virkningshorisont her skal forstås i betydningen som effekter af at holde en bestemt opfattelse for sand eller rigtig, hvilket såvel pragmatismen som socialkonstruktivismen vil mene er afgørende i vurderingen af forskellige måder at beskrive verden og omverdensforhold på.

Biesta peger i stedet på, at verden kalder på subjektet - eller 'det voksne' subjekt, som har lært sig at være lydhør over for det anderledes, det forskellige og 'det Andet'. Biesta tilslutter sig her, at der er tale om en "irreduktibel transcendens" som også er et kald om "at adlyde det Allerhøjeste" (Biesta 2018 s. 88-89).

Disse er blot nogle få eksempler på, hvordan det dialogiske anvendes i en livsfilosofisk og eksistensfilosofisk optik, der peger på, at mening - eller

Mening - ikke (kun) er noget, der skabes gennem menneskers gensidige interaktion i sammenhænge med mere eller mindre fælles anliggender. Man kan langt hen ad vejen se disse tanker som reaktioner på og mod den civilisatoriske udviklings 'affortryllelse', som også Finn Thorbjørn Hansen peger på. Med affortryllelsen reduceres verden til et spørgsmål om det dennesidige; det sekulære. Men dermed



Transcendens.

<https://udforsksindet.dk/selvtranscendens-vaerdien-haev-dig-over-dit-individuelle-jeg/>

er der ikke længere en mening at henvise til - eller der gives ikke andet end foreløbige og diskutabile kriterier for mening, der kan bestrides og angribes fra alle mulige andre perspektiver. Reaktionen i denne nye metafysik er en afvisning af den relativisme, der kommer med, at mening sættes intersubjektivt og diskursivt. For at undgå det, må man acceptere, at der er en større fortælling, som Løgstrup formulerer det i sin tale om 'Skolens formål' i 1981, hvor han henviser til beretningen om mennesket i en større sammenhængende og universaliserende fortælling, der udelukker en relativisme. "[Accepterer vi] pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab" (Løgstrup 2005).

Men, vil jeg indvende, denne metafysiske eller spirituelle form for tiltale er netop ikke dialogisk i den forstand, jeg har anvendt det her. Der er ikke tale om en ligeværdig gensidighed, men en tiltale som gør eksistensen mærkelig i den dobbelte betydning, at man kan mærke eksistensen og man konfronteres med det mærkeligt anderledes. Jeg er her enig med Phillips (2011 s. 30ff), når hun påpeger det umulige i at forene Bubers essentialisme med ideen om det relationelle selv i social interaktion. Men som sagt så falder denne type af til- og samtale også uden for dialogbegrebet, som jeg har anvendt det i mine montager.

Finn Thorbjørn Hansen har foreholdt mig, at hvis der ikke findes sikker viden, så kan man heller ikke afvise, at verden kalder, eller at det store Du svarer eller tiltaler os. Til det vil jeg svare: Det er muligt, men metafysikken tiltrækker sig ikke opmærksomhed fra et pragmatisk perspektiv, som jo ikke beskæftiger sig med spørgsmål om, hvad der har været og ikke. Så derfor melder spørgsmålet om en metafysisk dimension sig slet ikke.



Retrospektion



(Flugtlinjer. Damhussøen, Vanløse. Privatfoto)

Jeg har forsøgt at etablere en dialog mellem traditioner og stemmer og mellem forskellige domæner, som ofte ikke forholder sig til hinanden, selvom de fra mit perspektiv ser ud til gensidigt at kunne befrugte hinanden.

Der er især to temaer, jeg her til sidst vil trække frem; nemlig dialog som nedbrydning af manglende forståelse og respekt for 'den anden' eller 'det andet' og dialog som samskabelse af noget tredje. Der er her tale om to fundamentalt forskellige måder at anvende dialog på.

Som eksempelvis Rogers (1952) og Bohm (1996) peger på, så handler dialog om at etablere gensidig forståelse; at nedbryde fordomme om 'den anden'. Målet er som i 'dialogkaffe' (Cekic 2021) at opnå gensidig forståelse for hinandens levede, forståede og værdisatte verdner. I første omgang handler dialog her ikke om, at man skal forandre sin egen levede verden, omverdensforståelse eller værdier, men at man skal opnå en respekt for forskelligheden, som på sin side gør det muligt at leve sammen i en divers multikultur. Det er også inden for denne forståelse, vi finder ideen om transformative dialoger, som åbner for mentalisering: forståelse for den andens synspunkt - uden at der er et mål om, at man bliver enige og dermed deler et synspunkt. Det er dog oplagt, at perspektivskifte også er med til at ændre ens selv - at tilføje stemmer til det, der bidrager til bevidsthedens mikrodialoger.

Det andet tema er den generative forståelse af begrebet, hvor dialog er det, der gør samskabelse mulig. Det er gennem afprøvninger af ideer, teorier, viden, praksisformer osv., man prøver at skabe noget tredje. Her vil holdninger og værdier indgå på lige fod med indsigt og viden, og dialogen bliver en proces, hvor man bearbejder verden og skaber noget, samtidig med at deltagerne formentlig ændrer sig kognitivt, emotionelt, socialt, ideologisk og på anden vis. Man opnår ny viden, man bliver en anden, og forandring er her det, der genskaber verden som rituel gentagelse og som forandring, som kan ske i forskellige hastigheder.

Det andet tema kan også bestemmes som transformative læringsprocesser, der involverer deltagernes individuelle og kollektive viden og forståelse, deres værdier og verdenssyn og evt. også deres følelsesmæssige udvikling - altså en lærende udvikling, hvor man bliver forandret eksistentielt gennem læringsprocesser; man bliver sig selv ved at blive en anden (Mezirov 2009 og 2019).

Set i et organisationsteoretisk lys bliver det andet tema afgørende for forståelse af, hvad en organisation er for en størrelse. For selvom en organisation meningsfuldt kan beskrives på mange måder som eksempelvis struktur, institution, diskurs osv. og kan beskrives ud fra en værdimæssig

organisering, så kan den også beskrives ud fra et dialogisk perspektiv. Det generative dialogbegreb (produktion gennem gensidig koordinering) er det, der er på spil hos Gergen, Gergen og Barrett (2004) og hos Weick (1993 og 2001).

Jeg har forsøgt at vise, at når der ikke gives sikker viden, så må man argumentere for en påstand eller en holdning. Sikker viden kræver ingen forklaring, det gør kun den viden, hvorom der kan strides; hvor der eksisterer forskellige perspektiver og interesser. De fleste samtaler, som går ud over den lette og hyggelige konversation, er placeret i en kontekst, som også kræver, at samtalen gør noget. Samtalen har et formål uden for sig selv. Denne praktiske situering af samtalen i et livsverdensperspektiv eller i systemets betyder, at visse argumenter vægter mere end andre. Det er ikke sikkert, at dialogpartnerne bliver enige - men de får forhåbentlig en bedre indsigt i hinandens 'verdner' (måder at se på; perspektiver), og måske bliver deltagerne sammen klogere på et fænomen i verden (3. person),



<http://kellyapace.blogspot.com/2018/04/objects-in-mirror-are-closer-than-they.html>

den rigtige handling (2. person) eller sig selv (1. person) ved at de anvender fælles accepterede kriterier for dialogen og dermed argumentationsmåder.

Dialog handler om at skabe mening i verden og i de situationer og hændelser, den enkelte møder i sit liv. Mening er en sproglig - sprog forstået i videst mulige betydning - konstruktion, der gør, at vi forstår vores omgivelser gennem vores løbende fælles konstruktion af den. Når denne forståelse forstyrres og udfordres, må vi prøve at få styr på det ved at genfortolke os selv, de andre og den omliggende verden. Dette sker hele tiden - og det sker gennem dialog, som man har med sig selv, sine nærmeste, tilgængelige informationskilder og ens kulturelle identitet.



Intermezzo: Post Scriptum



(James Joyce. Billede hentet fra The James Joyce Centre. <https://jamesjoyce.ie/>)

Do you believe your own theory?

- No, Stephen said promptly [...]
- Well, in that case, he said, I don't see why you should expect payment for it since you don't believe it yourself.

James Joyce (1986), *Ulysses* s. 175f



Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7.
<https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268>

Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London. Routledge.

Alrø, H., Nørgaard Dahl & Kloster, P. (2013). *Dialogisk gruppecoaching - facilitering og ledelsesudvikling*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.

Andersen, L. E. (1989). *Allegori og mimesis. Platon - Benjamin tur/retur*. Århus. Modtryk.

Anzaldúa G. (1987), *Borderlands: the new mestiza = La frontera*. San Francisco. Aunt Lute Books.

Aristoteles (1934). *Nicomachean Ethics*. Redigeret af H. Rackham. Medford, MA. Perseus Digital Library. Digital udgave lokaliseret den 26. november 2021 på <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054%3Abook%3D1>

Aristoteles (2000). *Etikken*. Frederiksberg C. Det lille forlag.

Aumont, J., Bergala, A., Maire, M. & Vernet, M. (1992). *Aesthetics of Film*. University of Texas Press.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press. Oxford.
(Digital udgave lokaliseret den 7. september på
<https://archive.org/details/HowToDoThingsWithWordsAUSTIN/mode/2up>)

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Manchester University Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin. University of Texas Press.

Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Reclam. Stuttgart.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, UK. Polity Press

Bayer, S, & Jacobsen, B. (2020). *Menneske i Verden: Teorier om hvad mennesker er og kan*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

Biblen (1986). København. Gyldendal.

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus. Klim.

Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Århus. Klim.

Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Routledge, London. E-bog-udgave

Borges, J. L. (2003). John Wilkins' analytiske sprog. *Passage*, 47.

Brinkmann, s. (2005). Et pragmatisk dannelsesideal i selvdannelsens epoke. *Nordisk Pedagogik*, 25.

Brinkmann, s. (2006). *John Dewey. En introduktion*. København. Hans Reitzels Forlag.

Buber, M (1997). *Jeg og du*. København. Hans Reitzels Forlag.

Calabrese, O. (1992). *Neo-Baroque. A Sign of the Times*. Princeton, New Jersey. Princeton University Press.

Canetti, Elias (1980). *Forblindelsen*. København. Gyldendal.

Cekic, Ö. (2021). *Tak for kaffe. Den svære kunst at tale sammen*. København. Politikens Forlag.

Christensen, O. (2020). Teknologi og forståelse - et intrikat mellemværende. *UP* nr. 1, 2020.

Christensen, O. (2020b). Maieutikkens barn. En note om den såkaldte sokratiske metode. Blogindlæg. Lokaliseret den 25. november 2021 på: <https://sites.google.com/view/ovechristensen/dialogisk-undervisning/maieutikkens-barn?authuser=1>

Christensen, O. (2021). Nej, vi lever ikke i en digital tidsalder - om det randzonatiske. Blogindlæg. Lokaliseret den 22. december på: <https://www.folkeskolen.dk/1866616/nej-vi-lever-ikke-i-en-digital-tidsalder---om-det-randzonatiske>

Cousins, M. (2005). *Filmens historie*. København. Nyt Nordisk Forlag..

Cregg, s. (2014). Organisationsteori: Et historisk overblik. I s. Vikkelsø & P. Kjær, *Klassisk og moderne organisationsteori*. København. Hans Reitzels Forlag.

Davies, B. & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. København. Forlaget Mindspace.

Deleuze, G. & F. Guattari (2005). *Tusind Plateauer* København. Det Kongelige Danske Kunstakademi.

Dinesen, P. T. (red.) (2019). *Politisk polarisering i Danmark*. Temanummer af *Økonomi og politik*. 3. København. Djøfs forlag.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim, Århus.

Eikeland, O (2008). *The ways of Aristotle: Aristotelian phrónêsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern, Switzerland. Peter Lang

Eikeland, O (2014). Phronesis. I D. Cogland / M. Brydon-Miller (ed.) *Sage Encyclopedia of Action Research*.

Eikeland, O (2014b). Praxis – retrieving the roots of action research. D. Cogland / M. Brydon-Miller (ed.) *Sage Encyclopedia of Action Research*.

Eikeland, O (2016). If phrónêsis does not develop and define virtue as its own deliberative goal – what does? *LABYRINTH*, 18,2.

Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Århus. Philosophia

Franz Kuhn (2021). *Wikipedia*. Lokaliseret den 27. november på https://en.wikipedia.org/wiki/Franz_Kuhn

Gadamer, G. (2007). *Sandhed og metode*. Århus. Systime.

Gergen, K. (2010). *En invitation til social konstruktion*. Mindspace. København.

Gergen, K., Gergen, M., & Barrett, F. (2004). Dialogue: life and death of the organization. In D. Grant, C. Hardy, & C. Oswick (ed.) *The SAGE handbook of organizational discourse* (pp. 39-60). Thousand Oaks, CA, USA. SAGE Publications. (Digital udgave lokaliseret den 7. september på <https://www-doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.4135/9781848608122.n2>)

Gergen, K., McNamee, s. & Barrett, F. (2001). Toward Transformative Dialogue. *International Journal Of Public Administration*. 24 (7/8). (s. 697-707). DOI: 10.1081/PAD-100104770

Gissel, s. T. (2020). Stilladsering. I P. Brodersen (red.) *Didaktisk opslagsbog*. København. Hans Reitzels Forlag.

Gjørup, J. B. (2010). Hvad er en samtale? *Væksthus for ledelse*. Lokaliseret den 2. december 2021 på: <https://www.lederweb.dk/artikler/hvad-er-en-samtale/#articleAuthorsSection>

Habermas, J. (1975). *Borgerlig offentlighed - dens framvekst og forfall: henimot en teori om det borgerlige samfunn*. Oslo. Gyldendal.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*: Band 1 & 2. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Habermas, J. (1981b). Hvad er universalpragmatik? In *Teorier om samfund og sprog*. København. Gyldendal.

Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne : zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main. Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (1998). *Diskursetik*. Frederiksberg. Det lille forlag.

Hammer, s. & Høpner, J. (2019). *Meningsskabelse, organisering og ledelse - en introduktion til Weicks univers*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

Hammond, s. , Anderson, R. & Cissna, K. (2003). The Problematics of Dialogue and Power I P. J. Kalbfleisch (red.) *Communication Yearbook* 27.

Hansen, F. T. (2018). *At møde verden med undren. Dannelse, innovation og organisatorisk udvikling i et værensfilosofisk perspektiv*. København. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, M. H. (2007). *Den moderne republikanisme og dens kritik af det liberale demokrati*. København. Det kongelige danske videnskabernes selskab.

Hendricks, V. F. (2016). *Spræng boblen. Sådan bevarer du fornuften i en ufornuftig verden*. København: Gyldendal

Hermans, H.J.M & Gieser, T. (2011). Introductory chapter: history, main tenets and core concepts of dialogical self theory. I H.J.T. Hermans & T. Gieser (eds.) *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press.

Hersted, L. & Gergen, K. (2013). *Relationel ledelse: dialogisk baseret samarbejde*. København. Mindspace.

Hesselholdt, C. (2001). *Kraniekassen*. København. Rosinante.

Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. I T. Hanghøj m.fl (red.). *Hvad er scenariedidaktik?* Århus. Aarhus Universitetsforlag

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København. Hans Reitzels Forlag.

Hume, D. (2002/opr. 1779). *Dialogues Concerning Natural Religion*. Project Gutenberg. Digital udgave lokaliseret den 28. november på <https://www.gutenberg.org/files/4583/4583-h/4583-h.htm#chap01>

Illeris K. (2011). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Jacobsen, M. H. & Willig, R. (red.) (2008). *Anerkendelsespolitik*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.

Jakobson, R. (1960). Lingvistik og poetik. *Vindrosen*, nr. 7.

James, W. (2004/opr 1907). *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking*. The Project Gutenberg. Lokaliseret 28. december 2020 på: <http://www.gutenberg.org/ebooks/5116>

Joyce, J. (1986/opf. 1922). *Ulysses: The corrected text*. New York. Random House.

Jørgensen, C. & Onsberg, M. (2008). *Praktisk argumentation*. (3. udg.) København. Nyt Teknisk Forlag.

Jørvad, J., Moltke, H. & Molly, A. (2019). Systemisk coaching - teoretiske distinktioner. I H. Moltke, & A. Molly (Red.) (2019). *Systemisk coaching. En grundbog*. 2. udg. København. Dansk Psykologisk Forlag.

Kant, I. (1987). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, 9, (s. 81–89).

- Kant, I (2012 opr. 1803). *Om pædagogik*. Århus. Klim.
- Koch, H. (2005). Hvad er demokrati? I M. H. Hansen (red.): *Kilder til demokratiets historie 1750-2000*. København. Museum Tusculanums Forlag.
- Kock, C. (2008) Kan man opstille adfærdsregler for offentlig debat? *Mediekultur* 44.
- Kock, C. (2014). Aristotle on deliberation. Its place in ethics, politics and rhetoric. I H. von Belle, K. Rutten, P. Gillaerts, D. van de Mierop / B. van Gorp. (ed.) *Let's talk politics: New essays on deliberative rhetoric*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company
- Kuhn, T. (1973). *Videnskabens revolutioner*. København. Fremad.
- Ladkin, D (2010). Book review (Olav Eikeland, The Ways of Aristotle). *Action Research* 8,4.
- Laloux, F. (2017). *Fremtidens organisation. En illustreret vejledning ftil meningsfulde former for samarbejde*. Nørre Snede. Directions Books.
- Langenhove, L & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. I L. Langenhove & R. Harré (ed.). *Positioning Theory*. Oxford, UK. Blackwell Publishers Inc.
- Leth, J. (1968). *Det perfekte menneske*. Laterna film.
- Løgstrup, K. E. (2005). Skolens formål. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 20. september 2021 på:
https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloegstrupkonference/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf
- Løw, O. (2018). *Gensidighedens pædagogik. Byggesten til en dialogisk tænkning og praksis*. København. Akademisk Forlag
- Mead, G. H. (2017). *Sindet, selvet og samfundet - fra et socialbehavioristisk standpunkt*. 2. udgave. København. Akademisk Forlag.
- Mehlsen, C. & Hendricks, V.F. (red.) (2019). *LIKE - shitstorme, fake news, fear of missing out, what's not to like?* Center for Information og Boblestudier, Københavns Universitet
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (ed.) (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. New York. Routledge.
- Mezirov, J. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*. San Francisco. Jossey-Bass.

- Mezirov, J. (2019). Transformativ læring. Overblik, svar på kritik, nye perspektiver. I K. Illeris (red.) *15 aktuelle læringsteorier*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Møller Andersen, M (1998). Det fremmede ord og dets anvendelighed. *K&K* nr. 86
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning. Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Frederikshavn. Dafolo.
- Neergaard, M. & Christensen, O. (2020). *Dialog i skolen - et review af litteratur om dialogisk uddannelse, pædagogik og undervisning (Vidensnotat)*. Professionshøjskolen Absalon. Lokaliseret den 9. september på <https://sites.google.com/view/ovechristensen/dialogisk-undervisning>
- Neupert, R. (1999). Looking at film. I P. Cook & M. Bernink *The Cinema Book* (2. edition). London. BFI Publishing.
- Nielsen, N. M. (2016). *Argumenter i kontekst. Introduktion til pragmatisk argumentationsanalyse*. (2. udgave). Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Nietzsche, F. (1997). *Den muntre videnskab*. Frederiksberg. Det lille forlag.
- Olesen, B.R.; Phillips, L. & Rosenthal Johansen, T. (red.) (2018). *Dialog og samskabelsen. Metoder til reflektiv praksis*. København. Akademisk Forlag.
- Olsen, L. (2011). *Det delte Danmark*. København. Gyldendal.
- Olsen, O.A. & Køppe, s. (1981). *Freuds psykoanalyse*. København. Gyldendal.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding from You*. London: Penguin Books.
- Phillips, L. (2011). *The Promise of Dialogue*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.
- Platon (2010). Faidros. I *Samlede værker i ny oversættelse* bd. 2. København. Gyldendal.
- Porsborg, s. (2000). Indledning. I Aristoteles *Etikken*. Frederiksberg C. Det lille forlag.
- Raggatt, P.R.F. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6)
- Rogers, C. (1952). Communication: Its Blocking and Its Facilitation. *ETC: A Review of General Semantics*. 9,2 (ss. 83-88)
- Rorty, R. (1991). *Kontingens, ironi og solidaritet*. Århus. Modtryk.

Rosa, H. (2019). *Resonance : A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge. Polity Press.

Ryberg, T., Davidsen, J. Bernhard, J. & Larsen, M.C. (2021). Ecotones: a Conceptual Contribution to Postdigital Thinking. *Postdigital Science and Education*, 3.
<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00213-5>

Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. Cambridge University Press.

Svane, M.; Hersted, L. & Schulze, P (2014). Dialog og magt. I M. Vinther Larsen & J. Gulddahl Rasmussen. Relationelle perspektiver på ledelse. København. Hans Reitzels Forlag

Thomasson, A. (2019). Categories. I E. N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Lokaliseret den 26. november på
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/categories/>

von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks. Et grundstudie i almen pædagogik*. Århus. Klim.

Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology. Expanding the space of learning*. Springer-verlag. New York.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. New York. Routledge.

Wegerif, R. (2016). What is 'Dialogic Space'? Lokaliseret 20. december 2021 på
<https://www.rupertwegerif.name/blog/what-is-dialogic-space>

Wegerif, R., Mercer, N. & Major, L. (2020). Introduction to the Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major(ed.) (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. New York. Routledge.

Weick, K. E. (1993). The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38.

Weick, K. E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Oxford. Blackwell Publishing.

Willert, s. (u.å.). *George Herbert Mead og Sindet, selvet og samfundet*. Upubliceret udvidet forord udleveret på PROF-uddannelsen. Midlertidig tilgængelig:

■ G.H.Mead v. S. Willert. Forord-offentlig version.pdf

Wittgenstein, L. (1994): *Filosofiske undersøgelser*. (2. udg.) København. Munksgaard/Rosinante.