

Triadernes nat

Det triadiske klassiker-begreb

Stjernfelt, Frederik

Published in:

Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager

Publication date:
2023

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Stjernfelt, F. (2023). Triadernes nat: Det triadiske klassiker-begreb. I S. Hermann, & C. Holm (red.), Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager: Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste (s. 71-74). Aarhus Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

STEFAN HERMANN OG CLAUS HOLM
(RED.)

**FESTSKRIFT TIL EN
IDÉHISTORISK OPDRAGER
– OG OPDAGER**

TIL JENS ERIK KRISTENSEN EFTER
40 ÅR I UNIVERSITETETS TJENESTE



AARHUS
UNIVERSITET
DPU

Stefan Hermann og Claus Holm (red.)

Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager

Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste

DPU, Aarhus Universitet, 2023

Titel:

*Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager
Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste*

Redaktører:

Stefan Hermann og Claus Holm

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2023

© Forfatterne 2023

Layout: Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-459-2 (Elektronisk)

978-87-7684-458-5 (Trykt)

DOI: 10.7146/aul.503

Indhold

En idehistorisk opdrager – og opdager	5
Af Stefan Hermann	
"Sønnerjyllands klogest mand"?	8
Af Jørgen Øllgaard	
Jan og Kjeld – og alt det andet	17
Af Henrik Kaare Nielsen	
Jens Erik Kristensen og spøgelserne	24
Af Hans Hauge	
Et generøst selskab – 40 år med Jens Erik	32
Af Søren Christensen	
Giovanni Botero og statsræsonen – en idéhistorisk analyse i lyset af Jens Erik Kristensen	40
Af Mikkel Thorup	
To live by trial and test, offering oneself up to adventure	51
Af Sverre Raffnsøe	
Triadernes nat. Det triadiske klassiker-begreb	71
Af Frederik Stjernfelt	
Videnskabsfilosofien i Frankrig.	75
Af Søren Gosvig Olesen	
Pædagogisk samtidsdiagnostik - Et stykke dansk intellektuel historie	94
Af Jonas Lieberkind	
Videnskabsteori på universitetet	105
Af Hans Fink	
Ideerne om et universitet	111
Af Ning de Coninck-Smith	
Jens Erik Kristensen som fænomenolog	127
Af Ove K. Pedersen	
Et retrospektiv på Pædagogikkens idehistorie	134
Af Ove Korsgaard	

Opdraget	141
Af Steen Nepper Larsen	
Faglighed i algoritmernes tid: Farvel til flid og fordybelse?	150
Af Philip Larsen	
Arkivet og samtalen	160
Af Hanne Knudsen	
Samtidsdiagnose og kunsten at tegne et kort	166
Af Lars Geer Hammershøj	
Fra kunnskabsøkonomi til eksistensiell pedagogikk	181
Af Herner Sæverot	
Om Jens Erik Kristensen og forskningens farefulde forfængelighed	191
Af Claus Holm	

En idéhistorisk opdrager – og opdager

**Festskrift i anledning af Jens Erik Kristensens fyrrde år i
 universitetets tjeneste**

Af Stefan Hermann

De talrige og mangeartede bidrag i denne hommage a Jens Erik Kristensen tegner både et billede af en usædvanlig afholdt og alsidig idéhistoriker, forsker og underviser og bærer samtidig vidnesbyrd om genkommende temaer, analytiske mønstre og kritisk-teoretiske tilgange, som har fulgt Jens Erik Kristensen siden studietiden i 1970erne og de første ansættelser på Aarhus Universitet i starten af 1980erne.

Festskriftet indeholder bidrag fra kolleger og samarbejdspartnere gennem en menneskealder. Tekster, der handler om Kristensen og tekster til Kristensen. Om de spor han krydsede, og de spor han satte sig. De beretter på den ene side om, hvad Kristensen nu forlader ligesom det på den anden side er tydeligt, at en særegen og markant forsker og underviser efterlader sig et tomrum på sit alma mater og vigtigere: i de skiftende miljøer hvor han har udlevet sine akademiske idealer.

Bidragenes genre-mæssige og stilistiske forskellighed afspejler også Kristensens vidtforgrene-
 nede interesser og forbindelser, ligesom de åbenlyst er skrevet som en cadeau og en tak –
 selvsagt uden panegyrik – til en akademisk figur, der aldrig har søgt spotlyset, men tværtom
 bevaret en spirende nysgerrighed og generøst skrevet og samarbejdet med et utal af forskel-
 lige kolleger og på tværs af discipliner og faggrænser. Jens Erik Kristensen har som Steen
 Nepper Larsen gør opmærksom på et særligt mellemværende med ”opdrag” som begreb og
 fordring. Som en række af teksterne bevidner, har Kristensen for mange været en *opdrager*,
 der tilskyndede andre til selv at blive akademiske *opdagere* i deres samtid, gerne i samtale og
 samvirke med en Kristensen, der aldrig har samlet på eftersnakkere, men altid på kolleger i
 skiftende mødesteder. Gennem sit nu fyrreårige idéhistoriske virke har Jens Erik Kristensen
 realiseret og fornyet sit fag, men uden at danne skole eller skole sine studerende i en særlig
 retning.

Karakteristisk for Kristensens akademiske virke har altid været en stædig insisteren på at sætte sagen, tilgangen og problemstillingen i forgrunden. I en samtale i 2000'erne vedr. en artikel vi i fællig havde begået, stod det klart, at Kristensen ikke havde tænkt, at der var et hierarki mellem første- og andenforfatter; det var simpelthen aldrig faldet ham ind. Han påtog sig tilsvarende kun tøvende opgaven som institutleder på Institut for Pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole fra 2008-10. Kristensens akademiske engagement har aldrig fået sin retning af magt eller prestige. Diskussionen af en studieordning, glemte passager i en tekst, nye fund hos klassikerne vinder altid over snu positionering hos Kristensen.

Nok er der stædighed og en vilje til at gøre sig gældende, men at underkaste sig de herskende gyldighedskriterier for akademisk karriere, har stedse været Kristensen fremmed. Han læser og studerer derfor både som arbejde og for sin intellektuelle erkendelses skyld. Han læser som han hakker roer i barndommens sønderjyske landboliv. Metodisk, grundigt. Og derfor genlæser han også uafsladligt. På den måde er han Grundtvigs bonde, som lyset står op med og ikke alene den lærde figur i universitetet, der nu til dags må følge produktivitetsregimer, der er Kristensen fremmed.

Som Lars-Henrik Schmidt, Jens Erik Kristensens ven og samarbejdspartner fra starten af 1980'erne til Schmidts alt for tidlige død i 2021, har Jens Erik Kristensen ikke alene haft et stort akademisk publikum, men i årtier været en skattet og efterspurgt oplægsholder og kommentator uden for universitets terræn; en slags akademisk folkeoplyser. Tusindvis af pædagoger og lærere, sygeplejersker og præster, socialrådgivere og offentlige ledere har fundet overblik og klarhed, inspiration og nye spørgsmål, i Kristensens samtidsdiagnoser og analytiske overflyvninger af aktuelle mellemværender såvel som klassiske problemstillinger. I den anden ende af skalaen hører det pudsigt med til historien, at Kristensen ikke alene som ung studenterpolitisk hedspore holdt møder med daværende socialminister Ritt Bjerregaard, men også som moden lektor i en særlig gruppe jævnlige bidrog til idepolitisk iltning af daværende finansminister Bjarne Corydon i Finansministeriets Struenseeværelse i 2013-14.

Vi ønsker af gode grunde ikke tillykke med fødselsdagen, nødtvunget med pensioneringen. I stedet udtrykker vi en løfterig tak velvidende, at Jens Erik Kristensen som altid har et bredt katalog af projekter og ideer, som tåløst venter på, at han snegler sig til blækhuset.

Festskriftet var ikke blevet til noget uden billigelse og støtte fra Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), hvor institutleder Claus Holm hurtigt slog til og sikrede udgivelse. En tak skal ligeledes rettes til Charlotte Wilsbech Andersen for at stå for en lang række redaktionelle opgaver i forbindelse med festskriftet.

Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager
Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste



"Sønnerjyllands klogest mand"?

Af Jørgen Øllgaard

"Pevha, han må da vær Sønnerjyllands klochest mand", lød kommentaren fra Jesper L, da Jens Erik på opfordring havde holdt et kort foredrag til vores kammeratlige julefrokost på Hotel Vojens i 1976. Opfordringen kom, fordi han var startet på et "galt kloch studie" i Århus.

Så vidt jeg husker handlede indlægget om Heideggers væren, og om at vores omgang med den materielle verden er afgørende for vores selvforståelse, i modsætning til idealistiske og religiøse tilgange. Men hans pointer om tilstedeværen og desangående faldt absolut på klippegrund, for hans publikum var en blanding af ishockeyspillere og almindelige døgenigte.

Og om han nu så osse var den "klochest" i sønderjysk sammenhæng skal jeg ikke dømme om. Der var jo osse Hans Jørgen Schanz og Bodil Cath og speedwaykøreren Ole Olsen at vælge mellem, men publikum på Hotel Vojens kendte kun Ole. Som i øvrigt var lokalkendt for ikke at være for spids, så i den sammenhæng var Jens Erik rigtignok klasser over.

Jens Erik var landet blandt disse døgenigte i Vojens, selv om han ikke spillede ishockey og faktisk kom fra Kraftmose, ti kilometer ude på det Sønderjyske bøhland.

Hans far Viggo var husmand med en gård, som gav meget slid og lille fremgang, for jordene var for små til at ekspandere. Jens Erik deltog ved at fodre dyrene, hakke roer og få høsten i hus. Og for at tjene lidt lommepenge avlede han kaniner, hvor han i øvrigt byttede avlsdyr med den senere så kendte forfatter Erling Jepsen, der boede ti kilometer borte i Gram. Det har de da også snakket om siden, for Erling har pumpet os for røverhistorier, der kunne inspirere hans 5-bindes memoirer fra det sønderjyske, hvor "Hjemmefra" (2020) faktisk handler om vores fælles tid og persongalleri på Haderslev Katedralskole.

Mønsterbryder

At Jens Erik kom på gymnasiet og blev "mønsterbryder" – som akademiker-basherne Dybvad og Tesfaye vil kalde ham – skyldes især mor Margrethe, der stammede fra det borgerlige miljø i det danske mindretal i Flensborg.

Hun var tresproglig, tysk, sønderjysk (som er en afart af plattysk) og rigsdansk. Jens Erik arvede det hele, mest det rigsdanske, mener han selv, men blandt sønderjyder kan han nu godt slå over. Og det er ikke uvæsentligt for hans biografi, for dialektforskere fortæller, at

sønderjyderne er dem, som mest stædigt holder fast på dialekt og egnstilknytning. Sønderjyder er stolte lokalpatrioter, også når de er flyttet til metropoler som Århus eller København. Det stammer utvivlsomt fra brydninger med det tyske, som man historisk har levet med på godt og ondt, men som er med til at profilere landsdelen og menneskene dér.

Dialekten og låneord fra det plattyske er en historie for sig, og folk udenfor landsdelen lytter vantro, når en rigtig sønderjyde er ligeglad med at skulle assimilere sig efter rigsdanske standarder: mojn, mojn.

Bag ligger en stor lokalpatriotisme, men også en særlig sønderjysk "mentalitet": "Efter min opfattelse er sønderjyder myndighedsresistente. Det vil sige, at sønderjyder i særlig grad er skeptiske eller negative over for enhver form for myndighed. Det drejer sig om såvel formelle myndigheder som den myndighed eller ledelse, der udøves af foreningsledelser eller bestyrelser. Jeg mener, at holdningen har baggrund i, at Sønderjylland i 56 år indtil 1920 var tysk. Det er længe siden, men udtrykket 'Det var fan'me itt gå'n i æ tysk' tid' understreger synspunktet..." (Finn Wetter, Haderslev, citeret af Kristian Ditlev Jensen: "Sønderjylland").

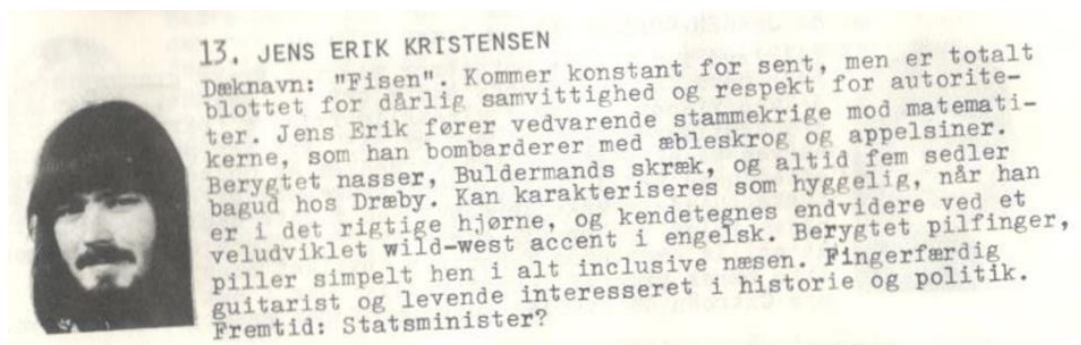
Den private Jens Erik har den ballast i bagagen. Men han er også omstillingsparat. Han kom til Katedralskolen i Haderslev – med busafgang 6.45 – som flersproglig, men assimilerede sig straks til borgerskabets dannede rigsdanske, som var de ikke-indfødte læreres norm. På samme måde da han startede på statskundskab i Århus.

Flipper ind fra bøhlandet

I Vojens var han pludselig dukket op fra bøhlandet i 1970 på sin røde Puck Maxi, og han fik en ny omgangskreds af festglade døgenigte og driverter, som han blev nære venner med, bl.a. på interrailrejser. Han gik i ungdomsklub, helt sikkert til guitar (se foto).

Han var "flipper", i halvfjerdserne var betegnelsen/skældsordet om dem, der klædte sig farverigt og hippieagtigt, lod håret gro og blev forbundet med noget protest-alternativt, uden at være udtrykt politisk. Det var en brydningstid, og han havde næse for det nye, hentede for eksempel "Hovedbladet" (Jacob Ludvigsens ugeavis med alternative kulturreportager 1970-71) i stationskiosken i Vojens. Jeg ved det, for jeg købte et andet eksemplar, har vi senere fundet ud af.

Ikke at Jens Erik grupperede sig med andre flippere, for han dannede venskaber på tværs af ungdomskulturer, tilmed med en Bee Gees-fan, og det var ret langt fra flipkulturen. Hans guitar var en formidler, for det imponerede når nogle spillede "There is a house in New Orleans" og "Where have all the flowers gone". Uden at jeg dog har hørt Jens Erik spille lige dem.



Indslusningen på katedralskolen igennem min by Vojens, guitaren og hans vidensbegær hjalp ham igennem den tid, har han senere fortalt. Helt parallelt med Erling Jepsens erindringer om, hvor svært det var at komme ind fra bøhlandet, fordi man var usikker på koderne på borgerskabets provins-gymnasium.

Men Jens Erik lærte koderne, og det fremgår af hans cv fra klassekammeraterne, at han allerede dengang skilte sig ud som ret klog (se foto).

Jeg gik en klasse over Jens Erik i gymnasiet, og vi blev først venner, da han var startet på Statskundskab og kort efter på idehistorie i Århus. Han var flyttet i kollektiv på Frodesvej i Åbyhøj, og det besøgte jeg, der læste sociologi i København. Det var et for tiden typisk kollektivt samlivs-eksperiment på godt og ondt. Det blev opløst efter en opslidende proces, og Jens Erik flyttede i Graven, hvor han slikkede sårene med sin guitar og sine intensiverede studier i idehistorie.

Studietiden

Vi blev gode venner, og som studenter fulgte vi samme spor i anarkistiske kredse. I Århus var han med til at lave studenterbladet Århus H, som var et løssluppet journalistisk eksperiment, hvor jeg husker hans klumme om det "at hævde" med dobbeltbetydningen "at fremsætte en påstand" og "at skovle møg" (sønderjysk). Eller reportagen om kulturen omkring Vojens Ishockeyklub – hvor man må spørge hvad det havde med studenterlivet i Århus at skaffe?

Senere mødtes vi som delegater til DSFs årskongres (1981) – studenterpolitik var og er en administrativ-politisk skoling – hvor jeg husker, at der blev fremsat et resolutionsforslag, som i mine øjne så ret uskyldigt ud. Men Jens Erik forklarede mig, at det skulle vi stemme nej til, for det havde en skjult støtteerklæring til det autoritære styre i Sovjetunionen og var fremsat af KOM-S, Kommunistiske Studenter.



I sine sidste år som studerende indledte han det nære samarbejde og venskab med Lars-Henrik Schmidt, og sammen skrev de "Lys, luft og renlighed" (1986) om, hvordan noget, der blev kaldt folkeopdragelse med hygiejniske forskrifter, også var moralsk og etisk opdragelse af især arbejderklassens husmødre 1850-1930. Det var flagrende og rigtig godt tænkt i tysk-fransk tradition (Faucault, Finkielkraut). Men desværre skrevet i Lars-Henriks typiske visirede akademiske form, hvor teksten med et par gennemskrivninger kunne havde ramt et bredere publikum. Min far – dyrlæge og minkavler – sled sig igennem den: "Hvorfor de lange, indviklede sætninger? Skriv dog på dansk, så man kan forstå det". Det hjalp på forståelsen, da Jens Erik forklarede ham pointerne.

Ellers brugte han studietiden til at trække sig i skægget – alle rigtige marxologer anlagde sig skæg, som de kunne trække i, mens de røg og tænkte dybt. Især den århusianske udgave af

kapitallogikken i form af Hans-Jørgen Schanz' ikoniske værk "Til rekonstruktion af den politiske økonomis omfangslogiske status" (1973) blev nærlæst. Den var også pensum på sociologi i København, men jeg er for dum til at fatte dybden.

Det gjorde Jens Erik. Så hvis du spørger ham, kan han på stedet foredrage dens pointer. Det vil jeg dog fraråde, for hans udredninger griber hurtigt om sig; han ekser ud i idehistoriske referencer på linje med det om Heideggers væren.

Politisk-administrativ næse

Studiemæssigt tillagde han sig tidligt en systematisk læsepraksis med de små gule sedler og minikommentarer i margenen (se foto). Han opbyggede et imponerende bibliotek, hvor bøgerne er opsat tematisk og ikke alfabetisk. Han har grådigt læst bøger på originalsprog. Først på tysk (Marx og Hegel). Fra start-80-erne på fransk, som han især brugte til at formidle Faucaults tekster.

Han har en imponerende hukommelse, så han kan holde foredrag om alskens idehistorie, filosofi og politik. Plus om diverse forefaldende, skal jeg hilse og sige. Og det er ikke snævert nørdet, for han kan sætte ting i sammenhæng, og der er ikke mange, der har den dannelse. Det er en imponerende egenskab, men den kan hans fagfæller beskrive bedre end jeg.

Jens Erik tillærte sig i karrieren ikke bare en god politisk næse, men også en stor forvaltningsmæssig rutine, der blev sat på hårde prøver under rektor Lauritz Holm-Nielsens drastiske reform-iver, som satte AU i alarmberedskab i årevis (2005-13), og som endte i økonomisk og forvaltningsmæssig kollaps, så man måtte føre tingene tilbage.

Jeg var redaktør på universitetslærernes fagblad Forskerforum (1990-2018), og da uni-verdenen er broget, og konflikter ofte har underliggende lag (strukturelle, personlige, faglig m.m.) måtte jeg analysere, hvad konkrete sager egentlig handlede om, før eller når jeg skrev om sagerne. Rigtige journalister holder sig ikke bare til pressemeddelelser, og hvad ministeren udtaler. Så jeg sparrede underhånds med en bred kreds af anonyme kilder fra rektorer, professorer, lektorer, løstansatte og administrativt ansatte, som havde en sund kritisk-analytisk sans. Herunder Jens Erik.

Uni-konflikt: Koldau-sagen (2012)

En af tidens vilde konflikthistorier var den med musikprofessor Linda Maria Koldau, der blev fyringstruet med uklare begrundelser. Min analyse/journalistiske vinkling var, at "det var en sag om samarbejdsproblemer ... håndteret så klodset af AUs ledelse, at den blev til en principiel debat om kommandoleadelse, tavshedskultur m.m."

Mine advarselslamper lyste, både over universitets håndteringer, men også over dagspressens (Weekendavisens, Berlingskes og Informations) vinkling med Koldau som offer for knægtelse af hendes forskningsfrihed og for politisk-korrekte venstreorienterede. Efter 21 måneder i det danske universitetssystem havde hun skrevet en upassende kronik "Dansk humaniora er en skandale" (2011), og den gav hende høj status i visse kredse.

Hun var drevet af en forskningsfriheds-fundamentalisme. Selvom vurderet mente hun, at når hun nu var udnævnt til professor, gav det grænseløs faglig-akademisk frihed. Hun var musikhistoriker, men titulerede sig selv som "kulturhistoriker" og det gav hende ret til at udbrede sig kritisk om dansk humaniora i almindelighed – og det var guf for den kulturkonservative presse. Selvom vurderet mente hun også, at professortitlen gav autoritet til at optræde fra en autonom position, ikke underlagt ledelsesbeføjelser og almindelige normer for kollegialt samarbejde. Læs bare hendes trilogi på 700 sider "Jante Universitet" (2013), som efter min bedste vurdering er en storhedsvanvittig sampling, hvor hun skyder med spredeshagl mod alt-og-alle.

Det var en ekskurs, som det hedder med et fint ord, når akademikere tilter ud af et sidespor. Men den er nødvendig her, som forspil til en konflikt hvor Jens Erik blev part.

Instituttlederen og konflikten om de tre filosoffer (2012-13)

Ved siden af den akademiske skoling fik Jens Erik også stor politisk og forvaltningsmæssigt rutine. Hans karriere i det gebet kulminerende, da Lars Qvortrup fik ham til at påtage sig det utaknemmelige job som institutleder. Det var i udgangspunktet en god ide, for Jens Erik var kollegialt vellidt og rutineret administrator. Men snart brugte han meget tid på at løse alskens fnadder, for store og små konflikter lander på institutlederens bord. Mange lærere har selvfølelse og stor retfærdighedssans, især når det gælder deres egne interesser.

Den helt store konflikt opstod, da rektor meldte ud, at der skulle spares, og instituttlederen blev pålagt at vurdere, hvem der bedst kunne undværes inden for instituttets fagområder? Prikningen skete ud fra et relevans-kriterium, hvor tre lektorer fik fyringsvarsler. AUs personalechef nøjedes ikke med at bruge begrundelsen "'personalereduktion på grund af besparelser'", men uddybede at de tre blev prikket, fordi de samlet set i instituttets portefølje bedst kunne undværes, og heri indgik også, at det blev vurderet, at de havde valgt at arbejde mere som almen-filosoffer end med pædagogisk filosofi, som de egentlig var ansat til.

Det startede en grim storm af protester og pressekampagne mod AUs ledelse og mod institutleder Jens Erik Kristensen. Som jeg analyserede det, var kampagnen orkestreret af nu afdøde professor Peter Kemp og "forskningsfriheds-fundamentalister", og de vandt især gehør på dagbladet Information.

De utilfredse protesterede med rette over det fundamentale problem, at fastansatte professorer og lektorer kunne/kan fyres, for det gør en akademisk ansættelse usikker. Og med en enerådig universitetsledelse (Helge Sanders Universitetslov 2003) kan der bruges allehånde begrundelser for at slippe af med kritiske forskere – og hvor er forskningsfriheden så henne? Bare truslen om denne vil skabe en lam tavshedskultur!

Men omvendt er fundamentalisternes synspunkt gratis, for de besvarede ikke de lavpraktiske spørgsmål: I alle andre ansættelser kan der stilles krav til ens job-udførelse, så hvorfor gælder det ikke uni-professorer og -lektorer? Og i alle andre brancher må man fyre, hvis der ikke er penge til at betale løn? Så hvad, når instituttet manglede penge?

Det ville fundamentalisterne ikke svare på. De havde held med at få dele af uni-folket og pressen til at mistænkeliggøre processen. Kritikerne fokuserede især på ledelsens begrundelse om, at de tre var dem, man bedst kunne undvære ud fra et "relevanskriterium". For HVAD OG HVEM definerede?

Her kom institutleder Jens Erik Kristensen så i skudlinjen, for kritikerne så en konspiration, hvor dennes Foucault'ianske og rektor Qvortrups Luhmann'ianske positioner var drevet af en anti-filosofisk tilgang. Fyringsvarslerne egentlige baggrund var altså en fagpolitisk rivalisering og udrensning, som det kontant er formuleret af en af de tre: "DPU's pædagogiske filosoffer var for filosofiske, altså for fag-filosofiske for DPU's nypostivister" ("Asger Sørensen går på universitetet", s. 202).

Det var en grim konflikt, som sled på Jens Erik. Hans etiske standarder var udfordret af den ubehagelige prikke-opgave, der blev forstærket af mistænkeliggørelser og personangrebene.

Sagen fik i øvrigt et grotesk udfald, for AU endte med at trække fyringsvarslene tilbage, da DPU fik overraskende stor søgning. Pludselig var økonomien god, og de tre kunne fortsætte. Og så vidt jeg ved, er de der endnu.

Professorabel uden professorat

For Jens Erik fik tiden som institutleder indirekte konsekvenser. Da han påtog sig jobbet, lå han godt til af få det professorat, som han i den grad fortjente. Men da han havde brugt tid på det ledelses-forvaltningsmæssige, kom han ud i en ny tid, hvor systemet lagde stor vægt på meritering i "internationale publikationer". Hans store publikationsliste på dansk blev pludselig et handicap, fordi han ikke havde publiceret meget internationalt. Og lur mig, om rivaler ikke brugte dette imod ham, sådan er uni-verdenen?

Forsømmelsen af den internationale publicering var Jens Eriks prioritering. Han skrev artikler i danske tidsskrifter og havde omfattende foredragsvirksomhed hos praktikere i professionerne (sygeplejersker, pædagoger, præster, lærere m.fl.). Han var efterspurgt, for han

kunne/kan sætte deres fag-konflikter ind i en større samfunds- og idepolitisk sammenhæng, så fagpersonerne fik en aha-oplevelse: ”Hov, det er jo ikke mig, som er problemet – der er systemproblemer”. Og det var vigtigere at skrive artikler og formidle for disse pressede grupper ”end at skrive internationale artikler som blev læst af to indforståede personer”, som Jens Erik selv formulerede det.

Så han fik ikke sit professorat, og det synes jeg – som ikke er fagperson, men dog kender en del til uni-verdenen – er dybt uretfærdigt. Jeg kender til professorer, som ikke er nær så kloge, og som slet ikke har hans formidlingsevner. Den vurdering er mange enige i, ved jeg, måske bortset fra enkelte pedantiske rivaler.

Men Jens Erik er ikke bitter over det missede professorat, for han er fagperson og ikke titel-ambitiøs, i modsætning til mange karriere-sultne uni-ansatte med en professor i maven.

Den grumme uni-verden

I det hele taget misunder jeg ikke Jens Erik de mange år i den grumme akademiske verden. Den er presset udefra af politikere og akademiker-bashere og såmænd også af journalister, som aldrig fik en universitetsgrad! Her hersker en forestilling om, at uni-sektoren altid kan strammes op, for den har siden 1970’erne været befolket af ledelses-resistente folk med halvviden, uden styring og ledelse!

De aktuelle og sagligt-fagligt set horrible nedskæringer til et-årige kandidatuddannelser har grobund i disse falske forestillinger om sektoren samt i manglende respekt for viden og dannelse.

Fakta om humaniora/samfundsvidenskaben er, at sektoren er strammet voldsomt op med besparelser og undervisningskrav. Det lægger et stort kollegialt pres på, at du opfylder din rolle og dine (undervisnings-)opgaver. Undervisningspresset er så stort, at din forskning fortrænges ud i fritiden, så fra dit arbejdsliv starter, har du oplevelsen af, at grænser mellem arbejde og fritid (weekend) er flydende.

Presset indefra er også stort. Man taler formelt pænt sammen som kolleger, men konkurrencen om faste stillinger, position, bevillinger og meritter er ofte ond i kulissen. Karriere-forløbet er individualiseret. Man er i konstant positionskamp, hvis du altså ikke lige sidder på magten i toppen (som leder eller professor). Det er et meget disciplinerende liv, for kvalifikations-forløbet kører over 20 år, og i hvilken sektor er du 35-40 år, før du får din første faste (lektor-)stilling?

Så med tiden internaliserer folk i sektoren en tilpasning, selvkontrol og autoritetstro, der strider imod idealer om fritænkning. Det er lammende men forklarer’, at uni-akademikere

ikke protesterer over det urimelige pres, som de omtalte politikere, akademiker-basherne og journalisterne aktuelt udsætter dem for.

Ikke underligt at de pressede uni-personer bliver individualister og fagnørder. De har aldrig fri og arbejdet er ofte deres hobby. Faget er deres gave og deres forbandelse på samme tid. Det har mange svært ved at håndtere, før og efter pensioneringen. Nogle forstår at stoppe i tide, andre er udbrændte men kan ikke finde ud af at stoppe...

Jens Erik er slet ikke fagligt udbrændt, men nok træt af at rette eksamensopgaver og rejse ugentligt med tog fra København til Aarhus for at undervise. Så han har formelt meddelt, at han går på pension.

Vel at mærke som lønmodtager, ikke som ægte intellektuel, forsker og underviser. Han vil fortsat sætte de gule sedler i, skrive og redigere, både i hverdage og weekender, som han har gjort siden studiestart.

Jan og Kjeld – og alt det andet

Af Henrik Kaare Nielsen

Jens Erik og jeg boede i kollektiv sammen i starten af 1980'erne. Også ud over den fælles adresse var der meget, der forbandt os. Eksempelvis var vi begge to passionerede hobby-guitarister, spillede ofte sammen og udvekslede musikalske staldtips. Vi havde også et lille roadshow, hvor vi til tider optrådte med et voluminøst repertoire af Dylan-, Stones-, Beatles- m.fl.-numre til fester hos venner og bekendte samt i universitetssammenhæng. Med behørig, tidstypisk (selv)ironi præsenterede vi os som 'Jan og Kjeld' (med indforstået reference til et populært boyband fra de sene 1950'ere: en banjoduo, der havde specialiseret sig i tyske schlagere. Det var i øvrigt Jens Erik, der var Kjeld).

Se, dét var alt andet end kedeligt! Og det gjaldt i mange henseender den tid generelt. Hvis vi nu uden at kaste os ud i større teoretiske udredninger¹ bestemmer tidsånd som begreb for en kollektiv stemning med tilhørende æstetiske fascinationsformer, der i en periode spiller en markant, betydningsorganiserende rolle i det offentlige rum, kan tiden omkring 1980 siges at repræsentere en dynamisk brydningsperiode, hvor én tidsånd svækkes og langsomt dør hen, mens en anden begynder at tage form.

68-oprøret og dets forskellige udløbere havde tydeligvis mistet pusten, og de grandiose visioner om radikal forandring af samfundet kunne ikke længere opretholde deres plausibilitet. Blandt kritiske intellektuelle var det kollektive betydningsrum imidlertid fortsat præget af en stærk, emotionelt forankret efterklang af tresseroprørets tidsånd – nu blot uden forvisning om, at der ventede positive forandringer forude. Vi levede og arbejdede i denne dynamiske ambivalens mellem en stærk, kollektiv stemning af parathed til store forandringer og en fælles, dagligdags oplevelse af, at vi ikke havde meget konkret at have disse forventninger i. All dressed up and nowhere to go, som populærkulturen så rammende har karakteriseret denne stemning af blokeret, højstemt forventning.

Mange af vores samtidige fæller havde svært ved at udholde denne ambivalens og gav desillusionerede helt slip på forandringsvisionerne; andre forvandlede deres engagement til en

¹ Hvis man gerne vil have en sådan udredning, findes der bud på en bestemmelse både i Henrik Kaare Nielsen: *I affekt. Studier i senmoderne politik og kultur*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2021 og i Jens Erik Kristensen: *"Tidsånden – åndsfrihedens begrænsning? Tidsåndsbegrebets historie og aktualitet"* i Ove Korsgaard & Michael Agerbo Mørch (red.): *Åndsfrihed i det moderne samfund*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2022.

mere eller mindre aggressiv, nihilistisk kynisme – og atter andre, herunder Jens Erik og jeg, havde det held, at vi fik mulighed for at kanalisere vores forandringsengagement ind i et faglig-politisk projekt om at forny humanvidenskaben – og som afledt effekt også gerne de samfundspolitiske forhold.

1970erne: det personlige, det politiske og det faglige

Både Jens Erik og jeg stammer fra jyske provinsbyer – henholdsvis Vojens og Aalborg – og fra familier uden akademisk (ud)dannelsestradition. Da vi meldte os under fanerne på Aarhus Universitet i begyndelsen af 1970erne, var rekrutteringen til universitetet i almindelighed og de humanistiske fag i særdeleshed stadig domineret af dannelsesborgerskabets børn, men vi var del af et opbrud, som var godt i gang med at øge repræsentationen af studerende med andre sociale erfaringsbaggrunde. Mødet med universitetstraditionens fremmede koder og adfærdsforventninger var ikke desto mindre en udfordring, en manifest erfaring af andethed, som det kostede kræfter at tackle, og som bidrog til at lægge grunden for vores engagement i kritik og forandring.

Vi kom nogle år for sent til at deltage aktivt i selve 68-oprøret, men oprørets tanker, musik og kulturformer havde dannet bagtæppe for vores teenageår, så vi var rimeligt opdaterede og parate til at gå i gang ved ankomsten. Studenteroprøret havde sat sig store institutionelle spor – ikke mindst i form af indførelsen af et meget avanceret arbejdspladsdemokrati, hvor de studerende havde sæde i alle styrende organer og sågar havde 50 % repræsentation i studienævnene.²

I faglig-indholdsmæssig henseende var det billede, der tegnede sig i de tidlige 1970ere, mere sammensat: Nogle fag (f.eks. Nordisk) var blevet løbet helt over ende af studenteroprørets fagkritik og var med højt konfliktniveau og stor fornyelsesiver i gang med at genopfinde sig selv på nye præmisser. På andre fag (f.eks. fremmedsprogsfagene) var magtforholdene ikke blevet udfordret i samme grad, og den traditionelle faglighed kunne derfor på det nærmeste opretholde sit hegemoni.

Det var i sidste halvdel af 1970erne, Jens Eriks og mine veje begyndte at krydses. Vi færdedes begge i et relativt stort faglig-politisk miljø, der gik på tværs af studiefag, og som var udspændt mellem søjler som Studenterrådet, Fagkritisk Front, Idéhistorisk Forening,

² Dette internationalt berømmede demokrati blev som bekendt afskaffet igen med den nye universitetslov i 2003. De demokratiske processer leverede ikke de beslutninger, som regeringen og erhvervslivet ønskede, og derfor var 'tiden' angiveligt 'løbet fra det'. Denne argumentation forekommer at rumme ildevarslenende perspektiver for demokratiet som helhed.

Nordisk Sommeruniversitet, Aarhus Bogcafé, Folkeværtshuset Æsken, Fronthuset – og de mangfoldige samarbejdsrelationer og vennekredse, der udviklede sig i dette felt.

Der udgik i 1970erne og første halvdel af 1980erne en stærk faglig inspirationskraft fra faget Idéhistorie, som reelt havde status af det fagkritiske humanioras tænketank. Jens Erik studerede på faget, mens jeg selv var en hyppig og dedikeret gæst ved de åbne arrangementer i Idéhistorisk Forening, hvor nye strømninger i især tysk og fransk tænkning blev præsenteret og diskuteret. Der var højt til loftet, altid stort fremmøde og intens diskussionslyst; man gik ofte let fortumlet derfra, men man havde altid værdifulde inspirationer med sig hjem.

Vi engagerede os begge stærkt i studenterpolitik og universitetspolitisk arbejde i almindelighed. Dette arbejde var for os forbundet med den faglige og personlige bestræbelse på at forstå – og potentielt bidrage til at forandre – de samfundsmæssige forhold. Vores bidrag bestod bl.a. i deltagelse i studenterpolitisk arbejde på både lokalt og nationalt niveau, i at arrangere universitetspolitiske seminarer og debatmøder samt at skrive kritisk analyserende artikler til studenterpolitiske blade og magasiner. Vi tilhørte den løst koblede, basisdemokratiske og selvorganiseringsorienterede floj, der dominerede aarhusiansk studenterpolitik, og som definerede sig som 'udogmatisk' i et modsætningsforhold til de partipolitisk definerede studenterorganisationer. Hvis sandheden skal frem, kunne man også støde på dogmatisme i vores rækker, men den var i så fald ikke baseret på partidoktriner.

Ligesom det i 1970erne især var tysk teori, der inspirerede os, var det i høj grad også de politiske forhold i det daværende Vesttyskland, der tiltrak sig opmærksomhed i miljøet – dels på grund af de profilerede kampe og de skarpt optrukne skillelinjer mellem de politiske positioner, der fik det politiske landskab i Danmark til at ligne en kedsommelig konsensusgrød; dels på grund af de faremomenter for demokratiet, vi mente at øjne i autoritære tendenser i den vesttyske stats praksis over for venstreoppositionelle strømninger.

Det vesttyske samfund befandt sig stadig i en konfliktfyldt læreproces hen imod et fungerende demokrati, og i den proces så det i de sene 1970ere ud til, at meget kunne gå galt. Faren manifesterede sig tydeligt i de eskalerende konfrontationer mellem stadigt mere radikaliserede venstreflojsgupper og de statsbærende politikere, myndighederne og medierne. Den helt reelle og alvorlige udfordring for den demokratiske stat, som små terrorgruppers voldelige aktioner naturligvis udgjorde, blev i de statslige reaktioner og modforholdsregler tendentielt forstørret op til at gælde venstreorienteret opposition som sådan.

Også fredelige bevægelser demonstrationer blev konsekvent konfronteret med kampklædt politi med ordre til at bruge stavene, tåregassen og vandkanonerne, og man indførte love og bureaukratiske reguleringer, som tenderede til at kriminalisere oppositionelt engagement. Paradeeksemplet var her det såkaldte 'Berufsverbot' (erhvervsforbud), der gjorde det lovligt at udelukke venstreorienterede fra offentlig ansættelse. Ud over at disse tendenser i et

angiveligt demokratisk naboland var oprørende i sig selv, frygtede vi dengang, at der kunne blive tale om en lignende udvikling herhjemme.

En af de teoristrømninger, vi hentede størst inspiration fra i de sene 1970'ere, var den såkaldte Hannover-skole, der bl.a. rummede sociologen Oskar Negt, pædagogen Thomas Ziehe og socialpsykologen Peter Brückner. I 1977 blev Peter Brückner suspenderet fra sit professorat, og der blev indledt en tjenestemandssag imod ham. Baggrunden var, at han sammen med tolv andre professorer ved universiteter i delstaten Niedersachsen havde offentliggjort en kritisk analyse af myndighedernes ageren i den såkaldte 'Mescalero-affære'.

Kort fortalt drejede denne affære sig om et indlæg i et studenterrådsblad på universitetet i Göttingen, der blev bragt under pseudonymet Mescalero. Forfatteren vedgik i starten af teksten, at han spontant havde følt en indestængt fryd ("eine klammheimliche Freude") ved nyheden om, at terrorgruppen Rote Armee Fraktion den 7. april 1977 havde dræbt Forbundsrepublikkens øverste anklager, Siegfried Buback (Buback var kendt for sin hårde kurs over for venstrefløjen i almindelighed). Hele resten af teksten er imidlertid en nuanceret, reflekterende argumentation for, hvorfor denne type aktioner er politisk destruktive og uacceptable. Myndighederne og den etablerede offentlighed læste imidlertid kun den første sætning og kørte straks det store skyts i stilling: Her kunne man se, hvordan terrorismen er omgivet af en 'sympatisørsump', og en central bestræbelse måtte derfor være at dræne denne sump.

Professorernes intervention sigtede i den klassiske, sagligt ræsonnerende offentligheds ånd på at vise, hvorledes myndighedernes og mediernes fremstilling af sagen helt fordrejede Mescalero-tekstens indhold, og argumenterede for en mere nuanceret forståelse af den som forudsætning for en saglig debat. Myndighederne, med Niedersachsens konservative ministerpræsident Ernst Albrecht i spidsen, var imidlertid ikke til sinds at indlade sig på diskussion, men konfronterede i stedet professorerne med et ultimatum: Enten tog de offentligt afstand fra deres eget debatindlæg, eller også ville de blive afskediget. Alle stak piben ind – undtagen Peter Brückner. Han insisterede på sin ret til at fungere som offentlig intellektuel og bedrive kritisk videnskab – og var villig til at betale en høj personlig pris for sin overbevisning.³

Under sin suspension var Brückner i et par omgange gæsteprofessor på Idéhistorie, og vi lærte ham i den forbindelse godt at kende og beskæftigede os engageret med hans sag og dens principielle perspektiver for kritisk debat og kritisk videnskab. Da hans tjenestemandssag endelig kom for retten i 1981, sendte Det Humanistiske Fakultet Jens Erik og mig

³ Se den omfattende dokumentation og analyse af sagen i Alfred Krovoza et al. (red.): Zum Beispiel Peter Brückner. Treue zum Staat und kritische Wissenschaft, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt 1981.

(dengang henholdsvis undervisningsassistent og kandidatstipendiat) til forvaltningsdomstolen i Hannover som officielle observatører på fakultetets vegne. En velanbragt gestus over for en værdsat gæsteprofessor og et klart signal om, at den internationale universitetsverden var dybt foruroliget over det, som foregik, og at man ønskede at følge det på tæt hold.

Sagen var som helhed absurd, men den første dag i retten antog ligefrem karakter af farce. Langs hele retslokalets ene langside var der opmarcheret 20 uniformerede og bevæbnede politibetjente i tæt geled, og planen var, at de skulle stå der under hele retssagen. Dette var altså, hvad myndighederne anså for at være de passende forholdsregler over for en helbredsmæssigt svagelig, ældre professor, der blot havde gjort sig til talsmand for den klassiske borgerlige offentligheds dyder og den videnskabelige friheds principper. Brückners forsvarer fik dog overbevist retten om, at dette magtopbud nok var skudt lidt over mål i forhold til udfordringen. Ved Peter Brückners død den 10. april 1982 var der endnu ikke kommet nogen konklusion på tjenestemandssagen mod ham.

Ny tidsånd – og nøgtern selvbesindelse

Som nævnt indledningsvist mistede tidsånden fra 1968 pusten i første halvdel af 1980erne. Fra midten af årtiet var det helt andre strømninger, der begyndte at få gennemslagskraft i det offentlige rum som fascinerende fokuspunkter for kollektiv meningssøgen. Politisk havde en stabil borgerlig koalition sat en ny kurs for reguleringen af samfundsøkonomien og indledt de reformer, der kom til at bane vejen for den neoliberale markedslogiks gennemtrængning af alle samfundsforhold. Stimuleringen af markeds kræfterne skabte et hurtigt opsving i sektorer som finansbranchen, IT-branchen og konsulentbranchen, og på baggrund af det forudgående årtis konstante krise fremstod disse brancher og deres medarbejdere nu som fascinerende succeser og bærere af store løfter for fremtiden. I de kulørte blade blev denne nyrige, trendsættende gruppe, 'yuppierne', fejret som den nye tids svar på den senmoderne orienteringskrise, og deres individualistiske, excessivt forbrugeristiske livsstil blev fremholdt som eksempel til almen efterfølgelse. Individets succes på markedet havde med andre ord erstattet det demokratiske civilsamfund som orienteringsramme for tidsånden.

På universitetet spejlede dette overordnede omslag i tidsånden sig i den postmoderne bølge, der i en årrække gjorde sig gældende som dandyagtigt modefænomen og som fremtrædende diskurs for fagpolitiske bestræbelser på at uddrive reminiscenserne af 70er-marxismen og andre såkaldte 'store fortællinger'. Ligesom markedsaktører med stor selvfølgelighed agerer inden for en individualistisk, egennyttmaksimerende horisont og mener sig friset fra alle andre samfundsmæssige hensyn, afviste den postmoderne strømning enhver tanke om overgribende sammenhænge og forpligtetheder i det akademiske univers: Der fandtes kun 'små

fortællinger', som hver især udfoldede sig i egen ret. Alt var 'lige gyldigt', og forestillingen om almen sandhedsværdi gjaldt som totalitær og forældet.

En teoretisk position, der bæres oppe af tidsåndens fascinationsfællesskab, er immun over for kritik og har magt til at sætte sig selv absolut. Det gjaldt for 70er-marxismen i dens storhedstid, og det gjaldt i lige så høj grad for den postmoderne bølge i 1980'erne. I nogle år var den postmoderne tænkning med andre ord et vilkår, man var nødt til at forholde sig til, om man nu brød sig om det eller ej. Hverken Jens Erik eller jeg købte den postmoderne diagnose, men den gav ikke desto mindre anstødet til en tiltrængt selvbesindelse. Uden selv at repræsentere noget kvalificeret alternativ pegede den faktisk på nogle reelle begrænsninger i de teoretiske positioner, vi havde dyrket indtil da, og ansporede os dermed til at stille skarpt på nogle udfordringer, vi var nødt til at konfrontere i det videre arbejde.

Her skiltes vore veje. Selv arbejdede jeg videre i forlængelse af den tyske kritiske teoris tradition og forsøgte at forny den, mens Jens Erik via bl.a. Nietzsche og Foucault slog ind på et andet spor for kritisk tænkning. Sammen med Lars-Henrik Schmidt påbegyndte Jens Erik udviklingen af det socialanalytiske perspektiv, som kom til at stå i centrum for en stor del af hans akademiske arbejde i resten af karrieren. Der har været tale om udviklingen af en ny, original teoretisk-videnskabelig position, hvor man 'starter forfra' og etablerer sit eget analytiske udsigtspunkt – i udgangspunktet uafhængigt af den teoretiske traditions definitioner og begrebsliggørelser. Projektet er ambitiøst og på mange måder beundringsværdigt, og jeg har stor respekt for den faglige dybde og den intellektuelle spændvidde, som Jens Erik og Lars-Henrik har demonstreret i deres teoretiske og praktisk-analytiske udfoldelse af socialanalytikken.

Men jeg har selvfølgelig også et par reservationer, som er baggrunden for, at jeg ikke har meldt mig ind i klubben. For det første forekommer det mig, at ønsket om at skabe sin helt egen, originale position risikerer at spænde ben for sig selv i form af en esoterisk terminologi, hvis forhold til eksisterende terminologier ikke altid bliver tilstrækkeligt klart for læseren. Hvis man har ambitioner om at diagnosticere sin samtid i bred forstand uden at tage kritisk-dialogisk afsæt i allerede eksisterende begreber på feltet, kommer man nødvendigvis til at genopfinde både krudtet og den dybe tallerken – og læseren vil muligvis spørge sig selv, om der nu egentlig er nogen stor pointe i disse omfattende, innovative terminologiske anstrengelser. Selv har jeg af og til været tilbøjelig til at svare: nej, egentlig ikke. Jeg har som nævnt selv arbejdet videre i forlængelse af den tyske kritiske teori, og resultaterne af mine samtidsdiagnoser har som regel opvist en stor parallelitet i forhold til socialanalytikkens diagnoser.

For det andet er der en problemstilling omkring samtidsanalysens normative grundlag. Her viderefører socialanalytikken poststrukturalismens principielle afvisning af oplysnings-

tænkningens og den humanistiske subjekt- og frigørelsestænkningens værdier som normativ base, men foretager ikke desto mindre løbende vurderinger, hvis normative grundlag forbliver implicit og derfor vanskeligt gennemskueligt. Til gengæld er der som regel tale om vurderinger, der ligger helt på linje med dem, som en analyse med eksplicit emancipatorisk normativitet ville være nået frem til.

Men jeg kan jo tage fejl, og Jens Erik er ud over det socialanalytiske engagement også i vidt omfang gået sine egne faglige veje, hvor han bl.a. har bidraget med idéhistorisk perspektiverede analyser af centrale humanvidenskabelige begreber samt ikke mindst leveret en række samtidsdiagnoser af forholdene i det pædagogiske felt.

Herfra skal der derfor lyde: Stor respekt for indsatsen i oplysningens og den kritiske videnskabs tjeneste! Tak for værdifuldt med- og modspil igennem årene. Og tak for de mange kvalificerede – og hårdt tiltrængte – indlæg i debatten om dannelse, pædagogik og uddannelsespolitik.

Nu går vi begge på pension og rækker stafetten videre til yngre generationer. Og hvem ved, måske skal Jan og Kjeld så have en tur i manegen igen? Der skulle efter sigende stadig eksistere et par brune værtshuse derude ☺

Jens Erik Kristensen og spøgelserne

Af Hans Hauge

1.

Lars-Henrik Schmidt ville engang ansætte mig, da han var på Danmarks Pædagogiske Institut (DPI). Det ville han, fordi han mente, at jeg var i stand til folkeligt at formidle, hvad socialanalytik var. Jeg blev ikke ansat, og jeg nænnede ikke at fortælle, at det lidt jeg vidste om socialanalytik, skyldtes at jeg gik på et 'efteruddannelseskursus' hos Jens Erik Kristensen, der folkeligt kunne formidle, hvad socialanalytik var. Kurset foregik dels i Stakladen og dels i Kaffestue I, hvor jeg ofte mødte Jens Erik, og vi drak kaffe og røg en cigaret eller to, og cigaretterne adskilte ham markant fra Lars-Henrik Schmidt. Jeg kom altid opløftet og oplyst fra Jens Erik, der holdt speed-forelæsninger om forvaltning, sociallovgivning, pædagogik og endog folkekirken, som han kom til at vide en masse om, og det skyldtes jo ikke mindst, at hans kone Inger Lundager blev præst i Tiset. Det bedste, jeg lærte, var korset med de fire rum. Og på den ene side er samfundet, friheden og hin enkelte og på den anden side er staten, magten og fællesskabet. Stakladeundervisningen hørte op, da han flyttede til København. Der fik så andre gavn af hans indsigter. Det er vanskeligt at sige, hvad han var sådan rent tankemæssig. Det forklarer måske ikke meget at sige: socialanalytiker tilsat lidt Louis Althusser, men måske skal man bare sige det ligeud: Michel Foucault.

2.

Det var Jens Erik, der først henledte min opmærksomhed på Luc Ferry og Alain Renault og især deres bog om 68'erne fra 1985 (1988): *La pensée 68. Essai sur l'antihumanisme contemporain*.⁴ Den anfægtede ham vist nok, så han måtte ofte tale om den. 68'erne var hos dem ikke studenteroprørerne, men hvad vi populært kaldte poststrukturalisterne: Michel Foucaults nietzschianisme, Jacques Derridas heideggerianisme, Pierre Bourdieus marxisme og Jacques Lacans freudianisme.⁵ Jens Erik skrev om de to i 1988, og han gav sit

⁴ Gallimard, "Folio Essais", Paris. Teksten kom aldrig på dansk.

⁵ *La vie intellectuelle en France. II. De 1914 à nos jours*. Red. Af Christophe Charle og Laurent Jeanpierre, Seuil, Paris, 2016, s. 663ff.

bidrag titlen ”Spøger ånden fra 68 stadig?”⁶ Spørgsmålet var retorisk, men mon ikke han mente, at det eller de stadig spøgte. Gør de så mon også det i 2023? Det kommer jeg tilbage til, men vil dog antyde: Foucault er efterhånden blevet et skældsord. Jeg husker for en hel del år siden, hvor jeg var til en konference. En af deltagerne kom hen til mig og sagde: ’Har du lagt mærke til, at de slet ikke har nævnt Foucault?’ Det var han glad for.

Hvem var spøgelseset, når Derrida var et genfærd? Martin Heidegger var spøgelseset, og han har spøgt lige siden. Det er ikke lykkedes en hær af ghostbusters at få spøgelseset helt fjernet. For tiden inkarneres spøgelseset især i form af en stor interesse for Hannah Arendt, der i sin tid var en heideggersk muldvarp i amerikansk tænkning. Tyskerne har ihærdigt forsøgt at fjerne alt støvet fra ham på hende, så hun fremstår Heideggerfrei. Fri for al den Freiburgerexistentialdunst, som Theodor W. Adorno sagde. Det er endnu en tysk grande lessive eller grosse Wäsche, som Jens Erik også skrev om i Frankrig. Adorno vendte hjem til Vest-tyskland fra sin trygge tilværelse i Weimar-at-the-Sea i Santa Monica for at bekæmpe die Heideggerei, men da han kom til Frankfurt, var Heidegger smuttet over Rhinen og til Frankrig hos René Char og Jacques Lacan. Tilbage i Forbundsstaten stod Habermas Wacht am Main og forsøgte at forhindre den franske influenza. Det var lettere i England, hvor de i Birmingham lavede Cultural Studies for at holde den franske teori borte fra øen. Det lykkedes næsten, og kulturstudier blev importeret fra England til Danmark, hvor de blev en del af humaniora.⁷ Jens Erik faldt aldrig for Habermas – mig bekendt. Han holdt sig til det levende genfærd: Michel Foucault.

3.

I 1989 var Jens Erik både ansvarshavende og temareda­ktør for UNDR, nr. 59. Temaet var Formalisme.⁸ Det var det sidste nummer af tidsskriftet. Et af de nok mest overraskende bidrag var Hans-Jørgen Schanz’ ”Atlantehavsvolden – den sidste militærstrategiske mur” med bl.a. refleksioner om emnet ”blitzkrieg”. Jens Erik skrev sammen med Lars-Henrik Schmidt om formalismen. De gik ud fra, at formalismen var for slutningen af det 20.

⁶ Jens Erik Kristensen, ”Spøger ånden fra 68 stadig? – eller historien om opgøret med ’68-tænkningen’ i Frankrig, der i 1988 blev til et opgør med Heidegger, Slagmark, nr. 12, 1988. I 1986 var der en længere debat i tidsskriftet Le Débat om bogen mellem de to forfattere og Krzysztof Pomian og Alain Finkielkraut: ”Y a-t-il une pensée 68?” Pomian og Finkielkraut var kritiske over for Renaut og Ferry. De mente, at de to forfatters kritik var rent intern. De søgte efter modsigelser osv., men de inddrog ikke konteksten. Finkielkraut havde en, vil jeg mene, meget relevant bemærkning. Antihumanismen skal ses i forbindelse med afkolonisering og en kritik af etnocentrismen. Ferry og Renaut frakendte de fire al originalitet: de er epigoner, der har det hele fra tysk filosofi. Debatten er optrykt i Mai 68, Le Débat, Gallimard, Paris, 2008.

⁷ Det skyldtes nok også, at det var på engelsk. I disse år ophørte mange med at kunne læse fransk.

⁸ UNDR. Nyt Nordisk Forum, nr.59. Tema: Formalisme.

århundrede, hvad positivismen og romantikken havde været for det 19. århundrede. Formalismen beskrev de som det at synliggøre det formale (form, system, struktur, relation, funktion). Det tog de fejl i, men det lød overbevisende dengang. Formalismen forsvandt igen og blev afløst af mange andre -ismer: neomaterialisme, neovitalisme, neopositivisme osv.⁹ Eller måske levede en formalisme videre i uddannelsespolitikken, som fordrev pædagogik og Bildung.

Bogen Menneskerettigheder – filosofisk, juridisk, historisk, politisk blev i tidsskriftet anmeldt af idéhistorikeren Anton Ehlers. Jens Erik Kristensen havde redigeret og bidrog til bogen sammen med Lars-Henrik Schmidt. De hævder ifølge Ehlers, at retssubjektet er en fiktion. Ehlers var kritisk overfor de tos brug af Foucault. Han mente også, at deres billede af Claude Lefort var fortegnet. Når jeg nævner Ehlers' anmeldelse, er det, fordi han et sted skriver, at det er den "foucaultske kritik, der spøger". Foucault var åbenbart nu ved at blive et spøgelse i visse kredse. Endvidere var menneskerettighederne ikke universelle eller absolut gyldige (som de fleste mener i dag), men et dække over "kulturimperialisme". Ehlers var også kritisk over for deres sammenføring af Claude Lefort og "nykantianerne" Luc Ferry og Alain Renault.

Der sker noget andet i dette nummer af tidsskriftet. Det var teksten til en forelæsning som Jean Petitot holdt d. 2. april 1988 på Aarhus Universitet, som jeg tror, jeg hørte.¹⁰ Måske var Jens Erik der også. Petitot havde fået elever: Per Aage Brandt, Frederik Stjernfelt og Kasper Nefer Olsen. De to sidste bidrog til tidsskriftet. Stjernfelt anså kaosteori og katastrofeteori for at være "et lovende felt for humanistisk videreforskning", og han henviste generøst til Jean Petitot. Kasper Nefer Olsen bidrog også, skønt han dog ikke henviste til Petitot, men Petitot henviste netop til Luc Ferry og Alain Renault. Petitot registrerede "nederlaget" for forskellige former for antihumanisme, der havde kendetegnet 60'erne og 70'erne. Der fandt ikke nogen revision sted af humanismen: "Det viste Heideggeraffæren." Mere sagde Petitot ikke. Her er baggrunden: Det var den 'affære', som var resultat af Víktor Farías' bog om Heidegger og nazismen. Farías havde været elev af Heidegger og boede i Tyskland. Bogen kom først på spansk, og den franske oversættelse, Heidegger et le nazisme i 1987, altså året før Petitots forelæsning i Aarhus. Det var den franske oversættelse, der gjorde Farías kendt, og det førte til, at de i Tyskland fik Jürgen Habermas til at skrive forord, da bogen kom på tysk. Heideggerianismen havde i sin tid været et alternativ til stalinisme og maoisme. Petitot fremstillede sig selv som rationalistisk epistemolog, der ville rekonstruere

⁹ Alle gamle filosofier får forstavelsen neo eller ny, hvor det før var post. Således også neoliberalisme. Ny betyder altså gammel.

¹⁰ I 2010 foretog Institut CSA en undersøgelse om, hvem der var mest kendt, som medvirkende i tv: Bernard-Henri Lévy (82 %), Élisabeth Badinter (70 %), Luc Ferry (69 %), Jacques Attali (68 %). 20 % kendte Alain Badiou og 7 % Jacques Rancière. Den sidstnævnte dyrkes af danske litterater.

de ”europæiske oplysningstraditioner”. Han var, sagde han, republikaner. Han nævner så netop *La Pensée* 68, som på ”strålende vis” har vist kulturelle karakteristika. Han omtaler ”menneskets død” (Foucault) som ”romantikken omkring ’menneskets død’”. Han omtaler ”forkastelsen af det objektivt universelle”, og han siger endog med Kant, at subjektiviteten ”konstituerer en objektivitet”. Dernæst kommer hans alternativ: Fortællinger. Der skal fortællinger til, men fortællinger fortæller sig, skønt det siger han ikke, og det gør de især, når de skal tælle.

Fik Ferrys, Renauds og Petitots – eller katastrofeteorien – nogen virkning? Ja. Per Aage Brandt skiftede spor. Jean-Francois Lyotard opholdt sig på Center for Kulturforskning, hvor også Per Aage Brandt virkede, men Brandt brød med Lyotard. Brandt blev realist i stedet for postmoderne nominalist. Stjernerfelt har bibeholdt sin modstand mod Heidegger. Nefer Olsen har ikke, men oversætter Heidegger.

4.

Jens Erik fastholdt vel sin afhængighed af Foucault, men var nok til en vis grad udfordret, som det hedder i dag, af Ferry og Renault. Han selvstændiggjorde sig i forhold til Foucault, men forlod ham ikke. Jens Erik videreførte 68-tænkningen – altså antihumanismen. Hverken Per Aage Brandt eller Frederik Stjernerfelt fik spøgelse udryddet. De havde begge før bekendt sig til det postmoderne, men de vendte ligesom Petitot tilbage til fortidens franske oplysningsidealer. Jeg var engang sammen med Per Aage Brandt til en konference i Paris på selveste *L'École des hautes études en sciences sociales*, 54 boulevard Raspail. Han fortalte, at Petitot ville møde op, men det gjorde han ikke. Hvad Ferry og Renault angår, har deres karrierer været komplicerede. Ferry blev undervisningsminister og vil i dag vistnok skyde på de gule veste. Ikke meget tyder på, at Petitots, Ferrys og Renauds nykantianisme fik megen virkning, men efterhånden kom der mange opgør med Foucault og ikke mindst Heidegger.¹¹

I USA var det især Allan Blooms *The Closing of the American Mind*, der gik til angreb på Nietzsches og Heideggers indflydelse på amerikansk tænkning. Den bog hyldede Bertel Haarder og igangsatte kanondebatten under massive protester fra de venstreorienterede lærere. Det mest absurde danske eksempel på opgør med Heidegger og Foucault er de to ’filosoffer’, Eva og Rune Selsings bog: *Den borgerlige orden*, hvor Heidegger og Foucault er skyld i stor set alle ulykker i dagens Danmark endog i Spies’ omgang med morgenbilleder, og selvom bogen er blevet en del kritiseret, så er det ikke, hvad de to skriver om

¹¹ Jean Petitot nævnes ikke i *La vie intellectuelle en France*, op.cit. Luc Ferry nævnes kun tre gange. René Thom en enkelt gang. Michel Foucault utallige gange.

Heidegger og Foucault, som er blevet kommenteret, for det har man ikke fundet tankevækkende.

Hvad skrev Jens Erik dengang i 1988 om Ferry og Renaut, som han kalder 80'ers tænkningens Dupond og Dupont? "Her i de postmoderne 80'ere". Ja, sådan mente man. Det er die-welt-von-gestern. I de postmoderne 80'ere var "68" et skældsord.¹² Det postmoderne var også "æsteticisme", og der fandtes en "etisk nypuritanisme". Jens Erik gør så opmærksom på, at det særlige ved bogen var, at det var Foucault, Derrida, Gilles Deleuze og Jean-Francois Lyotard der var 68'ere eller som Jens Erik sagde: "levende genfærd" og Heidegger er "ghost-writeren" bag dem alle. Jens Erik Kristensen overraskes over at se "gamle" Heidegger, som han siger, gjort til "chefideologen bag både 68-tænkningen, ungdomsoprøret og 80'ernes hedonistiske livsnydere".¹³ Det er Heideggers "Gelassenheit", de to finder er den samlende figur. Det vil sige viljen til ikke at ville.¹⁴ Heidegger var altså spøgelse, men Jens Erik var ikke hjemsoget af netop det spøgelse. Ikke direkte.

5.

I 2000 var den onde ånd uddrevet. Det spøjte ikke mere. Ikke i kirken i al fald. Jens Erik skrev om folkekirken i Kirken og det civile samfund.¹⁵ Fænomenet 'det civile samfund' var dukket op igen. Her dukkede korset op, hvad jo passede godt til emnet. Han havde undervist på Præsternes Efteruddannelse. Hvor de andre bidragsydere talte til tre: stat, marked, civilsamfund, talte Jens Erik til fire. Hans bidrag var en "diagnose" af aktuelle tendenser, og dernæst brugte han nu betegnelsen "senmoderne" og ikke postmoderne. Vi var ude af 80'ernes postmoderne samfund, for i 1990'erne var der "tendensangivelser", der vandt indpas: globalisering, individualisering og multikulturalisering, som var "krydspres", for folkekirken blev som alle andre institutioner "indsuget i moderniserings malstrøm". Når Jens Erik føjede endnu et felt til de tre (stat, marked, civilsamfund) var det, fordi han praktiserede socialanalytik, men også fordi der var kommet en ny aktør på banen: München-sociologen Ulrich Beck, hvis kernebegreb er individualiseringen og den gjorde, at der måtte føjes et "individets felt" til de tre andre. Individet frisattes fra forskellige erstatningsfællesskaber. "Ich

¹² Jens Erik Kristensen, "Spøger ånden fra 68 stadig?", op.cit., s 139.

¹³ Ibid. s. 158.

¹⁴ Det er jo netop det, der spiller en stor rolle for Hannah Arendt i *The Life of the Mind* (Åndens liv). Se Hannah Arendt, *Åndens liv*, Klim, Aarhus 2019, afsnit 15. "Heideggers vilje til ikke at ville". Jeg nævner dette, fordi Hannah Arendt tilsyneladende ikke har spillet en stor rolle for Jens Erik Kristensen.

¹⁵ Kirken og det civile samfund, udgivet af Det økumeniske Center i Aarhus og med forord af Peter Lodberg. Jeg holdt i 1996 foredrag om civilsamfundet på et såkaldt Sorø-møde. Den Radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen indledte, og han sagde, at han ikke kendte ordet, men mente, at det nok var det modsatte af de militære samfund. Foredraget kom i *Uddannelse*, nr.7, 1997.

bin ich”, som det lød. Jeg skal ikke gengive alle korsene: hvor den vertikale akse går fra det kollektive til det individuelle og den krydsende horisontale korsarm går fra det lokale til det globale og den oversættes (lidt håndfast) til Gud (tradition), menneske (modernisering).

80'ernes neoliberale projekt (modernisering af den offentlige sektor) blev ifølge Jens Erik afløst af det mere socialdemokratiske projekt om ”fornyelse af velfærdssamfund”.¹⁶ Denne fornyelse førte til, at kirken ”revaliderede” det diakonale ben, der var blevet ”invalideret” og opslugt i velfærdsstaten. Det havde han ret i, for netop det diakonale havde folkekirken overladt til staten. Staten trak sig nu igen tilbage og efterlod et mindre tomrum til det diakonale – og det civile samfund og markedet.¹⁷

I tiden efter at Jens Erik skrev dette, er der sket det, at individualiseringen som begreb, ikke bruges meget længere, nu hvor fællesskabet (som erstatning for et erstatningsfællesskab) tilbedes af alle fra venstre til højre. Fællesskabets skole hed folkeskolen, og her betyder fællesskab staten. Ulrich Beck har heller ikke samme status.¹⁸ Han er erstattet af bl.a. Hartmut Rosa¹⁹ eller Hannah Arendt og flere andre, naturligvis. Heller ikke fransk tænkning spiller nogen stor rolle.

Jens Erik var ikke kritisk over for folkekirken, men han var kritisk overfor det nuværende universitet. Han redigerede en antologi, ”Ideer om et universitet: Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag”. Antologien bestod af en universitetshistorisk indledning, skrevet af Jens Erik og dernæst af oversættelser af nogle centrale skrifter om, hvad der var universitets ide. Og det er bevidst, der står ”var”. Bogen fungerede som en indirekte kritik af det nye universitet, men den gør det uden at være nostalgisk. Jens Erik Kristensen ved godt, at løbet er kørt. Bogens sidste tekst er af Katrin Käufer og Claus Otto Scharmer og handler om det universitet, som vi havde eller har, og som de kalder postmoderne. Det er skabt for det ”iværksættende” menneske, men de to forfattere har ikke en ny ide. De fleste har, konstaterer Jens Erik tørt, for længst opgivet enhver ”idemæssig begrundelse af universitetet – og i takt hermed også dets idealer”. Universitetet er med andre ord ideforladt. Universiteterne er nu halvvirksomheder ”servicevirksomheder for viden og uddannelse”. Vi skal uddanne studerende, der skal konkurrere på det globale marked.

¹⁶ Og det må vel svare til Ove Kaj Petersens konkurrencestat.

¹⁷ Fx har litteraturen mistet rollen som dannelsesmiddel i skolen og er derfor rykket ud på markedet med reklamer og bogmesser.

¹⁸ Det skyldes også til dels, at han døde i 2015. Og han var enormt produktiv og kom hele tiden med nye ideer.

¹⁹ For Rosas vedkommende også for pædagogikken. Idehistorikerne i Aarhus følger i Hans-Jørgen Schanz' fodspor og læser nu Arendt, sådan som han gjorde.

6.

Det spøjte ikke længere i 2022, selvom spøjelser er usynlige, så man ved aldrig. Jeg slutter med et bidrag til Nordic Studies in Education. Deri leder Jens Erik efter endnu et spøjelse: det hedder pædagogik. Hvor forsvandt den hen? En artikel af Jens Erik fra 2022 ser helt anderledes ud end en fra 1988 – helt fysisk. Rammen er ændret. Det man ville kunne kalde *parerga* giver teksten en helt anden mening, end det var meningen. Teksten er subsumeret under det nye ideforladte universitets konstante artikelproduktion, og universitetet er en servicevirksomhed for viden og uddannelse. Artiklen er tvangsmæssigt forsynet med et abstract på engelsk og keywords, og den er blevet peer-reviewed. Titlen er ”Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger”. Den handler om, at pædagogik og pædagogisk forskning er blevet transformeret til eller erstattet af uddannelse og uddannelsesforskning eller uddannelsesvidenskab, og der er også tale om en forskydning fra Tyskland til det ”anglo-amerikanske”, som det kaldes, dvs. fra tysk neomarxisme til educational research, og dermed en fortælling om fra 1970’erne, da Jens Erik begyndte og til nu, hvor han er på vej på pension.²⁰ Overgangen fra pædagogik til uddannelse skete omkring 2000. Det vil sige samme år, som den venstreorienterede Wolfgang Klafki besøgte Danmark.²¹ Han havde åbenbart været helt ude af billedet i den marxistiske periode²², men han var ikke nykonservativ, lyder det beroligende fra Bent-Nabe-Nielsen i sin introduktion til den danske udgave af Klafkis Dannelsessteori og didaktik.²³ Klafki praktiserede Erziehungswissenschaft, men han bevarede dog det åndsvidenskabelige eller humanistiske, siger Jens Erik. Det var også i 2000, at DPU blev oprettet med Lars-Henrik Schmidt blev rektor støttet af tidligere biskop Kjeld Holm som formand. To idehistorikere fra Aarhus.²⁴ På DPU blev pædagogikken delvis i socialanalytisk dragt.

Artiklen er, selvom det er godt skjult, en lille forfaldsfortælling. I UK karakteriserede man uddannelsesreformer (TVEI) som ’recurring waves of reform’ og ’multiple innovation’. Vi

²⁰ Det skyldes også det lavpraktiske, at færre og færre kan tysk og fransk, og at al videnskab skrives på engelsk. Jf. den grinagtige titel VIA University College Middelfart (tænk på hvad det sidste ord betyder).

²¹ Man talte i 1970’erne sådan her: dannelse, uddannelse, omdannelse. Det sidste skulle være skolens formål.

²² Kendte man måske hans historie? Klafki er blevet langt blidere behandlet end fx. Heidegger. Klafki beundrede helt til 1945 Hitler og hæren. Han mente, at det var partiet, der havde ødelagt det hele.

²³ Bent Nabe-Nielsen i Wolfgang Klafki Dannelsessteori og didaktik – nye studier, Klim, Aarhus, 2001, s. 10.

²⁴ Kjeld Holm var magister i idehistorie og ikke teolog. Han læste samtidig med Hans-Jørgen Schanz, men fik kandidatstipendium på teologi.

har haft lidt det samme med sådanne reformbølger af kort varighed.²⁵ Snart kommer en ny bølge. Der er nogle aktører: politikere, økonomer, administratorer og endog uddannelsesforskere har ændret pædagogik til uddannelse – og til educational research, som det vel bør kaldes. Jens Erik undrer sig, siger han, men ved godt, hvorfor det er sket. Det er, som i UK, en tilpasning til samfundets og OECDs behov og krav. PISA fx²⁶. Hvor blev pædagogikken af? Spøger den stadig, eller er alle spor fjernet? Er slaget tabt? I 1988 blev 1968 (Foucault et alii) ved med at spøge, men i denne nye artikel er 68 blevet til neomarxisme, og Foucault nævnes end ikke. Det betyder vel, som vi husker, at pædagogikken dengang var domineret af neomarxismen, og det kunne jo være en forklaring på, at politikerne ændrede pædagogik til uddannelse. Poststrukturalismen havde vel også en rolle at spille. Det er jo ikke, fordi Foucault ikke har påvirket uddannelsesforskningen i Danmark. Jens Erik er ikke vild med education (uddannelse), der beskrives med metaforer som ”åben videnspolitisk slagmark” eller ”semantisk ekspansion”. Måske ikke så underligt, at færre vil være pædagoger.

Spøger pædagogikken stadig? 68 gør ikke. Foucault gør heller ikke. Mon ikke det er lykkedes med educational research (praktisk, anvendelig, empirisk, kvantitativ) at få de sidste spøgelses udryddet, så skolen nu står prydet og ren uden onde ånder. Jens Erik nævner ham ikke, men det kunne jo være, at Hartmut Rosa kunne blive en ny Wolfgang Klafki, så en smule pædagogik og Bildung kunne vende tilbage.

²⁵ Og man brugte ord som ’sunburst’ og ’dieback’ effekter i forbindelse med en række omfattende reformer i UK: The Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) hed det store uddannelsesinitiativ i 1980’erne. Uddannelsesforskere elsker anskuelige metaforer. Tænk på den med stilladisering, der kom fra sovjetpsykologien. Dieback bruges om træer, der går ud fra toppen, mens sunburst er fra computerverdenen.

²⁶ De opdagede, at de tyske elever klarede sig dårligt i PISA test, fordi de læste for mange digte – Heines fx. Det holdt de derfor op med.

Et generøst selskab – 40 år med Jens Erik

Af Søren Christensen

Storebroderen

En fredag eftermiddag i foråret 1988 troppede jeg op på Jens Eriks kontor i de gule murstensbygninger på Ringgaden i Århus, hvor Institut for Idéhistorie dengang holdt til. Jeg havde fået tildelt Jens Erik som vejleder på en opgave. Sådan noget plejede at være en ren formalitet. Dengang var der i realiteten ikke noget, der hed vejledning, i hvert fald ikke på Idéhistorie. Det var mest noget med at stikke hovedet ind på lærerkontorerne og aftale en opgaveformulering, der som regel lød noget i retning af 'Der ønskes en undersøgelse af x med særligt henblik på y'. Så var det overstået, og man kunne igen gå hjem til sine bøger og sin PC – hvis man ellers var en af de heldige, der havde fået sådan en.

Denne gang var imidlertid anderledes. I stedet for at behandle mødet som en eksamensbureaukratisk pligtøvelse gav Jens Erik sig til at spørge til mit projekt, og det udviklede sig hurtigt til en længere og (i hvert fald for mig) virkelig inspirerende samtale – om den franske massepsykologi, så vidt jeg husker. Ikke desto mindre begyndte jeg efter en halv times tid at røre uroligt på mig, hvilket udviklede sig til begyndende panik, efterhånden som klokken nærmede sig 16. I disse (i hvert fald for fattige studerende) kreditkortløse tider var dette nemlig det tidspunkt, der beseglede éns skæbne for weekenden: hvis ikke man havde været i banken fredag kl. 16, kunne man imødesee en weekend på vand og brød. På trods af min pinlige bevidsthed om den skæbne, der ventede mig, kunne jeg imidlertid ikke få mig selv til at gengælde Jens Eriks generøsitet med sin tid og interesse for mine idéer ved at afbryde samtalen med en filistrøs bemærkning om, at nu blev jeg altså nødt til at gå i banken.

Hvordan jeg kom igennem weekenden, husker jeg ikke længere. Men episoden husker jeg, og det gør jeg, fordi den ikke bare fortæller noget om Jens Erik, men også om hvad der fra en studerendes synspunkt skilte Jens Erik ud i datidens idéhistoriske miljø. Institut for Idéhistorie i sidste halvdel af 1980'erne var et på mange måder forunderligt sted. Den faste lærerstab bestod dengang – ud over en ældre lektor som vi studerende ikke rigtig regnede med til instituttet – af tre på hver sin måde ekstreme figurer, nemlig Hans-Jørgen Schanz, Lars-Henrik Schmidt og Hans Jørgen Thomsen (Jørgen Carlsen, det fjerde medlem af 'firebanden', og det nærmeste, man kom det, man i daglig tale ville kalde et 'normalt menneske',

havde allerede flere år tidligere forladt instituttet). Hos Thomsen var det altid eksistensen selv, der var på spil, både i hans tekster og hans undervisning – med store omkostninger for ham selv og i perioder også for hans virke på instituttet. Lars-Henrik var instituttets unge stjerneskud, der allerede i en alder af ikke meget mere end 30 år gebærdede sig som en filosofisk mester i egen ret – og i forbløffende grad var i stand til at fylde rollen ud. Schanz havde allerede siden 1970'ernes 'kapitallogik' været en noget nær urørlig autoritet, som få udfordrede uden skælven, og hvis ord kunne have en næsten oraklisk tyngde – hvilket måske var grunden til, at han yndede at gentage særligt prægnante formuleringer ord for ord i sine forelæsninger.

De var alle tre på hver sin måde karismatiske figurer, men også figurer der undertiden selv fyldte mere end det, de underviste i og skrev om. Selv om de alle tre var gode idéhistorikere, kunne det ind i mellem være svært at se idéhistorie for bare Schmidt, Schanz og Thomsen – for deres overdimensionerede personligheder og indbyrdes positioneringskampe. I dette nogle gange klaustrofobiske miljø udgjorde Jens Erik, selv om han på det tidspunkt stod i anden række (som seniorstipendiat, hed det vist), en helt vital modvægt.

Selv om Jens Erik var på Lars-Henriks 'hold', havde han en sund distance til dem alle tre og brillerede ved festlige lejligheder især med en forrygende parodi på Schanz (og hans hund). Når Jens Erik blev et identifikationspunkt og en slags akademisk storebror for mig selv og andre (mandlige?) idéhistorikere af min generation, skyldtes det dog især, at han inkarnerede en anden type intellektuel habitus end de tre andre. Med sit udsyn, sit overblik og sin suveræne orienteringsevne åbnede Jens Erik faget i stedet for at overskygge det, og hvis man ville vide noget om, hvad der rørte sig uden for instituttets mure, var det derfor også Jens Erik, man opsøgte.

Dette gjaldt også, og måske især, Jens Eriks undervisning. Særlig tydeligt husker jeg et forløb om Foucaults Ordene og tingene, som Jens Erik holdt i foråret 1990. Hvor Lars-Henriks i øvrigt fremragende Nietzsche-forelæsninger ofte kunne efterlade tilhørerne i tvivl om, hvor meget man egentlig havde hørt om Nietzsche (snarere end Lars-Henrik selv), fik man i Jens Eriks Foucault-forelæsninger derimod en oplevelse af at få lov til at læse Foucault på egen hånd. Allerede dengang var Jens Erik en fremragende forelæser, hvis viden, overblik og veltalenhed var forudsætningen for, at vi som studerende overhovedet turde give os i kast med Foucaults i passager dunkle tekst. Men Jens Erik talte ikke til os ex cathedra. I stedet for at foregive at teksten var transparent for ham selv, gjorde han dens dunkelheder til omdrejningspunkt for undervisningen, der derfor ofte udviklede sig til en samtale, som også vi studerende kunne yde et selvstændigt bidrag til – præcis sådan som jeg et par år tidligere havde oplevet det på Jens Eriks kontor.

Samtidsdiagnostikeren – og idéhistorikeren

Det var først en del år senere, at Jens Eriks og mine veje for alvor krydsedes igen. Det skete, da Jens Erik omkring 2005 kom til DPU som leder af det nye forskningsprogram i 'Social-analytisk samtidsdiagnostik' og i den forbindelse inviterede mig såvel som andre gamle 'venner af huset' med som eksterne medlemmer.

Det var for så vidt ingen overraskelse at møde Jens Erik som samtidsdiagnostiker, for det havde han været, så længe jeg havde kendt ham – også før begrebet blev introduceret af Lars-Henrik Schmidt i 1990'erne. Jeg var på første semester blevet introduceret til samtidsdiagnostik – under et andet navn, ganske vist, nemlig i form af Lars-Henriks og Jens Eriks legendariske tværfag om 'Videnspolitik'. Dette fag var på mange måder deres take på den dengang rasende debat om 'det postmoderne'. I modsætning til så mange andre var der hos Jens Erik og Lars-Henrik ikke nogen naiv forgabelse i parolerne om det postmoderne, men heller ikke nogen besserwissende affærdigelse. Med udgangspunkt i Foucaults og Nietzsches videnskabskritik omdannede Lars-Henrik og Jens Erik de postmoderne paroler om 'de store fortællingers forfald' og 'signifianternes løsrivelse' til et 'videnspolitisk' perspektiv, der på en langt mere konkret og præcis måde kunne analysere, hvordan 'viden' som sådan var i færd med at ændre status i samtiden. Det var Nietzsche og Foucault (og Lyotard), ja, men det var også forskningsredegørelser og Spørge-Jørgen. I den forstand var faget også en praktisk øvelse i 'anti-platonisme', der demonstrerede, hvordan filosofiske spørgsmål ikke bare stiller sig som 'store spørgsmål', der kræver, at man hæver sig over hverdagslivets trivialiteter, men i endnu højere grad i det sociale liv selv – inklusive netop hverdagslivets trivialiteter. Det var alt dette, der kulminerede med Jens Eriks og Lars-Henriks fælles bog *Lys, luft og renlighed* (Schmidt & Kristensen 1986) – en idéhistorisk klassiker, der også med sin brug af materiale fra støvsugerreklamer til damebladsillustrationer gav et nyt og forfriskende bud (i hvert fald i en dansk sammenhæng) på, hvordan man kunne bedrive idéhistorie.

Det var i høj grad denne dagsorden, Jens Erik fik til opgave at videreføre og modernisere som leder af forskningsprogrammet i Socialanalytisk samtidsdiagnostik. Selv om samtidsdiagnostik nu var blevet overbegrebet, benyttede Jens Erik samtidig lejligheden til at relancere videnspolitikken som et selvstændigt aspekt af samtidsdiagnostikken. Hans argument, som han bl.a. udfoldede i et bidrag til festskriftet i anledning af Lars-Henrik Schmidts 50-års fødselsdag (2003) – var, at videnspolitikken som samtidsdiagnostisk tematik var blevet reaktualiseret af samtidens selv-diagnosticering som et 'videnssamfund', der var baseret på en 'vidensøkonomi', og hvor der derfor ikke bare var gået politik i viden, men i allerhøjeste grad også økonomi i viden – og dermed uddannelse.

Dette var for så vidt ikke et nyt tema hos Jens Eriks arbejde, men var allerede til stede i meget af det arbejde, han i årene forinden havde lavet om universitetets idéhistorie, om

kompetenceudvikling, vejledning m.m. I regi af forskningsprogrammet blev det imidlertid nu en selvstændigt forskningstematik, som Jens Erik måske selv har samlet allerbedst i sit afslutningskapitel i *Pædagogikkens idéhistorie* (2017), som i dag er obligatorisk læsning for studerende i Uddannelsesvidenskab. Selv havde jeg fornøjelsen af at samarbejde med Jens Erik om en række analyser af den særegne legering af 'sammenhængskraft' og 'konkurrencekraft', som var et grundtema i 00'ernes nationalkulturelle genoprustning – herunder på uddannelsesområdet. Med vanlig idéhistorisk præcision bidrog Jens Erik – blandt andet – med en genealogi over sammenhængskraftsbegrebets historie fra Kompetencerådets 'nationale kompetenceregnskab' tilbage til Karen Jespersens tid som socialminister i begyndelsen af 1990'erne (Christensen 2006; Kristensen 2007).

Som programleder havde Jens Erik samtidig fået en mere forskningsstrategisk opgave – nemlig at udvikle Lars-Henrik Schmidts ansatser til en socialanalytisk samtidsdiagnostik til et 'genkendeligt' forskningsprogram, der kunne opnå institutionel anerkendelse og forskningspolitisk bevågenhed. Denne opgave tog Jens Erik i sidste halvdel af 00'erne op i en række forskningsartikler, arbejdsrapporter og ansøgningstekster, hvor han alene (Kristensen 2009) og i samarbejde med andre (Kristensen & Pildal Hansen 2006) forsøgte at præcisere og konkretisere samtidsdiagnostikken som en særlig analysestrategi med egne begreber og metodiske greb. Som jeg også selv kom til at erfare, da jeg senere overtog posten som programleder, var dette projekt ofte op ad bakke, både fordi Jens Erik som programleder skulle (og ville) rumme en række meget forskellige opfattelser af samtidsdiagnostik, og fordi selve termen 'samtidsdiagnostik' på trods af Jens Eriks og andres bestræbelser på at kvalificere den begrebsmæssigt og analysestrategisk, stadig for mange uden for programmet gav associationer til en subjektiv, uforpligtende og essayistisk 'fornemmen' af, hvad der nu lige rører sig for tiden.

At den ikke bare var og er det, er Jens Eriks egne samtidsdiagnoser det bedste argument for. Der er aldrig noget uforpligtende 'fornemmeri' over Jens Eriks samtidsdiagnoser. Selv om Jens Eriks begreb om samtidsdiagnostik åbner mulighed for en lang række forskellige analysestrategier, så er det særlige kendetegn ved hans egne samtidsdiagnoser, at de altid er idéhistorisk forankrede. Også som videnspolitikere og samtidsdiagnostikere er Jens Erik for mig at se først og fremmest idéhistorikere – og en af de bedste af slagsen vi har hertilands. Som jeg kender Jens Erik, er idéhistorien ganske enkelt hans måde at tænke på. Det gælder ikke bare hans konkrete samtidsdiagnoser, men også hans tekster om samtidsdiagnose (se næst Kristensen 2017). Når Jens Erik skal forklare, hvad samtidsdiagnose er for noget, leverer han hverken en definition eller en teoretisk 'konceptualisering', men en idéhistorie – en historie om hvordan 'samtiden' blev til et problem og en genstand for tænkningen, om samtidens idéhistoriske transformationer fra 'tidsånd' hos Herder til 'tendens' hos Marx og Nietzsche etc. For Jens Erik er idéhistorien ikke kun den 'metode', han bruger til at undersøge

problemer med, men også den han bruger til overhovedet at få øje på og stille sig de problemer, som han undersøger. I den forstand er alle Jens Eriks samtidsdiagnostiske tekster samtidig lærestykker i idéhistorie – lige fra Lys, luft og renlighed over de to kollektive bind om Pædagogprofessionens historie (Kristensen & Bayer 2015) og Pædagogikkens idéhistorie (Korsgaard m.fl. 2017) til hans nyligt publicerede bogkapitel om legen i den pædagogiske idéhistorie (Kristensen 2023).

Kritikeren

I alt, hvad Jens Erik gennem tiden har skrevet om samtidsdiagnostik, har det været en gennemgående pointe, at samtidsdiagnostik ikke blot er en analytik, men også en form for kritik (fx Kristensen 2009). Ikke desto mindre har kritikens begrundelse og plads i det samtidsdiagnostiske perspektiv ikke altid fremstået særligt tydelig. Også dette er noget, der kan spores helt tilbage til samtidsdiagnostikkens begyndelse i Jens Eriks og Lars-Henrik Schmidts tværfag om 'Videnspolitik'. Deres nietzscheanske greb på de postmoderne paroler om 'de store fortællingers forfald' og 'signifianternes løsrivelse' bestod her i at indskrive dem i en genealogi over det 20. århundredes 'epistemologiske nihilisme', sådan som den især viste sig i formaliseringsbestræbelserne inden for filosofi og sprogvidenskab (det var denne analyse, som Lys, luft og renlighed videreførte på socialhygiejnens niveau).

Paradokset var imidlertid, at man samtidig kunne beskyldte Jens Erik og Lars-Henrik for selv at være en del af denne epistemologiske nihilisme. Dette gjaldt frem for alt deres ambition om at transformere det videnskabsteoretiske fokus på 'gyldigheden' af viden til en videnspolitik, der ikke interesserede sig for gyldighed, men derimod for hvad der kan gøre sig gældende som viden – dvs. til en analyse af de former for 'vilje til magt' der udspiller sig i kampen mellem vidensformer, og som bestemmer, hvad der opnår status som 'legitim' eller 'sand' viden.

Dette paradoks var ikke særligt tydeligt dengang, hvor deres projekt om en 'konfessionsløs' tænkning, som de kaldte det i deres bog om Foucault (1985), fremtrådte netop som en form for kritik – nemlig af de typer af ideologikritik der stadig var dominerende på det tidspunkt. Det er imidlertid et problem, der er blevet stadig tydeligere, efterhånden som utallige varianter af konstruktivisme og poststrukturalisme, ofte også med inspiration fra Foucault, har gentaget og trivialisert denne suspension af sandheds- og gyldighedsspørgsmål til et punkt, hvor den ofte fremstår mere som en humanistisk (og til dels samfundsvidenskabelig) 'sontanideologi' end som en form for kritik.

Om Jens Erik ser det på samme måde, ved jeg ikke. Hvorom alting er, så forekommer det mig, at kritikken som dimension i Jens Eriks arbejde gennem de senere år har fået en mere eksplicit karakter. 'Arbejde' skal her forstås i bred forstand. Det gælder nemlig ikke mindst

Jens Eriks engagement i især BA-uddannelsen i Uddannelsesvidenskab, både som underviser men især som en af de bærende kræfter i de seneste to studieordningsrevisioner. Her har Jens Erik konsekvent været den, der har insisteret på uddannelsesvidenskabens mellemværende med pædagogikken – forstået her netop som den uundslippelige normativitet i enhver form for opdragelse, undervisning, læring og uddannelse – og lige så konsekvent været den, der har advaret mod en overdreven strømning af uddannelsesvidenskabens mod policybehov og policyrationaler.

Denne kritik har Jens Erik for nylig i Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab opsummeret i en artikel (Kristensen 2022), som jeg ikke vil kalde 'testamentarisk', da Jens Erik forhåbentlig har mange flere gode tekster i sig, men som ikke desto mindre udgør en slags punktum for Jens Eriks næste 15 år lange engagement i uddannelsen i Uddannelsesvidenskab. Med udgangspunkt (selvfølgelig) i en kyndig idéhistorisk redegørelse for den forskelligartede opkomst af 'uddannelsesvidenskab' som akademisk fagområde i de tre skandinaviske lande opstiller Jens Erik her en slags 'trekantsdrama' mellem pædagogik, uddannelsesvidenskab og uddannelsesforskning. Selv om hans analyse af uddannelsesvidenskabens ekspansion på bekostning af pædagogikken på mange måder fremstår som endnu et kapitel i nihilismens genealogi (eller som en 'neutralisering' af pædagogikken, med et udtryk han låner af Alexander von Oettingen), får det ham ikke til at forkaste begrebet 'uddannelsesvidenskab'. Tværtimod slutter artiklen netop som en plaidoyer for uddannelsesvidenskab som den disciplin (eller hvad det nu er), der placerer sig i "det kritiske mellemrum" (Kristensen 2022: 25) mellem (normativ) pædagogik og (evidensorienteret) uddannelsesforskning.

Som alle gode cliffhangers rejser denne afslutning flere spørgsmål, end den besvarer. Skal uddannelsesvidenskab ses som en slags kompromis mellem uddannelsesforskning og pædagogik, eller snarere som noget, der ikke bare ligger imellem, men også overskrider både uddannelsesforskning og pædagogik? Og i så fald: i hvilken forstand overskrider uddannelsesvidenskab så pædagogikken – og hvorfor er en sådan overskridelse nødvendig? Hvor Jens Erik er meget klar i spyttet i sin kritik af uddannelsesforskningen, fremstår 'pædagogik' i hans tekster typisk som et positivt valoriseret modbegreb til uddannelsesforskningens orientering mod policy, evidens og læring. Man kan derfor håbe, at Jens Erik i kommende tekster ville udfolde den kritik af pædagogikken – forstået som spørgsmålet om pædagogikkens grænser og begrænsninger – der synes at ligge implicit i hans plaidoyer for uddannelsesvidenskabens. Det er høje forventninger at stille, unægteligt, men vi er også en del, der faktisk har store forventninger til, at Jens Erik også fra sit otium vil vedblive med at være en markant stemme, om ikke i uddannelsen selv, så i de fortsatte faglige debatter om, hvad 'uddannelse' og 'uddannelsesvidenskab' er og bør være.

'Værket' – eller mundtlighedens mester

Det er et klassisk spørgsmål (som bl.a. blev stillet af Jens Eriks gamle husgud Michel Foucault (1998)), hvad et værk egentlig er for noget, og hvordan man afgrænser det. Dette spørgsmål er i særlig grad relevant i forhold til Jens Erik. Igennem hele sin karriere har Jens Erik publiceret flittigt, men alle, der kender ham, ved, at det kun er toppen af isbjerget. Jens Eriks værk består, eksisterer alle mulige steder og i alle mulige former. Ud over de mange publicerede tekster eksisterer det som ufærdige forskningstekster, foredragsmanuskripter, ansøgningstekster, PowerPoints til forskningsseminarer, foredrag og undervisningssessioner etc. En del af forklaringen på, at Jens Eriks værk har taget denne knopskydende form, er formodentlig (ud over et notorisk belastet forhold til ordet 'nej'), at Jens Erik har så let ved og så åbenlys en glæde ved mundtligheden. I Samtidsdiagnostik-programmet var det en stående joke, at man aldrig skulle bede Jens Erik om en artikel. Man skulle bare stille ham et spørgsmål og tænde for sin lydoptager. Så fik man den artikel, som ellers var noget nær umulig at få ud af ham. Sandt er det i hvert fald, at Jens Erik på kort tid kan forvandle enhver nok så uformel begivenhed – et tilfældigt møde på gangen eller kontoret, en smøgpause bag D-bygningen på DPU – til et lille forskningsseminar. Hvis Jens Erik indimellem ærgrer sig (og det gør han sikkert) over, at der er så mange af disse 'seminarindlæg', han ikke har fået publiceret, så kan han tænke på, at de i en anden forstand allerede er 'publiceret', nemlig i alle de mennesker han har mødt på sin vej, og som på den ene eller anden måde – som jeg selv den fredag på Idéhistorie og mange gange senere – er blevet mærket af de indsigter, han altid så generøs og forfriskende fri for strategiske bagtanker har delt med alle os andre.

Referencer

- Christensen, S. (2006): 'Danskhed i verdensklasse: om kulturaliseringen af dansk konkurrenceevne'. Kritik 182: 80-94.
- Foucault, M. (1998): 'What is an author?'. I Faubion, J. D. (ed.), *Essential Works of Foucault 1954-1984. Volume 2: Aesthetics, Method and Epistemology*. New York: The New Press: 205-222.
- Kristensen, J. E. (2003): 'Til kritikken af den politiske vidensøkonomi – om videnspolitikens aktualitet'. I L. G. Hammershøj m.fl. (red.): *Mellemværender*. Festskrift til Lars-Henrik Schmidt. København: DPU's Forlag: 21-40.
- Kristensen, J. E. & S. Pildal Hansen (2006): *Socialanalytisk Samtidsdiagnostik – baggrund, ansatser, mellemværender og udeståender*. Arbejdspapir DPU. Aarhus Universitet: Forskningsprogrammet Pædagogisk Samtidsdiagnostik.

Kristensen, J. E. (2007): 'Den gemene sammenhængskraft – sammenhængskraft som vilje og forestilling'. I P. Lodberg (red.): *Sammenhængskraft. Replikker til Anders Fogh Rasmussen*. Højbjerg: Forlaget Univers: 16-55.

Kristensen, J. E. (2009): 'Krise, kritik og samtidsdiagnostik'. *Dansk Sociologi* 4: 5-32.

Kristensen, J.E. (2017). 'Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik –med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab". I Ljungdahl, A.K., Lysgaard, J.A. og Tafdrup, O. A. (red). *Uddannelsesvidenskab. En kritisk intro-duktion*. København: Samfundslitteratur: 15-50.

Kristensen, J. E. (2022): *Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning?* Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab, 1(1): 8-29
<https://doi.org/10.7146/djes.v1i1.132578>.

Kristensen, J. E. (2023): 'Leg i den pædagogiske idéhistorie'. I Knudsen, H. m.fl. (red.): *Leg på spil – i pædagogik og uddannelse*. København: Akademisk Forlag: 23-46.

Kristensen, J. E. & Bayer, Søs (red.) (2015): *Kamp og status: De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820-2015*. København: U Press.

Kristensen, J. E., O. Korsgaard & H. S. Jensen (2017): 'Globalisering og livslang læring'. I O. Korsgaard, J. E. Kristensen & H. S. Jensen (red.): *Pædagogikkens idéhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag: 359-416.

Schmidt, L.-H. & J. E. Kristensen (red.) (1985): *Foucaults blik – om det moderne menneskes fødsel*. Aarhus: Modtryk.

Schmidt, L. H. og Kristensen, J. E. (1986). *Lys, luft og renlighed. Den moderne socialhygiejnes fødsel*. København: Akademisk forlag.

Giovanni Botero og statsræsonen

- En idéhistorisk analyse i lyset af Jens Erik Kristensen

Af Mikkel Thorup

Min idéhistoriske bane blev udstukket onsdag den 28. september 2000, vistnok om eftermiddagen. Der holdt Jens Erik Kristensen den fjerde forelæsning på kurset ”Suverænitæt, statsræson og politisk økonomi” på det daværende Institut for Idéhistorie. Når jeg i dag bladrer i mine noter fra det kursus, indser jeg, at mit idéhistoriske arbejde i vid udstrækning har udspillet sig indenfor eller i forlængelse af den forelæsning, ikke kun dens konkrete indhold, som Jens Erik udlagde det, men også i den analytiske tilgang han behandlede stoffet med. Jens Erik var en af mine undervisere på Idéhistorie, min specialevejleder og senere Ph.d.-vejleder, indtil han midtvejs tog til DPU og dermed igen var instrumentel for mit idéhistoriske virke, idet hans afgang åbnede en plads for mig. Andre må bedømme om det endte godt eller skidt, men både tematisk, analytisk og karrieremæssigt skylder jeg Jens Erik en tak for at bidraget afgørende til, at jeg blev den slags idéhistoriker, jeg er.

I dette kapitel vil jeg tage fat på én af de tænkere, som Jens Erik i forelæsningen fremhævede som afgørende for udviklingen af den ene af de to store grundtematikker i moderne vestlig politisk tænkning, Giovanni Botero (1544-1617). Hvor Jean Bodin (1530-1596) og Thomas Hobbes (1588-1679) kan siges at være de mest prægnante eksponenter for suverænitæts-tænkningen i det tidligt-moderne, den juridiske dimension af statsligheden, da er Botero sammen med Niccolò Machiavelli (1469-1527) en af de vigtigste til at formulere dens anden, mere praktisk-administrative dimension, statsræsonen. I forlængelse af Jens Eriks indholdsmæssige og metodiske overvejelser vil det nedenstående have som sit ærinde at forstå Boters ærinde, ikke mindst i hans hovedværk, *Della Ragion di Stato* [Om statsræson] fra 1589 samt *Delle cause della grandezza e magnificenza delle città* [Om årsagerne til byers storhed og herlighed],²⁷ fra året før, hvordan han forstod og udlagde begreberne stat og statsræson, samt hvordan den tænkning knyttede kritisk an til hans egen samtid og til den senere statslige eftertid, er kapitlets hovedanliggende.

²⁷ Om by-værket se Denise Pumain & Jean Pierre Gaudin, ”Systems of cities and government. An analysis by Giovanni Botero at the time of the Renaissance”, *Cybergeo: European Journal of Geography*, no. 227, november 2002.

Jeg starter med at give en biografisk-kontekstuel skitse for derefter at kontrastere Botero med Machiavelli som to forskellige slags 'hoffilosoffer' eller '(stats)magtens tænkere'. Herefter følger hoveddelen, der fremlægger nogle hovedlinjer i hans statsræson-værk.

I

Botero blev født i det norditalienske Piedmont i 1544, fik en jesuitisk uddannelse i Italien og Frankrig og blev ordineret som præst i 1572. I 1580 forlod han dog Jesuitter-ordenen, hvorefter han i 1582 bliver personlig sekretær for Milanos biskop. I 1586 kom han til Rom som huslærer til en nevø af den franske konge og blev året efter del af den pavelige administration og deltog i en række konklaver. I disse år udgiver han diverse kommentarværker, rejser på diplomatiske missioner og i 1588 og 89 udkommer så denne artikels to bøger om byer og om statsræson, de begge bygger på omfattende historiske, geografiske, økonomiske, klimatiske og religiøse kilder. I 1590'erne udgiver han også et firebindsværk om den katolske kirkes globale interesser, der kan ses som et forlæg til demografien og i slutningen af århundredet bliver han huslærer for de tre sønner af kong Emmanuel 1 af Savoyen (1562-1630), som han i fire år rejser rundt i Spanien sammen med. Han dør i 1617. Botero er altså livet igennem fuldt integreret i sin samtids religiøse, politiske og akademiske liv, samtidig med at han er velkendt med ikke kun den klerikale geografi men også den nationale og royale.

Vi er i den tidlige territorialstatslige fase, hvor de afgørende konfliktlinjer er konge-pave samt konge-aristokrati, og Botero kan siges at have valgt side til fordel for monarkisk suverænitæt overfor en kirkelig – ”monarkiet bliver det dominerende svar på hvilken politisk organisationsform, der skal afløse bystaten, kirken og imperiet”²⁸ – og i hans tekster er der også en klar devaluering eller funktionalisering af aristokratiet under kongen. Én af de spændende tematikker her er netop, hvordan den moderne territorialstat opstår igennem og hinders kongen som person. Det er en bevægelse, der også er evident i Hobbes' *Leviathan* fra 1651, og som jeg i det nedenstående vil koncentrere mig om.

Inden da kan vi kort skitsere et par forskelle mellem Botero og Machiavelli, der alle deres ligheder til trods (og Botero får givet mange af de samme 'amoraliske' råd som Machiavelli) dog er ganske forskellige i deres tilgang. Botero kan siges at vende Machiavellis prioritering på hovedet. Hvor Machiavelli i *Fyrsten* er mest interesseret i statens grundlæggelse, dernæst dens udvidelse og sidst dens bevarelse, der er Botero mest optaget af dens bevarelse, dernæst dens udvidelse og kun ganske lidt i dens grundlæggelse. Han tager altså udgangspunkt i en verden af allerede eksisterende stater. Måske det er forskellen mellem Machiavelli, der lever

²⁸ ”Suverænitæt, statsræson og politisk økonomi”, 28. september 2000.

i det omskiftelige italienske bystats-magtspil, og så Botero, der bevæger sig mellem de store spanske og franske kongedømmer især.

Modsat Machiavelli søger Botero at forskyde det hæderfulde fra krigens til administratio-
nens domæne – og hermed bliver han en langt mere moderne tænker end Machiavelli.
”Styrke erobrer”, skriver han tidligt i *Om statsræsonen*, ”men visdom bevarer.” Og han fort-
sætter: ”Mange er stærke, men få er vise.”²⁹ Det er ikke komplet og slet ikke entydigt, men
der er en understrøm i Boteros værk, hvor han er i kritisk opposition til sin samtids kriger-
moral, dens prioritering af det militære over alt andet, som i høj grad er Machiavellis i *Fyrsten*,
for at åbne et andet og større rum for det politiske, nemlig bevarelsen af det allerede ejede
og etablerede. Den daglige ledelse af hverdagen frem for de store heroiske slag eller det
luskede rænkespil. Hvor Machiavelli ”har ingen anden finalitet end fyrstens overlevelse som
person”,³⁰ der har Botero ingen anden end fyrstens overlevelse som stat.

Det afgørende brud med en machiavellistisk tankegang er dog, at han – igen ufuldstændigt
– lokaliserer politikens formål udenfor herskeren. Der er hos Botero ikke længere et nød-
vendigt og intimt forhold mellem stat og hersker, der sker det i administrativ statsræson
forstand, hvad Hobbes gør i konstitutionel suveræn forstand, nemlig en afpersonalisering
af magten.³¹ Bruddet er selvsagt ikke komplet; i afsnit 4 om statens undergang er meget af
teksten dedikeret til spørgsmålet om herskerens moral og kunnen. Herskerens moralske
karakter er stadig afgørende for statens, det er stadig herskerens personlige kvaliteter, der
bestemmer en stats historie, men mindre end før. Hersker og stat er ved at blive to separate
enheder, den ene defineret moralsk, den anden teknologisk.

Den politiske teknologi er statsræsonen, der kan forstås som statens blik på sig selv. Botero
definerer klogskab som ”en dyd, hvis funktion er at finde egne midler til at nå et givent
mål”,³² og i dette tilfælde er målet statens bevarelse i et plurivers af stater. Boteros mindre
optagethed af krig er ikke en pacifistisk drøm men krigens fortsættelse med andre midler,
nemlig ressourceudvindingens og logistikkens. Botero er mindre optaget af krigens hvordan
i taktisk og strategisk forstand og mere i dens hvordan i ressourcemæssig forstand. Hvis
Machiavelli var mest optaget af krigens og diplomatiets ydre forhold stat og stat imellem, så
er Botero mere optaget af deres indre forhold inde i staten selv, opbygningen af de ydre
forholds forudsætninger. Man kan få en fornemmelse af de forskellige perspektiver ved at
sammenligne to beskrivelser af fyrstens opmærksomhed på landskabet fra først *Fyrsten* og

²⁹ Giovanni Botero, *The Reason of State*, London: Routledge & Kegan Paul 1956, bog 1, kap. 4.

³⁰ Suverænitet, statsræson og politisk økonomi”, 5. oktober 2000.

³¹ Quentin Skinner, ”From the state of princes to the person of the state”, kap. 14 i Quentin Skinner, *Visions of Politics*, vol. 2; *Renaissance Virtues*, Cambridge: Cambridge University Press 2002.

³² Botero, *The Reason of State*, bog 2, kap. 8, note 2.

så *Om årsagerne til byers storhed og herlighed*, hvor Machiavellis optaget af landskabet er rent martialt, er Boteros bredere:

Han må også studere forskellige egnes natur, bestige bjerge, undersøge flodernes beskaffenhed, hvordan dalene løber ud, hvorledes sletterne strækker sig og sumpenes karakter, og han må anvende stor omhu på dette [...] thi kun på denne måde lærer man at finde fjenden, at finde en heldig lejringsplads, at bestemme marchretningen, at vælge kamppladsen og at omringe en fæstning på den mest fordelagtige måde.³³

Det er en god ting og stor hjælp for en fyrste at kende sit landskab og med omtanke have en forståelse af, hvordan man kan forbedre det med håndværk og produktion. Som for eksempel at forsvare sine havne med volde og bolværker, at gøre på- og afskibning af varer både hurtig og let, at gennemsege havet for pirater og forbrydere, at gøre floder sejlbare, at bygge lagerhuse egnet og store nok til at indeholde store mængder varer samt at forsvare og vedligeholde vejene såvel på sletterne som i bjerge og bakker.³⁴

Som jeg læser i mine forelæsningsnoter, så ”implicerer territorialitet de fleste andre kategorier” for statens distinktive træk.³⁵ Det, vi ser hos Machiavelli, er en rent krigsstrategisk betragtning af territoriet og en ikke-juridisk, personalistisk forståelse af territorialitet som fyrstens ejendom, mens det hos Botero er en krigsstrategisk og ekstrativ betragtning og i andre dele af værket en statsjuridisk suverænitætænking. Vi går fra ”hvad skal fyrsten gøre, til: hvad skal fyrsten vide.”³⁶

Statsræson er en overlevelsesstrategi i et farligt miljø, dét deler Machiavelli og Botero. Den afgørende forskel er deres interesse i, hvad der skal til for at overleve som stat, og der er det mit argument, at Botero er den, hvis tænkning peger mest ind i eftertiden, dels i sin afpersonalisering af magten og dels i sin optagethed af dens økonomisk-administrative dimensioner, i hans optagethed af statens geografiske og demografiske resourcedimensioner. Det er næppe uden konsekvens, at Machiavellis praktiske erfaring med statskunsten netop var krig og diplomati, mens Boteros var først manøvrering i det katolske hierarki, dernæst personlig sekretær for en biskop, hvilket på den tid var meget lig en statsadministrativ stilling og endelig som huslærer for tre kongesønner, der skulle opdrages i statskunsten.

³³ Machiavelli, Fyrsten, Hasselager: Helikon 1998, kap. 14.

³⁴ Giovanni Botero, *The Greatness of Cities*, i Botero, *The Reason of State*, bog 2, kap. 8. Sammenlign med Botero, *The Reason of State*, bog 3, kap. 1.

³⁵ Suverænitet, statsræson og politisk økonomi”, 21. september 2000.

³⁶ Suverænitet, statsræson og politisk økonomi”, 5. oktober 2000.

Vi går nu ind i *Om statsræsonen* for at se på dels afpersonalisering af magt og udvidelsen af politikken genstandsfelt, begge som afgørende bevægelser i retning af den moderne territorialstat.

II

Om statsræson bygger på mindst tre tanketraditioner: den middelalderlige fyrstespejls-tradition, som også Machiavelli kreativt skrev i forlængelse af og hvor den klassiske dydsretorik i Boteros udlægning nedtones til fordel for praktiske kompetencer. Vi går fra det klassiske fyrstespejls 'Hvordan hersker jeg?' til 'Hvordan regeres staten?'; den skolastiske tradition, f.eks. de samtidige Francisco de Vitoria (1483-1546) og Francisco Suarez (1548-1617), der søgte en opdatering af kirken til en ny statslig realitet, en arbejdsdeling mellem magter, og dermed en nedskrivning af pavedømmets temporale magt samtidig med at de tilstod staten betydelig magt, herunder til retmæssig krig; og endelig den florentinske eller republikanske tradition. Botero nævner flere steder at republikken er at foretrække, men lige som Machiavelli, der gjorde det samme, så er hans råd mest rettet imod kongedømmet.³⁷

Statsræson-begrebet var i omløb i tiden, og blev ofte set som synonymt med amoralitet, 'djævlens ræson' som en pave skal have kaldt det og i eftertiden ofte opsummeret som machiavellisme. Botero bruger det dog rent neutralt-deskriptivt.³⁸ Den italienske idéhistoriker Maurizio Viroli skriver, at begrebet opstod blandt datidens politiske tænkere "fordi de havde brug for et nyt ræson-begreb egnet til at undskylde den indskrænkelse af moralsk og civil ret, der var nødvendig for at bevare og ekspandere stater."³⁹ Det er nok en lidt vel kynisk eller ensidig fortolkning, men rigtigt er det, at statsræson var del af politikken løsrivelse fra et moralsk og teologisk normsæt til fordel for udviklingen af sit eget vokabularium og instrumentarium.

Én af de ting, der står tydeligt fra Jens Eriks forelæsninger, og som har stor analytisk forklaringskraft er forskellen mellem statens to forbundne principper: suverænitet og statsræson. Hvis suverænitet handler om statens juridiske udtryk, om magtens legitimitet, da handler statsræson om dens administration, om magtens realitet. Man kan også sige det sådan, at statsræson er praksisdimensionen af suverænitet. Statsræson er "statens måde at gøre sig

³⁷ Robert Bireley, "Introduction", i Bireley (red.), Giovanni Botero, Reason of State, Cambridge: Cambridge University Press 2017, s. xix-xxi.

³⁸ Harro Höpfl, "Orthodoxy and Reason of State", History of Political Thought, vol. 23, nr. 2, 2002, s. 211-237.

³⁹ Maurizio Viroli, "The origin and the meaning of reason of state", kap. 5 i Ian Hampsher-Monk, Karin Tilmans & Frank van Vree (red.), History of Concepts: Comparative Perspectives, Amsterdam: Amsterdam University Press 1998, s. 73.

gældende på som stat.”⁴⁰ Den er statens selvrefleksion som handlingsenhed, hvor suverænitet er statens selvfremstilling som eksistens.

Bogen er opdelt i ti bøger, der så nogenlunde starter med et kapitel om fyrstens personlige egenskaber og dyder, dernæst et om gode råd om rådgivere, religion, dømmekraft og deslige, hvor Botero beskriver dømmekraft som herskerens øje og mod dens arm. Førstnævnte kræver ”en bred viden om alt der angår menneskelige følelser og opførsel”, såvel som militære anliggender, ”geometri, artimetik og ingeniørkunst. Fyrsten bør ”omgive sig selv med folk, der er enestående i enhver profession: matematikere, filosoffer, søkaptajner, soldater, talere”, ja ”selv poesi kan være nyttigt”, for ”viden om ens undersåtters natur, tanker og karakteristika er afgørende for at kunne regere godt.”⁴¹ Bog tre til fem handler om, hvordan man håndterer diverse befolkningsgrupper, de rige og fattige især, middelklassen forventes rolig og ufarlig, såvel som kættere og fremmede. Kapitel seks er dedikeret til udenrigspolitik, mens kapitel syv og otte for alvor starter diskussionen om udvidelsen af staten, dog mest i dybden end i bredden: indtægter, beskatning, landbrug og ikke mindst behovet for en stor og voksende befolkning. De to sidste kapitler er dedikeret til militære anliggender, herunder er det sidste kapitel fokuseret på hærførerens karakter og rolle. I den oprindelige 1589-udgave ender bogen med at diskutere, om kavaleri eller infanteri er de vigtigste tropper, hvorimod andenudgaven året efter slutter med en opfordring til at bekriige tyrkerne, der da også bogen igennem beskrives som ærkefjenden. På den måde dublerer bogen Machiavellis *Fyrsten*, der slutter med at opfordre til italiensk samling, mens Botero slår på tromme for europæisk samling, begge som elementer i en statsdannelsesproces.

”Staten er et stabilt styre af en befolkning”, siger bogens første sætning efter dedikationen (der kritiserer Machiavelli), og ”statsræson er viden om de midler, hvormed et sådant styre kan grundlægges, bevares og udvides. Selv om statsræson i bredeste betydning handler om alt dette, så er den mest optaget af bevarelsen og dernæst udvidelsen end med grundlæggelsen, for statsræson forudsætter en hersker og en stat (den ene som redskab, den anden som hans materiale)”.⁴² Vi ser den allerede annoncerede forskydning fra fyrstens personlige interesse til statens objektive formål eller almene interesse, og vi ser opmærksomheden flytte ikke kun fra hersker til stat men også fra de mægtige få til de brede mange, til befolkningen.⁴³

⁴⁰ Suverænitet, statsræson og politisk økonomi”, 5. oktober 2000.

⁴¹ Botero, *The Reason of State*, bog 2, kap. 2, 3, 4.

⁴² Botero, *The Reason of State*, bog 1, kap. 1.

⁴³ Jens Erik Kristensen & Mads P. Sørensen, ”Moralfilosofi og politisk tænkning fra Mandeville til de skotske oplysningstænkere”, s. 13-75 i Mikkel Thorup (red.), *Den skotske oplysning*, Aarhus: Slagmark 2006.

Statsræson indeholder to elementer,⁴⁴ der lidt grovkornet kan opsummeres som 1) *salus publica* (offentlig velfærd), der angiver, at magten skal udøves til fælles bedste, at man skal tage vare på landet, udøve retfærdighed, og at administration skal handle om omsorg for befolkningens ve og vel. Det er statsræson tænkt som et politisk-etisk koncept om fyrstens eller statens trivsel. Herover står den mere velkendte forestilling om statsræson som 2) *necessitas* (nødvendighed) opsummeret i ordsproget: 'målet helliger midlet', og målet er fyrstens eller statens overlevelse. Det er her statsræsonens forbindelse til krig, forbrydelse, vold, konspiration etc. stammer.

Machiavelli var kun interesseret i statsræson som *necessitas*, hvorimod Botero er mest men ikke udelukkende interesseret i statsræson som *salus publica*. Politik hos Botero er ikke reducerbar til krigskunst men er en statshusholdningskunst. Derfor fylder økonomiske overvejelser ganske meget i hans traktat. Hos Botero ser vi en tidlig udgave af den statslige praksis, der kommer til at dominere Europas stater helt op til i dag og sideløbende hermed refleksioner over de videnspraksisser, der skal til for at regere en stat: statistik, demografi, geografi, bogholderi over alskens ressourcer. Hvor Machiavellis fyrste mest skulle kende sine undersåtters troskab imod ham og landskabets muligheder for angreb og forsvar, så oplister Botero et omfattende katalog over fyrstens – eller måske snarere statslederens – videnskrav lige fra moralfilosofi, teologi, krigskunst, geometri, arkitektur, jura, landbrug og økonomi. Fyrsten er for Botero ikke kun kriger men også administrator og skal derfor kende sit rige i detaljer.

I Boteros traktat ser vi en tidlig udgave af nationaløkonomiske overvejelser. Statslederen "skal holde i live og lade blomstre det, der gør hans land frugtbart og meget produktivt med alt det, som det kan tilvejebringe."⁴⁵ Det betyder kultivering af landet, befolkningens forskellige håndværk, bygningen af offentlige arbejder, minedrift, immigrationspolitik med mere og ikke mindst optagetheden af, at ressourcer – penge, materiale, mennesker – ikke forlader territoriet. Botero tilhører den periode i den økonomiske tænknings historie, der i dag går under betegnelsen merkantilisme, der ikke er en egentlig økonomisk teori men snarere et katalog af praktiske forslag for forøgelse af kongemagtens/statens rigdom og magt i perioden fra cirka 1550-1750. Al økonomisk overvejelse har staten som omdrejningspunkt. Den er det eneste økonomiske subjekt. Alt andet er underlagt og organiseret i forhold til statens interesse.

⁴⁴ De næste par afsnit bygger på kapitlet "Renæssancens konkurrencestat" i Mikkelt Thorup, Jakob Bek-Thomsen, Christian Olaf Christiansen & Stefan Gaarsmand Jacobsen, *Pengene og livet. Historier om marked og moral*, København: Informations forlag 2015.

⁴⁵ Botero, *The Reason of State*, bog 8, kap. 2.

I merkantilismen udvikles en række væsentlige økonomiske begreber og tematikker, herunder ikke mindst befolkningen som interventionsfelt. Man havde en forestilling om verden som statisk og begrænset. Der var kun den rigdom, der var, og det gjaldt derfor om at få så meget ind – og beholde det – og give så lidt ud som muligt. Målet om statens storhed skal nås gennem positivt handelsbalanceoverskud: maksimal produktion og eksport koblet med minimalt forbrug og import; protektionistiske politikker: støtte til erhverv, importrestriktioner, monopoler, kolonier, selvforsyning, prisregulering; befolkningstilvækst; optimering af befolkningens produktivitet; hård styring af arbejdere og bønder, der skal leve 'på kanten af sult'; fuld udnyttelse af alle ressourcer, naturlige og menneskelige. Disse ressourcer skal dirigeres, fremmes, reguleres. Der ses derfor her en meget interventionistisk politik, den første 'konkurrencestat', der forsøger at optimere og dirigere alle sine ressourcer i kampen med de andre stater. Merkantilismen var den første egentlige rationalisering af statens magtudøvelse.

Et af kapitlerne i Boteros traktat handler om penge og befolkning og tematiseres som "de midler, hvormed [fyrsten] kan forøge sine besiddelser".⁴⁶ Fyrsten skal have tilstrækkelige rede penge til at kunne afværge katastrofer og angreb, men han må samtidig ikke ophobe uforholdsmæssig mange penge. Sidstnævnte skyldes ikke mindst, at han vil være nødt til at beskatte sine undersåtter for hårdt og give for lidt ud til dem, hvilket begge vil vende dem imod ham. Til gengæld er det vigtigt, at han ikke først skal ud og indkræve eller låne penge, hvis der opstår akutte behov. Botero angiver ikke, hvor meget der er nødvendigt, men siger bare: "Dyden ligger i midten",⁴⁷ hvilket vil sige, at det er op til den enkelte fyrste givet både de økonomiske og politiske forhold, altså et situationsbetinget forhold, hvor den gode fyrste afvejer forskellige behov og hverken lader sig friste til at ophobe eller forbruge for meget.

En afgørende del af det økonomiske grundlag er befolkningsressourcen, der er "fyrstens sande styrke, for det er fra dem, alle hans ressourcer afhænger".⁴⁸ Derfor, siger han, er 'styrke' og 'befolkning' egentlig synonyme. Derfor er det for det første vigtigt at have en stor befolkning; en stor befolkning giver stort beskatningsgrundlag, fremmer den økonomiske aktivitet (og tilvejebringer grundlag for en stor hær). Derfor er der også traktaten igennem en lang række demografiske overvejelser omkring fødsler og død, indgåelse af ægteskab, opdragelse af børn og unge etc. Forhold, som staten ifølge Botero ikke kan være ligeglad med, men som den tværtom må agere politisk i forhold til. Det fører direkte til en diskussion af landbrug og produktion, hvilket præsenteres som "to måder, hvorpå fyrsten kan forøge sin befolknings styrke og antal".⁴⁹

⁴⁶ Botero, *The Reason of State*, bog 7, kap. 1.

⁴⁷ Botero, *The Reason of State*, bog 7, kap. 3.

⁴⁸ Botero, *The Reason of State*, bog 7, kap. 11.

⁴⁹ Botero, *The Reason of State*, bog 8, kap. 1.

Fyrsten skal oplæres i detaljerne omkring landbrug og produktion og forstå disse som grundlaget for sin magt: En fyrste skal derfor opfordre til og opmuntre landbrug og vise sin påskønnelse for dem, der dyrker jorden og gør god brug af hans land, og han skal konstant bearbejde og forbedre landbrugsforholdene ved at bygge veje, dræne sumpe, rydde skove etc. Botero er stærkt kritisk overfor det, han betragter som en engelsk skik med at bygge store parker og haveanlæg, hvilket er en uprofitabel brug af jorden. Traktaten igennem er han stærkt optaget af spild. Intet land og ingen mennesker, selv de handicappede, må ligge uproduktive hen. De skal nyttiggøres. Hvis der ikke er ordentlige folk nok, eller hvis der ikke er nok slaver og galejfangere til at bygge offentlige anlæg, så er der ”altid en mængde sigøjnere, strejfer og vagabonder, som det er bedre at sætte til et nyttigt job end at lade tigge.”⁵⁰

Botero anser produktionen som mere værdiskabende end landbruget, da der medgår mere forarbejdning og dermed forbedring. Denne prioritering på et tidspunkt, hvor de fleste var engageret i landsbrugssektoren, skyldes formodentlig hans optagethed af byen og dermed af byerhvervene. Også her skal fyrsten opmuntre til aktivitet, og ”først og fremmest må han ikke tillade råmaterialer, uld, silke, tømmer, metaller osv. at forlade sin stat, for hvor de forsvinder hen, der går producenterne også.”⁵¹ Igen ser vi den desperate fastholdelse af materiel værdi i landet og frygten for udsivning og udtømming af ressourcer i det nulsumsspil mellem stater, som økonomi dengang blev set i.

Den statsræson, som Botero udlægger, og særligt dens økonomiske dimension i merkantilismen handler om at bevare og udvide politisk magt (i dybden) ved at producere såvel lydlighed som velstand hos befolkningen. Økonomi er her så småt ved at blive et selvstændigt videns- og praksisområde, men det har endnu ikke fået nogen begreber eller nogle formål andet end politikken, dvs. fyrstens eller statens magt. Økonomi er statens husholdning og befolkningen er fyrstens udvidede familie, hvis hele liv og produktivitet tilhører ham.

”Bevarelsen af staten afhænger af undersåtternes fred og ro.” Der er altså ikke kun en materiel men også en kvalitativ, en moralsk eller åndelig dimension til befolkningsressourcen.⁵² Det får ham i nærmest foucaultianske termer til at tale om ”den gode ledelse af sjæle”,⁵³ og religionsspørgsmålet betyder meget, både som frelse men først og fremmest som nytte; det, vi i dag ville kalde for sammenhængskraft.⁵⁴ ”Herskeren”, skriver han, ”bør søge at

⁵⁰ Botero, *The Reason of State*, bog 8, kap. 2.

⁵¹ Botero, *The Reason of State*, bog 8, kap. 3.

⁵² Botero, *The Reason of State*, bog 1, kap. 8.

⁵³ Botero, *The Reason of State*, bog 2, kap. 16.

⁵⁴ Jens Erik Kristensen, ”Den gemene sammenhængskraft: sammenhængskraft som vilje og forestilling”, i Peter Lodberg (red.), *Sammenhængskraft: replikker til Fogh, Højbjerg*: Univ. 2007.

håndhæve denne [religiøse] jurisdiktion ved at bruge sin autoritet, magt, penge og personlige intervention, for jo mere dydige og gudfrygtige hans undersåtter er, jo mere klar vil de være til at adlyde deres hersker.”⁵⁵ Han viger da heller ikke væk fra tvang i trosspørgsmål og advokerer for massiv vold imod kættere og andre trosfjender.

Det er ret væsentligt, at han som nævnt ovenfor samme år som *Om statsræson* havde udgivet et mindre men meget interessant værk *Om årsagerne til byers storhed og herlighed*. Statsræson er på mange måder en ekstrapolering eller generalisering af den urbane regulering. Byer er en ophobning af mennesker, ting og strømme. Urban regulering handler om at dirigere alle disse strømme af mennesker, varer, kapital, affald, problemer, så herigennem lærte administratorer om regulering som sådan. I bogen om byen er første bog dedikeret til byens placering, jordens frugtbarhed, geografi etc., mens anden bog handler om mange af de samme emner som i statsræson-bogen: fred og sikkerhed, religion, uddannelse og professioner, domstole, industri og handel, magt, adelen og fyrstens residens, og endelig handler tredje bog om befolkningsstørrelsens vigtighed og i bogens sidste afsnit skriver han, at det, der kendetegner en storslået by er ”retfærdighed, fred og velstand”, dvs. befolkningens interesse, for ”retfærdighed sikrer hver sit eget; fred sikrer, at dyrkning, handel og håndværk blomstrer; og nok mad og drikke opretholder livet i lethed og tilfredshed.”⁵⁶

Konklusion

Om statsræson kom i 15 italienske udgaver inden år 1700, seks spanske inden 1606, en fransk i 1599 og tre latinske i perioden 1602 til 1666.⁵⁷ Den blev læst i både katolske og protestantiske lande, og selv om den ikke havde eller har *Fyrstens* berømmelse eller tiltrækningskraft, så er den i sin tilgang og tematik mere betydningsfuld end Machiavellis bog, som man vil kunne se i 1700-tallet hos f.eks. Frederik den stores (1712-1786) anti-machiavellistiske statsræson-tænkning⁵⁸ eller hos Katarina den stores (1729-1796) udkast til en retsreform, hvor vi ser en optagethed af alle detaljerne i en ”omsorg for alt, der medvirker til bevarelsen af god orden i et samfund.”⁵⁹

Botero skrev til konger og fyrster, selv om hans præference nok var republikker, hans tænkning blev samlet op af konger og deres rådgivere, men udviklingen af det monarkistiske

⁵⁵ Botero, *The Reason of State*, bog 2, kap. 16.

⁵⁶ Botero, *The Greatness of Cities*, bog 3, kap. 3.

⁵⁷ Bireley, ”Introduction”, s. xv-xvi.

⁵⁸ Frederik den store, ”The Duty of Sovereigns”, s. 36-46 i Jay Luvaas (red), *Frederick the Great on the Art of War*, New York & London: The Free Press 1966.

⁵⁹ Katarina den store, ”First supplement to the grand instructions”, s. 295-299 i W.F. Reddaway (red.), *Documents of Catherine the Great*, Cambridge: Cambridge University Press 1932, s. 295.

apparat, der i første omgang både anvendte og brød med teologisk og kirkelig legitimitet såvel som struktur, skulle senere selv vise sig at blive overgangen til noget andet, den moderne territorialstat, der både anvendte og brød med nu den monarkiske legitimitet og struktur. ”Monarkiet” sagde Jens Erik ifølge mine noter, ”har stået fadder til den moderne stat og dens begreber, bl.a. magt tænkt juridisk og i suverænitetsstermer”⁶⁰ såvel som praktisk tænkt i statsræsonstermer. Det gør en ellers obskur norditaliensk renæssanceteolog til en hovedfigur i statens idéhistorie. Og det gjorde en forelæsningsrække på et lille fag højt mod nord til en afgørende begivenhed i min faglige udvikling. Så tak for det, Jens Erik, tak for alle samtalerne efterfølgende og dem, vi skal have fremadrettet. Jeg bliver ved med at tage noter, når du snakker.

⁶⁰ Suverænitæt, statsræson og politisk økonomi”, 28. september 2000.

To live by trial and test, offering oneself up to adventure

The mutual entanglement and inextricability of fitness and sickness in Nietzschean thought and Nietzsche's great health

Af Sverre Raffnsøe

A dichotomy between sickness and health

Often, “sick” and “healthy” are conceived as contrary predicates that clash with, are incompatible with and exclude one another in the sense that they refer to the extreme, opposite poles of a linear progression.⁶¹ While this conception does not necessarily entail that they are contradictory in the sense that the characterization “healthy” strictly and totally excludes the denomination “sick”, the view of “sickness” and “health” as contrary terms situated at opposite poles of a binary opposition does imply that they mutually oppose, exclude and are incompatible with one another in a less absolute and more gradual sense. According to this conception, the sicker one is, the less healthy one is; and the healthier one is, the less sick one must be. Consequently, if one is sick, the primary goal is to seek a cure that will enable one to become healthy.

Quite frequently, however, health and sickness are understood and perceived as oppositional and mutually exclusive in an even stronger and more absolute way. Separated by a strict general and unconditional bipartition, sickness and health are conceived as dichotomous modes of being that rule out one another in the sense that they are characterized by complementary attributes or properties. To the extent that an attribute can be ascribed to one of the entities, it is necessarily being precluded from being ascribed the opposed entity. According to this even more acerbated conception, the relationship between sickness and

⁶¹ Illustrative examples of this kind of contrary, polar-opposite predicates are “big” and “small”, as well as “white” and “black”. Whereas “big” and “small” indicate the opposite poles of linear scale indicating size, “white” and “black” characterize the opposite ends of a grey scale.

health is being marked by a fundamental dichotomous difference and opposition. This opposition entails that where sickness is, health is not (present), in a very absolute sense, and vice versa.⁶²

The described conception of the relationship between illness and health is in accordance with an understanding of health, illness and their relationship that has also gained widespread recognition in philosophical theory. This understanding is for example markedly present in and conditions a number of hermeneutical, phenomenological and existential approaches.

In a collection of articles published towards the end of his life with the telling title *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, Gadamer expounds the view that phenomenologically health is characterized by an absence of feeling, whereas illness differs clearly from health by announcing itself as a remarkable or even conspicuous sensation. Instantly, illness stands out by making itself “positively” and markedly felt as an unpleasant, critical and crucial issue that needs to be addressed and calls for further scrutiny, eventually for further objectification, treatment and mastering.⁶³ In direct contrast to sickness, health according to Gadamer tends to go unnoticed, since ‘it is part of our nature as living beings [in der Lebendigkeit unserer Natur] that our conscious self-awareness remains largely in the background [daß die Bewußtheit sich von sich selbst zurückhält] so that our enjoyment of good health is constantly concealed from us [die Gesundheit sich verbirgt]’.⁶⁴ In so far as health according to Gadamer is not a condition one introspectively feels in oneself, this state is described as an ‘nicht in Sich-Fühlen’. Instead, health is a ‘condition of being involved [Da-Sein], of being in the world [In-der-Welt-Sein], of being together with one’s fellow human beings [Mit-den-Menschen-Sein], of active and rewarding engagement in one’s everyday tasks [von den eigenen Aufgaben des Lebens tätig oder erfreudig erfüllt sein]’.⁶⁵ By contrast, illness forms

⁶² At a very basic level, this understanding perceives the relationship between health and sickness according to the logical law of a tertium non datur, as stated in the sentence ‘quodlibet ens est aut A aut non-A’. Concerning whatever arbitrary being that one may find it fitting to choose, it can be asserted that one must be able to apply the predicates either ‘A’ or ‘non-A’. An arbitrary living being can be characterized as either ‘healthy’ or ‘sick (non-healthy)’. It cannot be described as both in the very same respect at the very same time.

⁶³ Gadamer (1993): *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, p. 143/Gadamer (1996): *The Enigma of Health*, p. 112.

⁶⁴ Gadamer (1993): *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, p. 143/Gadamer (1996): *The Enigma of Health*, p. 112.

⁶⁵ Gadamer (1993): *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, p. 144/Gadamer (1996): *The Enigma of Health* p. 113.

a rupture with health, a fall from grace, in so far as the former interrupts and upsets the naturally given and well-functioning mode of being in the world.⁶⁶

More implicitly, Martin Heidegger's famous analysis of the 'Die Weltlichkeit der Welt (The worldliness of the world)' in division one, chapter three of *Sein und Zeit (Being and Time)* presupposes a similar understanding of health and sickness as differentiated states that are related to one another by being separated by a clear rupture or gap making itself manifest in the sudden transition from tacit and unthematized healthy functioning to the manifest experience of a crisis if this natural beneficial state is disturbed or breaks down.⁶⁷

In general, the worldliness of the world according to Heidegger makes itself felt to *Dasein* through the presence of inner worldly things. Immediately, however, this 'announcement' is almost imperceptible. As long as things are given unproblematically within an efficient pragmatic handling and experienced as a part of and contribution to a well-functioning and healthy life, things and their 'thinghood' is 'left in obscurity [im Dunkeln]', and so is the worldliness of the world.⁶⁸ Only when *Dasein* comes up against and notices 'unusable things within what is ready-to-hand', 'that which is ready-to-hand enters the mode of *obtrusiveness* [*Aufdringlichkeit*].'⁶⁹ The apparent dysfunctionality in which the pre-existent tacit and sound mode of life breaks down is thus understood as a precondition for beginning to experience its worldliness more explicitly; and even in this case, it is difficult to encounter it directly. According to Heidegger, 'the helpless way in which we stand before [das Ratlose Davorstehen]' that which can no longer be experienced at hand and as supportive 'uncovers [entdeckt]' as 'a deficient mode of concern [als defizienter Modus des Besorgens]' only 'the Being-just-present-at-hand-and-no-more of something ready-to-hand [das Nur-noch-vorhandensein eines Zuhandenen]'.⁷⁰ According to Welsh, Fredrik Svenaeus is in accordance with this understanding of Heidegger when he 'argues that Martin Heidegger provides us with the most valuable way of thinking about health and illness' and that 'we can "understand how illness is experienced precisely as a not being at home in my own world"' (Svenaeus 2000, 9) by taking recourse to 'Heidegger's idea of "Unheimlichkeit" – unheimeliness'.⁷¹

⁶⁶ Cf. also Welsh (2016): 'Many Healths; Nietzsche and Phenomenologies of Illness.' Welsh identifies the crucial traits of the phenomenological concept of health under the headline of 'Health as Silent Harmony'.

⁶⁷ Heidegger (1927/1979): *Sein und Zeit*, pp. 63-113.

⁶⁸ Heidegger (1927/1979): *Sein und Zeit*, p. 68.

⁶⁹ Heidegger (1927/1979): *Sein und Zeit*, p. 73; italicized in original text.

⁷⁰ Heidegger (1927/1979): *Sein und Zeit*, p. 73.

⁷¹ Welsh (2016): 'Many Healths; Nietzsche and Phenomenologies of Illness', p. 342; Svenaeus (2000): 'Das Unheimliche; Toward a Phenomenology of Illness', p. 9. In this sense, soundness, healthiness

The approach to sickness, health and thought in Jens Erik Kristensen's oeuvre

On closer inspection, however, the described bipartition or dichotomy between sickness and health leaves an unpleasant, difficult, and not easily solvable conundrum behind for the philosophers or thinkers who subscribe to it: How is one to conceive of the activity of thinking itself? As an expression and evidence of sickness? Or as a manifestation and a sign of health?

More specifically, it also seems that the conception and practice of thinking and the history of ideas that Jens Erik Kristensen has developed steadily and insistently over the years at an international level fits very badly into this divide between sickness and health, even as JEK's work systematically contests the idea of thinking and the history of ideas as simple responses to sickness, ailments or other dysfunctionalities that are supposed to cure them in order to set everything right again.

Instead, JEK's conception of, approach to and practice of theory, thought and history question the either-or between sickness and health by spanning and bridging the chasm between them. That JEK does not simply accept the dichotomy between sickness and health but rather considers it a problematic divide that forces one to face and address not easily solvable but constructed dilemmas is manifest in his entire oeuvre. The unwillingness to accept the dichotomy between sickness and health is particularly evident in publications that thematically examine and address issues of health, sickness and cure.⁷² Similarly, his reluctance to subscribe to common sense distinctions and dichotomies between sickness and health is evident in articles, books and edited volumes that contribute substantially to the history of the university, the history of science, the history of pedagogics and play.⁷³ Likewise, the alternative approach to thinking, sickness and health is obvious in JEK's publications on Foucault and of Foucauldian texts.⁷⁴ In general, JEK can thus be said to practice a post-paradoxical approach to sickness and health. While moving beyond common sense and its

and homeliness in their opposition and contradistinction to sickliness, incapacity and dysfunctionality can be said to form a taken for granted but only partially thematized precondition for the understanding of existence in various phenomenological and existential approaches.

⁷² Schmidt; Kristensen (1986/2004): *Lys, luft og renlighed. Den moderne socialhygiejnes fødsel.*

⁷³ Johansen, Martin Blok (ed.) (2002): *Dannelse. Fink; Kjærgaard; Kragh; Kristensen (eds.) (2003): Universitet og videnskab. Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik. Korsgaard; Kristensen; Jensen, (eds.) (2017): Pædagogikkens idéhistorie. Knudsen; Kristensen; Nielsen (eds.) (2023): Leg på spil i pædagogik og uddannelse. Kristensen; Nørreklit; Raffnsøe-Møller (eds.) (2011): University Performance Management: The Silent Managerial Revolution at Danish Universities.*

⁷⁴ Schmidt; Kristensen (eds.) (1985): *Foucault's blik: Om det moderne menneskes fødsel.* Brügger; Eliassen; Kristensen (1995): *Foucaults masker.*

idée fixe of a sharp divide and opposition between sickness and health, JEK also opposes the idea that we the suffering stand divided at a crossroad where we constantly are forced to choose between them when we decide which way we would prefer to proceed. Instead of an 'either-or' between sickness and health, he suggests and elaborates a 'both-and'.

In the publications indicated here, JEK thus picks up and further develops a conception of and an approach to philosophical thinking that differs in productive ways from central phenomenological and hermeneutic and analytic strands. Instead, he further develops a conception of and an approach to philosophy, thought and the history of ideas articulated by Nietzsche, a philosopher that has played the role of an important precursor and source of inspiration for JEK throughout his entire significant philosophical career.⁷⁵ Characteristically, JEK has also made his debt to Nietzsche abundantly clear not only by voicing his appreciation of and loyalty to Nietzsche but also by playing a pivotal role in the introduction of Nietzsche's thought in a Danish and Nordic context.⁷⁶ To further articulate this kind of conception of and approach to thinking, the present essay will examine the relationship between sickness, health, cognition and philosophical thinking as experienced and expressed by JEK's important ancestor Nietzsche.

The entanglement of health, illness and thought as experienced by Nietzsche

That the relationship between health and sickness can be rendered in less antagonistic terms becomes evident if one studies Nietzsche's attempt at a diagnostic and a symptomatology of his own philosophical *Werdegang*, a path of development that he examined retrospectively in his subsequently written prefaces to *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (*The Birth of Tragedy out of the Spirit of Music*) and *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister* (*Human, All Too Human*), but also dissected in a chapter later devoted to *Menschliches, Allzumenschliches* in *Ecce homo. Wie man wird, was man ist* (*Ecce Homo. How One Becomes What One Is*). In these texts, Nietzsche described an ongoing process of cognition that was based on and articulated a mutual and inextricable entanglement between an always already existing and ongoing affliction with illness and a still unfinished process of convalescence. To arrive at a different conception of the relationship between sickness and health, it is appropriate

⁷⁵ Schmidt; Kristensen; Andersen (eds.) (1985): Nietzsche: En tragisk filosof.

⁷⁶ Together with his close collaborator Lars-Henrik Schmidt, JEK has been of inestimable importance for the publication and reception of Nietzsche's work in Danish. In a number of cases, JEK has also added perceptive and well-informed introductions or post-scripts to the Danish translations of Nietzsche's works.

to study and unfold Nietzsche's continuous description and meticulous dissection of his own state of health in some detail.

In the very first lines of 'Versuch einer Selbstkritik [Attempt at Self-Criticism]', at once a 'preface [Vorrede]' and a 'postscript [Nachrede]' to his first published work *The Birth of Tragedy* drafted retrospectively in 1886, many years after the initial publication of 'this dubious book' in 1872, Nietzsche emphasized how the birth or genesis of the monograph could only be adequately understood if it is considered within the framework of an already afflicted 'illness [Krankheit]' contracted by Nietzsche during the Franco-German war of 1870-71 and his response to it in terms of an effort to regain health.⁷⁷

Consequently, the source or the mainspring permitting Nietzsche to draft the text is not to be sought in an untainted origin, or in vigorous and forceful state of health existing before the Fall, which he consecutively left behind as he became afflicted with illness or infected by ill health. Conversely, the production of the text began with a fall and in a falling that had already begun and that was thus is always-already constitutive.⁷⁸ At the very moment when the 'ponderer [Grübler]' and 'enthusiast of enigmas [Rätzelfreund]' Nietzsche explicitly acknowledged 'paternity [Vaterschaft]' of his book,⁷⁹ he concurrently made sure to stress that it originated in a fall that was not to be conceived as a Fall from a pre-existing grace, but rather in a falling that had always already begun. Nietzsche's work begins in and with his already having become afflicted; it starts with 'a question mark' that he cannot 'extricate himself from' and with his falling ill.⁸⁰

Since the beginning of the book, on the one hand, was to be sought in Nietzsche's falling ill, the birth of *Die Geburt der Tragödie* was only possible to the extent that the self-acknowledged father of the book equally, on the other hand, proved able to shoulder the initial afflictions that had made him feel nauseous from the very beginning and carry them with him to the very end. The author had to be able to support, go through, work through and live through both 'the great question mark about the worth of existence [Fragezeichen vom Werth des Daseins]' and 'the illness that he had brought back home with him from the battlefield' until he finally 'in a process of convalescence [genesend]' found a relative and temporary 'peace with himself [mit sich zum Frieden kam]'.⁸¹

⁷⁷ Nietzsche (1871-1886/1999): *Die Geburt der Tragödie*, p. 11.

⁷⁸ Cf. also Foucault (1977): 'Nietzsche, Genealogy, History'; Raffnsøe (2013): 'Beyond Rule; Trust and Power as Capacities', especially pp. 255-256.

⁷⁹ Nietzsche (1871-1886/1999): *Die Geburt der Tragödie*, p. 11.

⁸⁰ Mann-Odonnell (2010): 'From Hypochondria to Convalescence: Health as Chronic Critique in Nietzsche, Deleuze and Guattari', p. 163).

⁸¹ Nietzsche (1871-1886/1999): *Die Geburt der Tragödie*, p. 11-12.

According to Nietzsche's diagnostic of himself and his own work in 'Versuch einer Selbstkritik', the 'origins' of his own work *Die Geburt der Tragödie* is thus to be found an already being afflicted with illness, a beginning infection, as it is experienced in an enduring contention to recuperate from it, or in an ongoing process of convalescence or *Genesung*. For Nietzsche, it is consequently misleading to conceive of sickness and health as complementary mutually opposed entities that exclude one another or even as contrary states that must gradually replace one another. Instead, health in the full and emphatic sense of the word can only be conceived in an entanglement with sickness, as a form of health that is present in process of *Genesung* or convalescence, that is in the endeavour to deal with, assert itself in the face of and overcome the challenge of sickness.

The intimate relationship between and the intricate mutual entanglement of health and sickness in Nietzsche becomes even more pellucid if one further consults a second, almost simultaneous attempt to establish a diagnostic and a symptomatology of his own state and development diagnosis. In this case, however, the analysis and assessment concern his own subsequent development that leads to the publication of his book *Menschliches, Allzumenschliches* six years after *Die Geburt der Tragödie* in 1778. Issued in 1886 as an introductory preliminary to the second edition of his book eight years after its initial publication and thus also contemporary with the just discussed preface to *Die Geburt der Tragödie*, Nietzsche's preface to *Menschliches, Allzumenschliches* is equally to be read as retrospective postscript in which he reflected on the constituting conditions of his own life and work. In this case, Nietzsche not only provided a more detailed diagnosis of his own mental and somatic illness and convalescence; concurrently, he gave a more articulate account of how he continuously felt the need to practice the art of being his own mental and somatic clinician, dissecting his own mental and physical existence in order to administer the right well-dosed remedies permitting to live the sickness he suffered from as a convalescence and cure.⁸² Crucial additional details concerning the genesis of *Menschliches, Allzumenschliches*, however, were also provided in a chapter devoted to this book in one of Nietzsche's subsequent books *Ecce homo*.⁸³

On lines similar to his depiction of the creation of *Die Geburt der Tragödie*, Nietzsche in *Ecce Homo* retrospectively characterized *Menschliches, Allzumenschliches* as 'a monument of a crisis [das Denkmal einer Krisis]';⁸⁴ and according to the way that this watershed is further

⁸² For a discussion of Nietzsche as a diagnostician, please also cf. Ahern (1995): Nietzsche as Cultural Physician.

⁸³ Nietzsche (1878-1880/1999): *Ecce homo. Wie man wird, was man ist*, p. 322-328/Nietzsche (2021): *Ecce Homo. How One Becomes What One Is*, pp. 267-272.

⁸⁴ Nietzsche (1878-1880/1999): *Ecce homo. Wie man wird, was man ist*, p. 322/Nietzsche (2021): *Ecce Homo. How One Becomes What One Is*, pp. 267.

articulated here and in the preface to the book, this crisis seems to have been even more fundamental, potentially devastating and multidimensional than the one previously outlined.

Nietzsche indicated how ‘the beginnings [Anfänge] of this book’ and its ‘preconditions’ had to be sought in a ‘deep alienation [Fremdheit]’ that he had begun to experience from ‘everything that surrounded’ him in the cultural and intellectual environment around Wagner⁸⁵ even though it had exerted a very deep fascination on him until then.⁸⁶ In the long run, Nietzsche came to experience the fascination with Wagnerian total theatre and its values as an ‘infection [Infektion]’. In so far as the contraction of this disease would result both in ‘the debasement of taste’ and ‘concepts’ in the exposed, Nietzsche would also come to compare the effects of Wagnerianism to the symptoms of ‘continual alcohol abuse’.⁸⁷

Immediately, Nietzsche had come to experience a strong feeling of alienation from his former associates. Yet, the experienced crisis was also a dramatic turning point in so far as it implied a distantiation from himself and the values he had cherished hitherto, as well as a separation from his contemporaries and any sense of community more broadly. As Nietzsche withdrew from Wagner and Bayreuth to a little spot ‘hidden deeply in the recesses of the Bömervald’ to write *Menschliches, Allzumenschliches*, he ‘carried’ his ‘melancholy and [...] contempt of Germans’ about with him ‘like an illness’; but he also began to experience Wagner and the widespread adoration of his work as a particular symptom of a broader disease that afflicted not only everyone around him but also himself.

With his increasing distantiation from Wagner, Nietzsche began to feel estranged from the unconditional idolatry of the composer practiced among his German followers. On closer inspection, however, he had similarly begun to dissociate himself from a worship of idealism and an idealization of existence that was detectable in Wagner’s oeuvre and among the believers in his work. *Menschliches, Allzumenschliches* was a monument commemorating a crisis in so far as it expressed and documented a time when Nietzsche increasingly began to lose faith in and dissociate himself not only from the ideals of his time but also from the pursuit of lofty ideals *tout court*. With his distantiation from idealism in *Menschliches, Allzumenschliches*, Nietzsche concomitantly felt that he simultaneously had gotten the better of and freed

⁸⁵ Nietzsche (1878-1880/1999): *Ecce homo. Wie man wird, was man ist*, p. 323/Nietzsche (2021): *Ecce Homo. How One Becomes What One Is*, p. 268.

⁸⁶ While Nietzsche’s fascination with Wagner is evident in *Die Geburt der Tragödie*, he had continued to praise Wagner and his work in the fourth part of his subsequent work *Untimely Meditations* (cf. Nietzsche (1876/1999): *Unzeitgemässe Betrachtungen. Viertes Stück: Richard Wagner in Bayreuth*).

⁸⁷ Nietzsche (1888/1999): *Der Fall Wagner*, p. 44 (Nachschrift).

himself from ‘something foreign’ that ‘did not belong’ to him and ‘his nature’ as such. He had conquered or overcome an affliction that had come to affect him.⁸⁸

According to Nietzsche, it was the experienced distantiation from idealism that motivated him to choose *Menschliches, Allzumenschliches* (*Human, All Too Human*) as the title for his text: “‘Where *you* see ideal things, I see – what is human, sadly all too human!’ ... I know the human *better*’. The very title of the work thus indicated a basic conversion of the center of orientation and investigation and derivation. Where Nietzsche and his compatriots had so far aimed for the appearance and workings of ideals, Nietzsche now detected only the expression and effects of what is all too human. In prolongation of the liberation he experienced, Nietzsche chose the subtitle *Ein Buch für freie Geister* (*A Book for Free Spirits*) for his monograph. The subtitle indicated ‘a spirit *that has become free*’ of its earlier adherence to and subjugation under problematic ideals and thus a spirit ‘that has taken possession of itself again’.⁸⁹

‘That ‘the Cagliostro of modernity’, Wagner “dwelt among us” and was able to attract and dupe an impressive audience willing to worship the pretentious and charlatanic composer as an outstanding ‘genius’ should according to Wagner’s former adherent Nietzsche be regarded an important symptom when one seeks to piece together ‘a diagnostics of the modern soul [Diagnostik der modernen Seele]’.⁹⁰ The worship of Wagnerian idealism bears witness to the fact that ‘falsity itself in our time became flesh and even genius’ and that ‘psychologically speaking we are false’.⁹¹ In the long run, ‘the case of Wagner [der Fall Wagner]’ must consequently be deemed ‘a stroke of luck for the philosopher’ who sought to establish a composite symptomatology of the modern human being and here was able to do so ‘with vivisection carried out on its most *instructive* case [vivisection vollzogen an ihrem *lehrreichsten* Fall].’⁹² Even as this case bore witness to the fact that modern human beings were prone to worship pretentiousness and falsity, it documented that they were willing and able to do so in ‘good conscience’ and thus to amalgamate the values of ‘conflicting lineage’. According

⁸⁸ In *Ecce homo*, Nietzsche retrospectively claims to have defeated and freed himself from that which did not belong to his nature, in and with the watershed he went through in *Menschliches, Allzumenschliches*: ‘I used it to free myself of anything not belonging to my nature [Ich habe mich mit demselben vom Ungehörigen in meiner Natur freigemacht]’ (Nietzsche (1878-1880/1999): *Ecce homo*. Wie man wird, was man ist, p. 322/Nietzsche (2021): *Ecce Homo*. How One Becomes What One Is, p. 267).

⁸⁹ Nietzsche (1876/1999): *Ecce homo*. Wie man wird, was man ist, p. 322 Nietzsche (2021): *Ecce Homo*. How One Becomes What One Is, p. 267; italization in Nietzsche’s original text.

⁹⁰ Nietzsche (1888/1999): *Der Fall Wagner*, p. 53 (Epilog).

⁹¹ Nietzsche (1888/1999): *Der Fall Wagner*, pp. 52-53 (Epilog).

⁹² Nietzsche (1888/1999): *Der Fall Wagner*, pp. 52-53 (Epilog); italization in Nietzsche’s original text.

to Nietzsche, the case Wagner indicated that ‘the modern human being represents [darstellt], biologically, a *contradiction of values* [einen *Widerspruch der Werte*], that he falls between two stools that he says Yes and No with the same breath’.⁹³

The great health: an altered relationship between illness, health and thought

Contrary to what may be expected on a superficial view, Nietzsche’s endeavour to distance himself from what had hitherto afflicted him did not lead to a pure and simple liberation and relief and self-affirmation. Instead, the loss of belief in the late ideals of his time led Nietzsche to look at the world more generally with an unparalleled ‘profound suspicion’ and ‘disdain’ that disposed him to serve not only as ‘an occasional devil’s advocate’ but also as an ‘enemy [Feind] and an impeacher [Vorforderer] of God’.⁹⁴

Nietzsche’s ‘profound suspicion’ made him stand out in comparison with and from the world to such a degree that he came to experience an extreme isolation, also diagnosed by himself as a sickly or ‘morbid solitariness or isolation [Vereinsamung]’.⁹⁵ He came to sense the ‘chills and anxieties of a growing loneliness [Frösten und Aengsten der Vereinsamung] to which every uncompromising *difference of outlook or view* [Verschiedenheit des Blicks] condemns [verurteilt] the afflicted or affected [den mit ihr behafteten]’.⁹⁶

While experiencing solitude and isolation, Nietzsche equally felt ‘convulsed [erschüttert], unloosened [losgerissen] and extricated [herausgerissen]’ from his own being to such a degree that he came to compare the effects of ‘the great emancipation [grosse Loslösung]’ to the impact of a devastating ‘earthquake [Erdstoss]’ that made him loose his bearings. Nietzsche felt that ‘an impulsion [Antrieb] and compulsion [Andrang]’ came to ‘sway and overmaster’ his ‘young soul’ ‘like a command [Befehl]’. ‘A will [Wille] and a wish [Wunsch]’ had awakened’ that forced him ‘to go forth on’ his ‘course, anywhere, at any cost’. ‘A violent, dangerous curiosity [heftige, gefährliche Neugierde] about an undiscovered world [nach

⁹³ Nietzsche (1888/1999): Der Fall Wagner, pp. 52-53 (Epilog); italization in Nietzsche’s original text.

⁹⁴ Nietzsche (1876/1999): Menschliches, Allzumenschliches, p. 13 (Vorrede, 1)/Nietzsche (1995): Human, All Too Human, I, p. 5.

⁹⁵ Nietzsche (1876/1999): Menschliches, Allzumenschliches, p. 17 (Vorrede, 4)/Nietzsche (1995): Human, All Too Human, I, p. 17.

⁹⁶ Nietzsche (1876/1999): Menschliches, Allzumenschliches, pp. 13-14 (Vorrede, 1)/Nietzsche (1995): Human, All Too Human, I, p. 5; italization in Nietzsche’s original text.

einer unentdeckten Welt]’ ruled his soul to such an extent that it flamed and flared ‘in every sense’.⁹⁷

While Nietzsche experienced a loss and a lack of orientation, his very existence was thus at the same time shocked and shattered to such an extent that it felt unbearable. His life was affected by an existential crisis so acerbated that suicide became a tempting way out. ‘An imperious voice’ cried out to him to convince him that it was “better to die than to live here [Lieber sterben als hier leben]”.⁹⁸ In this way, the ‘outbreak of power and will to self-decision, self-valuation [Selbst-Werthsetzung], this will to free will [Wille zum freien Willen]’ was also ‘a disease [Krankheit]’ and a mode of being possibly leading towards death.⁹⁹

To Nietzsche, the violent and probing curiosity that moved him was thus experienced as a dangerous contagious affliction that threatened the very existence of the person who had been infected by it. Nevertheless, the illness that Nietzsche had caught was not only a destructive downward spiral. The ‘note of interrogation of an increasingly dangerous curiosity’ represented a constant challenge in which one must be willing and able to reiteratively engage if one was to fully savour the outcome of the questions that this existence raise. This will to question and to know raised a number of existentially troubling questions that were not easily put to rest: “Cannot all valuations be reversed? And is good perhaps evil? And God only an invention and artifice of the devil? Is everything, perhaps, radically false? And if we are the deceived, are we not thereby also deceivers? Must we not also be deceivers?”.¹⁰⁰

The necessity to cultivate this kind of illness, to nurture it and keep it constantly present if one were to profit and learn from it was particularly stressed by Nietzsche in a short passage of his book *Zur Genealogie der Moral* (*On the Genealogy of Morals*) published in 1887, one year after the publication of his retrospective preface to *Menschliches, Allzumenschliches*. Here Nietzsche summed up how his longstanding experience with illness had told him that ‘being sick is instructive [lehrreich] [...] more instructive still than being healthy [Gesundsein]’; and for that reason, ‘those who make us ill today seem more necessary even than any medicine men and “saviours [Heilande]”’.¹⁰¹ To seek out the possibility to question and learn, ‘we violate

⁹⁷ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 16 (Vorrede, 3)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 8.

⁹⁸ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 16 (Vorrede, 3)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 8.

⁹⁹ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 16 (Vorrede, 3)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 8.

¹⁰⁰ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 17 (Vorrede, 3)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, pp. 8-9.

¹⁰¹ Nietzsche (1888/1999): *Zur Genealogie der Moral*, p. 358/Nietzsche (2014): *On the Genealogy of Morality*, p. 302; italization in Nietzsche’s original text.

[vergewaltigen] ourselves [...], we nutcrackers [Nussknacker] of the soul, we questioners [Fragenden] and questionable ones [Fragwürdigen], as if life were nothing but nutcracking'. By continuously insisting on continuously questioning and problematizing themselves, these 'nutcrackers' would evidently and unavoidably not only 'become ever more questionable [fragwürdiger] each day, *worthier* of questioning'; they might also not unlikely in the process also become 'worthier – of living?'.¹⁰²

A little earlier in the same passage, Nietzsche articulated the arduous diagnostic and clinical self-problematizing effort demanded of human beings if they were to maintain the problematic state that might permit them to rise to the challenge of becoming better at living. It was required not that the human nutcrackers were willing to experiment with themselves as human guinea pigs but also that 'we experiment with ourselves as we would not experiment with any animals'. Equally, it was not only necessary that humans were willing to cut up and examine themselves like anatomists would be prepared to dissect any other specimen they might get hold of to understand its internal organization; it was also indispensable that human beings were prepared to 'gleefully [vergnügt] and curiously slit open' their souls while their bodies were 'still alive'.¹⁰³

In the preface to *Menschliches, Allzumenschliches*, Nietzsche explained how it had been necessary for him not only to enforce self-discipline but also to employ an array of self-soothing and self-medicalizing strategies in order to be able to endure the torment that the indicated self-vivisection and self-experimentation inflicted upon him. For instance, Nietzsche stressed how anyone who would understand the aforementioned 'chills and anxieties of a growing loneliness to which every uncompromising *difference of outlook* condemns the afflicted or affected' 'will also understand how often I sought shelter in some kind of reverence or hostility, or scientificity or levity or stupidity, in order to recover from myself, and, as it were, to obtain temporary self-forgetfulness'.¹⁰⁴ Concomitantly, Nietzsche also confessed that a lot of 'artifice of self-preservation [List der Selbst-Erhaltung]', much 'reason [Vernunft] and higher care [Obhut]' was required if one were to perform the kind of 'self-deception [Selbstbetrüge]' necessitated to soothe and forget oneself. Reversely, 'falseness

¹⁰² Nietzsche (1888/1999): *Zur Genealogie der Moral*, p. 358/Nietzsche (2014): *On the Genealogy of Morality*, p. 302; italization in Nietzsche's original text.

¹⁰³ Nietzsche (1888/1999): *Zur Genealogie der Moral*, p. 358/Nietzsche (2014): *On the Genealogy of Morality*, p. 302.

¹⁰⁴ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, pp. 13-14 (Vorrede, 1)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, pp. 5-6.

[Falschheit]’ was necessitated to ‘allow’ him to counterbalance and endure ‘the luxury’ of his ‘sincerity [Wahrhaftigkeit]’.¹⁰⁵

Seeking recourse in these kinds of “fortifying” detours, Nietzsche sought to pave the way that would permit to take ‘a further step’ in the process of slow ‘convalescence [Gene-sung]’.¹⁰⁶ In this manner, it could be possible for a free spirit that threatened to become almost too liberated from the adherence to former problematic ideals to draw ‘closer to life,’ ‘almost distrustfully,’ to such an extent that ‘it grows warmer around him’ and that ‘feeling and sympathy gain dept’ again.¹⁰⁷ Having left home to wander about in ‘austerity and self-estrangement,’ the free spirit had been ‘beside himself [ausser sich]’; yet, his stubborn insistence permitted him to ‘perceive himself for the first time’ and to marvel at ‘the near [das Nahe]’ and ‘the nearest things [die nächsten Dinge],’ which now appeared in a different light. Even ‘in the weariness or fatigue [Müdigkeit] and the old sickness [Krankheit],’ ‘in the relapses of the convalescent [Rückfällen des Genesenden],’ there is ‘joy and happiness [Glück]’.¹⁰⁸

At the end of the day, the described process of illness and convalescence was to be understood as a ‘fundamental cure [gründliche Kur] for all pessimism (the cancerous sore [Krebsschaden] of all idealists and falsehood-mongers [Lügenbolde], as one should know) to become ill after the manner of these free spirits, to remain ill for a good while, and then, even longer, even longer, grow healthy [gesund], I mean “healthier” [“gesunder”]. There is wisdom [Weisheit], practical sagacity [Lebensweisheit], in prescribing even health itself [die Gesundheit selbst] for oneself over a long time only in small doses’.¹⁰⁹

The ability to exist in this overlap between and to support this interlacement of illness and health is thus for Nietzsche a required condition of possibility for establishing the state of ‘uncanny overflowing soundness [ungeheuren überströmenden Sicherheit] and healthiness [Gesundheit] which does not care to do without disease,’ and which permits to make use of

¹⁰⁵ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 14 (Vorrede, 1)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 6.

¹⁰⁶ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 19 (Vorrede, 5)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 10.

¹⁰⁷ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 19 (Vorrede, 5)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 10.

¹⁰⁸ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 19 (Vorrede, 5)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 10.

¹⁰⁹ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 19 (Vorrede, 5)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, pp. 10-11.

affectedness as ‘a means [Mittel] and an angling-hook of knowledge [Erkenntnis]’¹¹⁰ and which ‘gives access to many and opposing [entgegengesetzten] ways of thinking or modes of thought [Denkweisen]’.¹¹¹ This state is experienced as an abundance, or ‘a surplus [Ueberschuss] of plastic, healing [ausheilenden], imitating [nachbildenden] and restoring forces or restorative powers [Kräften], which is exactly the sign [Zeichen] of *great* health [der *grossen* Gesundheit]’.¹¹²

According to Nietzsche, the great health is ‘that surplus which gives the free spirit the dangerous prerogative [das gefährliche Vorrecht] of being entitled to live *by trial and test* [auf den Versuch hin leben] and offer itself to adventure [sich dem Abenteuer anbieten zu dürfen]’.¹¹³ Yet it was also described as a mode of existence that one may adopt through ‘long years of convalescence [Genesung]’ ‘ruled by [beherrscht] and led by the reins [am Zügel geführt] of a tough *will to health* [Wille zur Gesundheit], which often dares to dress and disguise itself as health [Gesundheit]’.¹¹⁴

The symptomatology of the great health

If one follows and tries to form an overview of Nietzsche’s account of his development and advance in cognition, it becomes evident that the course did not start with an experience of falling ill that marked a conversion from a previous state of health and induced him to seek recovery and the re-establishment of health. Rather than commencing with the consummation of forbidden and unhealthy fruit leading to a fall from an undisturbed state of grace, the road to cognition began in Nietzsche’s already having fallen ill and finding himself in an ongoing process of convalescence.

When trying to make cognitive and existential advances that might form an antidote to both empty idealism and resulting pessimism, Nietzsche thus realized by hard-earned personal experience that a dichotomous or Manichean conception of sickness and health was untenable and fundamentally misleading. In a contemporary unpublished fragment from 1988, Nietzsche stressed that *Health* [Gesundheit] and *sickness* [Krankheit] are not essentially

¹¹⁰ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 17 (Vorrede, 4)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, pp. 10.

¹¹¹ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, pp. 18 (Vorrede, 4)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 9.

¹¹² Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 18 (Vorrede, 4)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 9; italization in Nietzsche’s original text.

¹¹³ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, pp. 18 (Vorrede, 4)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 9; italization in Nietzsche’s original text.

¹¹⁴ Nietzsche (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*, p. 18 (Vorrede, 4)/Nietzsche (1995): *Human, All Too Human*, I, p. 8; italization in Nietzsche’s original text.

different [nichts wesentlich verschiedenes] as the ancient physicians and some practitioners even today believe [glauben]. One must not make of them distinct principles [Principien] or entities [Entitäten] that fight over the living organism and turn it into their arena [Kampfplatz]. That is silly nonsense and chatter that is no good any longer. In fact, there are only differences in degree [Gradunterschiede] between these kinds of existence [Arten des Daseins]: exaggeration [Übertreibung], the disproportion, the nonharmony of the normal phenomena constitute the pathological state [den krankhaften Zustand]. Claude Bernard'.¹¹⁵

Neither was a conception of the disparity between sickness and health tenable that resulted in a hierarchization between them in which one is resumed under the other. Contrary to what could immediately be expected and to what might even be hoped for, it was not the case that illness was dependent on health for its very existence and was to be understood as a mode of health, as albeit a deteriorated one. Accordingly, it was not Nietzsche's experience that the due course of illness was to be to be cured in order to finally be subsumed under and sublated in a state of health, even though this kind of conversion and resolution, by which the initial antithesis would transform itself into a unity, might often appear to be a tempting 'solution'.

Instead, Nietzsche experienced illness and health to be interdependent, entangled in or caught up in one another, in a more radical and fundamental sense. Just as illness was to be experienced as a degree of healthiness, so too even vigorous health was to be perceived as a degree of illness and affliction. This also implied that the adjectives 'sick' and 'healthy' were to be comprehended and evaluated and coped with in the comparative degree of 'sicker' and 'healthier', rather than in the positive or the superlative degree.

As comparative beings, health and sickness were both experienced by Nietzsche as being in disparity with and differing from themselves. If the organism and its life were to become healthier, it was necessary for it to become sick and for it to stay ill; only in this way could life and the organism be forced to continue to overcome themselves in order to find themselves anew. For Nietzsche, it was thus advantageous for health to constantly turn to sickness in order to become itself in a more developed form. Perceived as convalescence, health was always already a movement and an advance afflicted with illness and therewith differing from itself. Conversely, it was equally necessary to experience illness not simply as a diminution of health but rather to conceive and relate to it as an affliction that could continue to inflame the organism and induce its life to respond to the challenge by move ahead and unfolding in new ways. Perceived in the context of a process of convalescence, sickness

¹¹⁵ Nietzsche (1888/1999): [14=WII5. Frühjahr 1888], Band 13, p. 250.

would thus appear as an essential irritant and stimulant of health. For these reasons, it was essential for Nietzsche to remain ill for a good while in order to grow not healthy, but healthier.

Nietzsche coined the notion of great health exactly to designate the mode of convalescence in which one was sure, sound and sane enough to live with and live through disease and bad health, rather than wishing it away.¹¹⁶ The great health indicated a state of surplus that remained ever-delicate and precarious in so far as it was a state of abundance that is evidenced in the surplus of restorative powers. In so far as it designated a mode of existence traversed by an insistent will to health rather than an established health, the great health remained a tentative and experimental form of life. The great health designated the capacity to find and explore new modes of living on the border of illness.¹¹⁷

From the vantage point of the great health, it became according to Nietzsche evident that *'the energy of health [die Energie der Gesundheit]'* in the emphatic sense would 'divulge itself' in the afflicted patient in and through the blunt and immediate opposition 'resistance [Widerstand]' to what made one fall ill.¹¹⁸ Moreover, what could and would consequently 'be inherited [sich vererbt] in life', or be bequeathed from one organism to the other, was not so much the actual illness, but rather inclinations and dispositions towards life, health and illness. It was the great health and the 'morbidity [Krankhaftigkeit]', the force or the 'lack of force [Unkraft] in the resistance against the danger of detrimental immigrations etc.; the broken power of resistance [Widerstandskraft] – expressed in *moral* terms: the

¹¹⁶ According to Aidan Tynan 'health, for Nietzsche as for Deleuze and Guattari, is not to be understood in opposition to illness, but as the immanent process whereby illness brings about its own autocritique and self-overcoming. True health can only take the form of a continuous evaluation of illness' (Tynan (2010): 'Deleuze and the Symptom: On the Practice and Paradox of Health', p. 155).

¹¹⁷ Johnsen (2009): *The Great Health of Melancholy. A Study of the Pathologies of Performativity* articulates a long-ranging and most illuminating genealogy for the notion of the great and delicate health of melancholy that came to a head in Nietzsche's oeuvre (Johnsen (2009): *The Great Health of Melancholy*, pp. 44-45). According to Johnsen, the prehistory of the great melancholic health can be traced back to the 'emotional hyperbole' and fragility 'of heroic individuality' found in the myth of Gilgamesh, the Homeric epic and early Greek tragedy, even as the articulation of an ethos of melancholic suffering and great achievements found an early emblematic expression in *Problems XXX*, 1 from the *Corpus Aristotelicum* (Johnsen (2009): *The Great Health of Melancholy*, pp. 47-85). In Nietzsche's time, the notion of an outstanding and precarious health remained present in the conception of outstanding performativity, exemplified in the idea of the entrepreneur, as well as the maladies and pathologies of the will, such as neurasthenia, exhaustion and depression (Johnsen (2009): *The Great Health of Melancholy*, pp. 117-171).

¹¹⁸ Nietzsche (1888/1999): [14=WII5. Frühjahr 1888], Band 13, p. 389); italization in Nietzsche's original text.

resignation and the meekness or submissiveness when faced with an enemy'.¹¹⁹ Likewise, what could be passed on from individual to the other, from one generation to the next was thus not simply the individual or generational existence. It was either 'the will to power [Wille zur Macht], to feel proud [Stolzgefühl], to have [Haben] and to want more [Mehrhaben-wollen]' or the 'weakening [Schwächung] as a task [Aufgabe]', 'the debilitation as humility or humbleness [Demut]'.¹²⁰

Countering the idea of thought and cognition as activities that were devoted to simple problem- and puzzle-solving and had a primary therapeutic or curative effect, Nietzsche thus managed to offer not only an alternative first-hand existential experience of the workings of thought and cognition, but also of their relationship to and entanglement with life and health and sickness. Nietzsche's philosophical *Werdegang* articulated an experience of thought that was sure and sound and sane enough to live by error, trial and test through sickness and convalescence; and in this manner, Nietzschean thought was able to offer itself up to experiment, adventure and exploration.

References

- Ahern, Daniel R. (1995): *Nietzsche as Cultural Physician*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Brügger, Niels; Eliassen, Knut Ove; Kristensen, Jens Erik (1995): *Foucaults masker*. Aarhus: Modtryk.
- Fink, Hans; Kjærgaard, Peter C.; Kragh, Helge; Kristensen, Jens Erik (eds.) (2003): *Universitet og videnskab. Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1972): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (1993): *Über die Verborgenheit der Gesundheit. Aufsätze und Vorträge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1996): *The Enigma of Health*. Cambridge: Polity Press.
- Heidegger, Martin (1927/1979): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Johansen, Martin Blok (ed.) (2002): *Dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

¹¹⁹ Nietzsche (1888/1999): [14=WII5. Frühjahr 1888], Band 13, p. 250; italization in Nietzsche's original text.

¹²⁰ Nietzsche (1888/1999): [14=WII5. Frühjahr 1888], Band 13, p. 250-251; italization in Nietzsche's original text. Concerning the systematic analysis of this kind of tradition, cf. also Raffnsøe (2023): *The History of the Humanities in the Modern University. A Productive Crisis*.

Johnsen, Rasmus (2009): *The Great Health of Melancholy. A Study of the Pathologies of Performativity*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.

Knudsen, Hanne; Kristensen, Jens Erik; Nielsen, Johan Bundgaard (eds.) (2023): *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*. København: Akademisk Forlag.

Korsgaard, Ove; Kristensen, Jens Erik; Jensen, Hans Siggard (eds.) (2017): *Pædagogikkens idéhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kristensen, Jens Erik (ed.) (2017): *Ideer om et universitet. Det moderne universitets idéhistorie fra 1800 til i dag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kristensen, Jens Erik; Nørreklit, Hanne; Raffnsøe-Møller, Morten (eds.) (2011): *University Performance Management: The Silent Managerial Revolution at Danish Universities*. Copenhagen DJØF.

Odonnell, Sarah (2010): 'From Hypochondria to Convalescence: Health as Chronic Critique in Nietzsche, Deleuze and Guattari'. In *Deleuze Studies*, volume 4, number 2: 161-182.

Nietzsche, Friedrich (1871-1886/1999): *Die Geburt der Tragödie*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Die Geburt der Tragödie/Unzeitgemäße Betrachtungen I-I/Nachgelassene Schriften 1870-1873. Kritische Studienausgabe. Band 1*, edited by Giorgio Colli and Mazzino Montinari. München: DTV de Gruyter, pp. 7-156.

Nietzsche, Friedrich (1876/1999): *Unzeitgemäße Betrachtungen. Viertes Stück: Richard Wagner in Bayreuth*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Die Geburt der Tragödie/Unzeitgemäße Betrachtungen I-I/Nachgelassene Schriften 1870-1873. Kritische Studienausgabe. Band 1*, edited by Giorgio Colli and Mazzino Montinari. München: DTV de Gruyter, pp. 429-509.

Nietzsche, Friedrich (1876/1999): *Menschliches, Allzumenschliches*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Menschliches, Allzumenschliches I-II. Kritische Studienausgabe. Band 2*, edited by Giorgio Colli and Mazzino Montinari. München: DTV de Gruyter.

Nietzsche, Friedrich (1888/1999): *Zur Genealogie der Moral*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Jenseits von Gut und Böse/Zur Genealogie der Moral. Kritische Studienausgabe. Band 5*, edited by Giorgio Colli and Mazzino Montinari. München: DTV de Gruyter, pp. 245-412.

Nietzsche, Friedrich (1888/1999): *Der Fall Wagner*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Der Fall Wagner/Götzen-Dämmerung/Antichrist/Ecce homo/Dionysos-Dithyramben/Nietzsche contra Wagner. Kritische Studienausgabe. Band 6*, edited by Giorgio Colli and Mazzino Montinari. München: DTV de Gruyter, pp. 9-53.

Nietzsche, Friedrich (1878-1880/1999): *Ecce homo. Wie man wird, was man ist*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Der Fall Wagner/Götzen-Dämmerung/Antichrist/Ecce homo/Dionysos-*

Dithyramben/Nietzsche contra Wagner. Kritische Studienausgabe. Band 6, edited by Giorgio Colli and Mazzino Montinari. München: DTV de Gruyter, pp. 257-347.

Nietzsche, Friedrich (1888/1999): [14=WII5. *Frühjahr 1888*]. In Friedrich Nietzsche (1999): *Nachlaß 1887-1889. Kritische Studienausgabe. Band 13*, edited by Giorgio Colli and Mazzino Montinari. München: DTV de Gruyter, pp. 217-399

Nietzsche, Friedrich (2014): *Beyond Good and Evil*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Beyond good and Evil/ On the Genealogy of Morality. The Complete Works of Friedrich Nietzsche 8*, edited by Alan D. Schrift and Duncan Large. Stanford: Stanford University Press, pp. 1-203.

Nietzsche, Friedrich (2014): *On the Genealogy of Morality*. In Friedrich Nietzsche (1999): *Beyond good and Evil/ On the Genealogy of Morality. The Complete Works of Friedrich Nietzsche 8*, edited by Alan D. Schrift and Duncan Large. Stanford: Stanford University Press, pp. 205-349.

Nietzsche, Friedrich (2021): *Ecce Homo. How One Becomes What One Is*. In Friedrich Nietzsche (2021): *The Case of Wagner/Twilight of the Idols/The Antichrist/Ecce Homo/Dionysus Dithyrambs/Nietzsche Contra Wagner. The Complete Works of Friedrich Nietzsche 9*, edited by Alan D. Schrift and Duncan Large. Stanford: Stanford University Press, pp. 211-313.

Nietzsche, Friedrich (1995): *Human, All Too Human, I*. In Friedrich Nietzsche (1995): *The Complete Works of Friedrich Nietzsche 3*, edited by Ernst Behler. Stanford: Stanford University Press.

Raffnsøe, Sverre (2013): 'Beyond Rule: Trust and Power as Capacities'. In *Journal of Political Power*, volume 6, number 2: 241-260.

Raffnsøe, Sverre (2023): *The History of the Humanities in the Modern University. A Productive Crisis*. New York & Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Schmidt, Lars-Henrik; Kristensen, Jens Erik; Andersen, Jørn Erslev (eds.) (1985): *Nietzsche: En tragisk filosof*. Aarhus: Modtryk.

Schmidt, Lars-Henrik; Kristensen, Jens Erik (eds.) (1985): *Foucault's blik: Om det moderne menneskes fødsel*. Aarhus: Modtryk.

Schmidt, Lars-Henrik; Kristensen, Jens Erik (1986/2004): *Lys, luft og renlighed. Den moderne socialhygiejnes fødsel*. København: Akademisk Forlag.

Svenaeus, Fredrik (2000): 'Das Unheimliche; Toward a Phenomenology of Illness', *Medicine, Health Care and Philosophy* 3: 3-16.

Welsh, Talia (2016): 'Many Healths; Nietzsche and Phenomenologies of Illness', *Frontiers of Philosophy in China* 11(3): 338-357. DOI 10.3868/s030-005-016-0026-3.

Tynan, Aidan (2010): 'Deleuze and the Symptom: On the Practice and Paradox of Health'.
In *Deleuze Studies*, volume 4, number 2: 153-160.

Triadernes nat

Det triadiske klassiker-begreb

Af Frederik Stjernfelt

Den klassiske græske filosofi: Sokrates-Platon-Aristoteles. Det klassiske teater: Aischylos-Sofokles-Euripides. Det klassiske maleri i Renæssancen: Leonardo-Michelangelo-Rafael. Klassisk fransk drama: Corneille-Racine-Molière. Den klassiske musik – wienerklassiken –: Haydn-Mozart-Beethoven.

Der er en mærkelig tendens til, at klassikere falder i triader. ”Klassisk” henviste oprindeligt til værker fra græsk-romersk oldtid, der havde overlevet og blev læst som gyldige og interessante også for en senere tid, men efterhånden som nyere tid efter Renæssancen mente at kunne videreføre eller endda overgå den klassiske inspiration, kom ordet efterhånden også til at blive anvendt på senere præstationer, der blev set som levedygtige og eviggyldige ud over deres egen tid. I 1600-tallet kunne man allerede tale om ”klassisk” litteratur i denne betydning. ”Klassisk musik” blev først defineret som sådan ind i 1800-tallet, og da som en modsætning til den senere romantiske musik, men inden længe blev betegnelsen også her generaliseret til også at omfatte dennes indsatser, så al kompositionsmusik kunne opnå klassikerstatus.

Men hvorfor har klassikken brug for triader? Jeg synes ikke, jeg har kunnet finde nogen behandling af denne tendens, der som eksemplerne viser går helt på tværs af kunstarter og tænkning. Triaderne definerer særlige perioder med kraftpræstationer ved deres ypperste personer, og det er ikke i første omgang mærkeligt. Det er også et kognitivt skema, en mnemoteknik, der er effektiv til at huske et overblik over vigtige kulturhistoriske udviklinger. Men der ligger mere i triaden end det: for mere præcist er der tale om tre personer, der følger hinanden tæt, som regel kendte hinanden eller i hvert fald kendte til hinanden, og de opremses kronologisk i tur og orden. Triaden giver derfor også i en maggitering en periodes historie: den første, spæde, vovelige, eksperimenterende formulering, tendensen under udvikling, derefter den fuldt flyvefærdige, mesterlige formulering, hvor præstationen står helt klart og dens normsættende og klassiske karakter bliver indlysende – og til sidst den modne, elaborerede og detaljerede version med resultaternes mængde, måske i nogle tilfælde den overmodne, manierede, broderende afslutning, tæt på selvparodi. Triaden rummer derfor en lille idehistorisk lomme filosofi: at store åndelige fremskridt tenderer mod at følge en

sådan kurve, typisk i et spand over en generation. Der er ingen triader, der strækker sig over flere hundrede år, selv om der også kan findes længere triader, såsom den klassiske pragmatisme i filosofien, Peirce-James-Dewey, der rummer to generationer, men mest fordi Dewey blev ældgammel. Noget lidt lignende gælder triaden Marx-Engels-Lenin, de første tre klassiske ansigter i de forskellige kommunismers klassiske rækker af profiler, hvor motivationen naturligvis er at gøre Lenin og hans revolution til den sande arvtager til de to første.

I alle tilfælde er triaderne selvfølgelig selektive. Græsk filosofi rummer adskilligt mere interessant end arvefølgen Sokrates-Platon-Aristoteles, førsokratikere, epikuræere, stoikere og meget andet godt – den italienske Renæssance bugner med store kunstnere. Selektionen af triaderne er derfor også en fortolkning af de pågældende perioder og en udvælgelse af hvilken særlig tendens i dem, der anses for mest ”klassisk”. De mange, spotlightet ikke kastes på, må synke ned i triadernes nat. Derfor er der også perioder, hvor det kan være svært at blive enige om triaden. Tysk idealisme i filosofien, fx: det er klart at Kant og Hegel må med, men skal triaden hedde Kant-Fichte-Hegel eller snarere Kant-Schelling-Hegel, eller måske Kant-Hegel-Schelling? Schelling brød gennem før Hegel og levede længere, men Hegel havde større åndshistoriske eftervirkninger. Noget lignende gælder klassisk rationalisme i filosofien, hvor man ofte kan møde Descartes-Spinoza-Leibniz – men hvad med Hobbes i den ene ende og Wolff i den anden?

Triaden er af natur personfikseret. Den angiver, at store præstationer er noget, der frembringes af enkeltpersoner, og den sætter disses bredere sammenhænge i miljøer, skoler, kontekst osv. i parentes. Nyere ”kontestativ” idehistorieskrivning har relativiseret denne ide ved at lægge vægt på bredere bevægelser og deres sammenstød – og i den forbindelse på fremdragelsen af sekundære eller tertiære personer fra arkiverne og kortlægning af deres indsatser, miljøer og skænderier, dem, som triaderne har som deres usynlige baggrund.

Triaden indeholder også en anden uretfærdighed: den skærer kulturhistoriens voksende og skiftende strømme og netværker radikalt over i isolerede bidder, og sammenhænge både før og efter sættes i parentes. Præsokratikerne forsvinder fra synsfeltet. Men har man først fået det triadiske blik slået til, er det forræderisk nemt at se triader springe frem andre steder, fx fransk højoplysning: Voltaire-Diderot-Condorcet, romantisk musik: Schubert-Schumann-Brahms – eller analytisk filosofis rødder: Frege-Russell-Wittgenstein. Mistankens hermeneutik: Marx-Nietzsche-Freud. Fænomenologien: Husserl-Scheler-Heidegger. Tidlig computer science: Gödel-Turing-Church. Eksistentialismen: Sartre-Beauvoir-Camus. Poststrukturalismen: Foucault-Derrida-Deleuze. Miles Davis sagde som bekendt, at jazzens historie kunne resumeres i to ord: Louis Armstrong og Charlie Parker – altså implicit en triade: Armstrong-Parker-Davis. 60’ernes britiske beat: Beatles-Rolling Stones-Kinks (men hvad så med The Who?). Selvsamme personer kan indgå i flere triader, fx antipsykologismens treenighed: Peirce-Frege-Husserl, der alle tre deltager i allerede nævnte triader.

I dansk sammenhæng måske det moderne gennembrud: Brandes-J.P. Jacobsen-Pontoppidan? Jeg havde for nylig lejlighed til at beskæftige mig med Trykkefrihedstiden 1770-73, og her springer de tre suverænt mest publicerende og provokerende pamflettister i øjnene: J.C. Bie-Martin Brun-Josias Bynch. Eller tættere på vor tid og også på genstanden for dette festskrift: Sløk-Schanz-Schmidt – de tre funderende kræfter på Institut for Idehistorie på Aarhus Universitet fra 1960'erne til nu.

I alle tilfælde ligger der en særlig komplikation i, at triadernes senere led typisk formodes at kende til og trække på de forrige. Forholdet mellem de tre er ikke som perler på en snor, snarere rummer de senere på en eller anden mere kompliceret vis versioner af de forrige. Filosofen Charles Peirce var kendt for sin "triadomani", som han selv ironisk kaldte det: hans insisteren på at alle vigtige begreber er triadiske eller resulterer af en triadisk kalkule. For ham baseredes dette på et tredelt skelet, der kan resumeres på forskellige måder, fx: mulighed-aktualitet-lovmæssighed. Aktualitet forudsætter mulighed, men ikke omvendt, lovmæssighed forudsætter de andre to, men ikke omvendt. De klassiske triader følger i et vist omfang dette skema: den første i triaden åbner et mulighedsfelt, som realiseres af den anden og ophøjes til regel af den tredje – således at den tredje i en vis forstand opsummerer og indeholder de andre to. Det var noget sådant, Hegel lidt hårdhændet forsøgte at generalisere under overskrifterne "Aufhebung" og tese-antitese-syntese. Men selv om der sagtens kan være spændinger, behøver der ikke være antiteser mellem nogen af de tre instanser i de klassiske triader, der snarere fremstår som kompetitive bidragydere til samme proces. Peirces idé om "degenererede" versioner af de tre kategorier åbner potentielt for en yderligere, mere fintmærkende granulering: kategori nummer to rummer én degenereret version tættere på den første, nummer tre hele to degenererede versioner, altså i alt seks kategorier: 1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2 og 3.3. Det ville i en vis forstand formalisere, hvordan de senere to trin rummer versioner af de forrige – og samtidig angive væksten i bredde og persontal hen over triadens forløb, fx appliceret på amerikansk pragmatisme 1) Peirce; 2) Royce, James; 3) F.C.S. Schiller, G.H. Mead, Dewey. Men selv om den seks-leddede version måske ville give et mere troværdigt, detaljeret og analytisk billede, så mister den triadens klare kronologiske sekvens, den er vanskeligere at udfylde, med flere diskutabile valgmuligheder, og fortaber også den klare mnemotekniske enkelhed.

Peirces overvejelse giver til gengæld formlen for en alternativ organisation af åndshistoriske personer til triadens evolutionære begreb – nemlig dyaden, der for Peirce er karakteriseret ved aktualitet, sammenstød, opposition, clash. Her finder vi antitesen. Det kender vi fra de mange dyader, der opsummerer store ide-eller kulturhistoriske sammenstød: Heraklit vs. Parmenides, Duns Scotus vs. William af Ockham, Luther vs. Calvin, Leibniz vs. Newton, Baggesen vs. Oehlenschläger, Brahms vs. Wagner, Cassirer vs. Heidegger, Einstein vs. Bohr, Oasis vs. Blur, Zuckerberg vs. Musk. Dyaderne har samme mnemotekniske klarhed som

triaderne, men det, de opsummerer, er noget andet: det er mere eller mindre fundamentale spændinger, sammenstød, bevægelse-modbevægelse, generationer, modsætninger, kampe, konkurrenter, der udspænder en problematik eller et helt felt imellem sig. Dyader og triader kortlægger og erindrer forskellige ”molekylære” sammenhænge i åndshistorien og sameksisterer derfor uden problemer – oftest uden at de personer, der bruger dem, tænker over det. De deler både person- og generationsfikseringen, og selvsamme person kan uden videre indgå i både dyader og triader alt efter kontekst.

Hvad der hverken ligger hos Peirce eller Hegel, imidlertid, er både dyaders og triaders akutte begrænsning til generationen: de rummer implicit en teori om at store åndelige gennembrud foregår inden for få generationer af personer, der kender hinanden, altså en teori om videnskabelige og kulturelle kreative miljøers karakter. Derfor er det også, at man måske er villig til at bære over med triadernes alarmerende simplificering: selve hævdelser af sammenhængen mellem de tre forudsætter uden videre et mere omfattende miljø af andre skikkelser, man véd, man bør supplere med.

Videnskabsfilosofien i Frankrig

Af Søren Gosvig Olesen

Jens Erik Kristensen og Lars-Henrik Schmidts bog Lys, luft og renlighed fra 1986 indtager noget af en særstatus i dansk sammenhæng. Ikke alene er den blevet en klassiker på sit felt, den udgør også som studie i "Den moderne socialhygiejnes fødsel" en genealogi eller arkæologi, som Foucault har kunnet skrive dem for galskabens, klinikens, afstraffelsens eller seksualitetens vedkommende. Men hvor Foucault på Collège de France havde sin lærestol i "Tankeystemernes historie", der er de to forfatters baggrund her idéhistorien. Det understreges med al ønskelig tydelighed lige fra begyndelsen:

"Der er tale om en idéhistorisk fremstilling, som ud fra en aktuel undren fremstiller et bestemt idékompleks' fremvækst og transformationshistorie. Vi vil vise, hvorledes de vesterlandske tankeformer ikke alene formuleres af filosoffer og teoretikere, men viser sig hos praktiske videnskabsmænd, offentlige administratorer og frem for alt i stiliseringen af hverdagens opdelinger og konkrete tilrettelæggelser. Der er hverken tale om en filosofihistorisk eller en videnskabshistorisk fremstilling [...]" (Kristensen & Schmidt 2004, 7).

Når jeg i dag læser formuleringerne i bogens forord, kan jeg ikke lade være at smile nostalgisk. Jeg mindes de mange diskussioner, jeg havde med bogens forfattere dengang i firserne – og altid om det samme: forholdet mellem filosofi og idéhistorie. De blussede op, hver gang vi mødtes, hvad enten det var i Odense, på Aarhus Universitet eller på Det danske Studenterhus i Paris. Vi var utrættelige. Det er forordet også:

"I stedet for at forfølge rationalitetens selvtematisering i filosofihistorien er det måske muligt og mere frugtbart (sic!) at forfølge den i den sociale praksis [...]" (Kristensen & Schmidt 2004, 8).

Kort fortalt gik vores diskussioner dengang på, hvad vores respektive discipliner, idéhistorie og filosofi, kunne og ikke kunne, eller burde kunne. På et tidspunkt må det være kommet til en slags forsoning eller i det mindste resignation. I den nye udgave fra 2004 er forordet forsynet med et addendum, hvori det hedder:

"Bøger er et produkt af deres tid. Det gælder også den foreliggende bog [...] Akademisk Forlag har valgt at genudgive bogen som et dokument med indsigter og analyser, der stadig er relevante [...] På denne baggrund har vi valgt at lade dokumentet stå som et dateret monument, der må tale for sig selv [...]" (Kristensen og Schmidt, 2004, 9).

Det er sandt, at tankeformer ”ikke alene formuleres af filosoffer og teoretikere”, men også af ”videnskabsmænd” og ”administratorer”. Det er også sandt, at det, som formuleres af videnskabsmænd og administratorer (og her kunne man fortsætte: af politikere, håndbogsforfattere, skønlitterære forfattere osv.) og kommer til udtryk i ”den sociale praksis”, ikke er formuleret i og med ”rationalitetens selvtematisering i filosofihistorien”. Spørgsmålet er så, om det, der er formuleret i de kilder, idéhistorien beskæftiger sig med, kunne være formuleret uden den rationalitet, som findes formuleret i filosofihistoriens løb. Og spørgsmålet er især, hvem der skal undersøge forbindelsen mellem rationaliteten som tematiseret i sig selv og dens udtryk i den sociale praksis: Idéhistorikeren eller filosofen? Det er imidlertid et spørgsmål, der går ud over den institutionelle tilknytning, og som handler om, hvad idéhistorie og hvad filosofi i det hele taget er.

Imens Jens Erik Kristensen og Lars-Henrik Schmidt skrev deres historie om den moderne socialhygiejne (og andre historier), skrev jeg på en afhandling om forholdet mellem tysk fænomenologi og fransk epistemologi, personificeret ved Edmund Husserl, Alexandre Koyré og Gaston Bachelard. Jeg må indrømme, at den frustration, jeg gav udtryk for i mine samtaler med Jens Erik Kristensen og Lars-Henrik Schmidt dengang for mange år siden, nok så meget var en frustration over, hvor lidt filosofien kunne få lov at være i Danmark, og være hvad idéhistorien trods al rummelighed ikke kunne indfri heller. For mig repræsenterede idéhistorien i hvert fald til dels noget, som aldrig burde være udskilt fra filosofien. Forbilledet for de to idéhistorikere, Michel Foucault, er selv et eksempel på det. Hans baggrund er den franske epistemologi, en tradition som går langt tilbage dér i landet, hvor *épistémologie* ikke som *epistemology* på engelsk betyder erkendelsesteori, og hvor det heller ikke betegner videnskabsteorien, som vi kender det fra den angelsaksiske verden. Man kan oversætte til dansk med videnskabsfilosofi, for så vidt som man er villig til at se denne som tæt forbundet med videnskabshistorien – og for så vidt som man er villig til at forstå historien i en anden betydning end den blot empiriske.

Nu bliver det kompliceret, det kan jeg godt se. Derfor vil jeg i det følgende så kort som muligt forsøge at kaste lys over den nævnte franske tradition. For den er baggrund ikke kun for Michel Foucault, men også for det arbejde, som Jens Erik Kristensen sammen med Lars-Henrik Schmidt har ydet sit til at gøre kendt i Danmark.

*

Ifølge den ældste videnskabsopfattelse, vi kender i filosofiens tradition, er en viden des mere ophøjet, jo mere ophøjet dens genstand er. Det viser sig i Platons linjebillede, hvor indsigtens i ideerne rangerer højest, og en tilsvarende status indtager filosofien hos Aristoteles som betragtning af det højeste. I skolastikken har teologien rang som den højeste af alle videnskaber, fordi den beskæftiger sig med de guddommelige ting. Helt anderledes går det i mo-

derne tid; her kommer det ikke mere an på indholdet, men derimod på formen og formaliseringen. Det følges i filosofien af den bevægelse, hvorved metafysikken efterhånden erstattes af erkendelsesteorien.

Begyndelsen til disse moderne tilstande er opfattelsen af viden som magt, en opfattelse som man ganske vist kan læse ud af Bibelen (Ordsprogenes Bog 24, 5), men som først får filosofisk gennemslagskraft med Francis Bacon og Pierre de la Ramée, dvs. ikke før det 16. århundrede.

Den store batalje mellem les Anciens og les Modernes finder nemlig ikke kun sted i matematikken, omend den finder sit mest koncentrerede udtryk dér, med Pascal hhv. Descartes som repræsentanter; der er ikke kun tale om en intellektuel kamp, men også om en politisk og social bekæmpelse af "l'ancien régime".

Man kan føre disciplinen videnskabshistorie, og dermed til dels den tradition, man i Frankrig benævner den epistemologiske, tilbage til Auguste Comte, men man kan også gå længere tilbage, til Condorcet, til Fontenelle. Det vil jeg nu ikke gøre i min gennemgang her, men det længere stræk viser i det mindste, at epistemologiens oprindelse ikke er Comtes positivisme alene.

Condorcet skriver i sin *Esquisse d'un Tableau historique des progrès de l'esprit humain*: "Alle politiske og moralske fejltagelser grunder i filosofiske fejltagelser, som selv er forbundet med fejltagelser i fysik. Der findes ikke det religiøse system eller den overnaturlige vidtløftighed, som ikke er grundlagt på uvidenhed om naturlovene. Opfinderne og forsvarerne af disse absurditeter kunne ikke forudse den gradvise fuldkommengørelse af menneskets intellekt" (Condorcet 1970, 184). En fremskridtsoptimisme, der indvarsler Auguste Comte, hvor forskellig den end er fra positivismen i sit syn på oplysningens mulighed.

I forbindelse med denne arv fra oplysningstiden kan man bemærke, at tendensen til at identificere videnskabelig udvikling med fremskridt holder sig helt frem til de virkninger af fornuftens opfindelse af teknikken, som viser sig i 1. og 2. verdenskrig. En anden side af samme arv er, at videnskab så altid betyder naturvidenskab – for de humanistiske videnskaber gælder det ikke, at udvikling er lig med fremskridt, snarere opfattes "les lettres" som en lidt nostalgisk foreteelse, i det mindste frem til sent i det 20. århundrede. Den franske videnskabsfilosofi kan lige så lidt som den engelske prale af at indbefatte humaniora i sit videnskabsbegreb.

1. Auguste Comte

Man kan ikke komme uden om, at videnskabshistorien og videnskabsfilosofien i Frankrig (eller man kunne sige: også i Frankrig) er samtidig med og til dels sammenhængende med

positivismen. Men der er mange udgaver af positivismen. Auguste Comtes er en af de tidligste og en af de mere intelligente.

Hvis man skal afgøre, om en filosof er positivist, er det afgørende hans forhold til metafysikken. Man kunne muligvis karakterisere denne eller hin positivisme ud fra dens særlige måde at afvise metafysikken på. I hvert fald, jo mere entydig en afvisning af metafysikken, jo mere entydig en positivisme.

Hvad man først kan bemærke med hensyn til Comtes esprit positif, er, at det, han kalder sådan, er noget mennesket når frem til som et resultat. Det positive eller videnskabelige stadium forudsætter det abstrakte eller metafysiske, som igen forudsætter det, som hos Comte hedder det fiktive eller teologiske stadium.

Auguste Comte betragter med andre ord ikke metafysikken som slet og ret meningsløs. Det fremgår af den nævnte (de tre stadiers) "lov", at videnskaben netop anses for udviklet af metafysikken.

Og det peger tilbage på det grundlæggende ved Auguste Comtes positivisme, at den handler om udvikling. Comtes positivisme er nok et system, men ikke et erkendelsesteoretisk eller logisk system; det er derimod en historiefilosofi, eller bedre: en historisk filosofi.

Trestadieloven angår ikke blot menneskehedens udvikling, men også det enkelte menneskes, den er, sagt i en mere nutidig terminologi, ikke kun en horisontal, men snarere en vertikal historie. De enkelte "lag" i menneskets udvikling er "aflejret" i ethvert menneske som typer af dets intellekt eller sensibilitet, det drejer sig om "lag" af den historie, som mennesket er.

Comte har igen og igen fremhævet, at man ikke til bunds forstår en videnskab, hvis man ikke forstår dens historie. Han har som så mange andre kaldt det 19. århundrede for historiens århundrede. Han har ligefrem kaldt historiens forrang for positivismens princip. Det drejer sig imidlertid ikke blot om hensigtserklæringer, tankegangen kan spores overalt i det comteske system.

Det positive stadium er det endegyldige, det går sejrrikt ud af udviklingen, fordi denne i sidste ende handler om menneskets overlevelse, og fordi videnskaben, som Comte forstår den, er bedst egnet (i forhold til religionen og metafysikken) til at sikre denne overlevelse. Videnskaben sørger for menneskets magt over dets omverden ved at opstille lovmæssigheder, som gør det muligt at forudse.

En forsker er en, som søger, ikke en, som har fundet, det behøver man ikke være Comte for at vide. Men Comte vil ligefrem definere videnskaben ved dens retning fremad, videnskabens opgave er, som det fremgår af det berømte valgsprog, at: voir pour prévoir. Den rationelle forudseenhed ("la prévision rationnelle") udgør den sande videnskabs vigtigste kendetegn, hedder det i Comtes Discours sur l'esprit positif (Comte 1974, 53) fra 1844. Evnen

til at forudse skal selvfølgelig forstås som det fundamentale i magten over eller beherskelsen af verden. Denne evne opnår mennesket først, efterhånden som det gør sig fri af den støtte, som andre autoriteter tidligere har ydet, men som i løbet af udviklingen bliver formynderiske. Videnskaben markerer den endelige frigørelse, menneskets voksenalder, også kaldet manddom.

De tre stadier forholder sig hver især til en grundinstans, det teologiske til en årsag, dyrket som en guddom, og som mennesket kun kan underkaste sig, det metafysiske til en abstraktion eller entitet, som mennesket forsøger at udgrunde. Det videnskabelige, hvor mennesket har lagt pubertet og barndom bag sig, støtter sig kun til lovmæssighederne og kan i princippet undvære at gøre antagelser om, hvad der ligger bag dem. For så vidt er Comte altså moderne og nominalist. Men han er nu også så meget andet.

Som nævnt før, historien skal forstås vertikalt, og i en vis forstand er og bliver mennesket et barn. Det er derfor, bibelhistorien eller eventyret stadig kan fascinere det voksne menneske. Hvad er disse personer, som færdes over verden på flyvende tæpper, om ikke det barn, som engang blev båret omkring af de voksne, hvad er den håbefulde, som banker på grotens port, andet end barnet, som må anrabe højere magter om at lukke døren op. Vel at mærke drejer det sig ikke om at forklare fortællingen, det drejer sig om at forstå, hvorfor den voksne stadigvæk kan fanges og lytter. Den, som er nået frem til den rationelle forudseenheds stadium, vender sig ikke væk med ligegyldighed.

På tilsvarende vis kan man med lidt velvilje læse den aldrende Comtes opfindelse af en "Menneskehedens" religion med egne riter, festdage, og kalender som en indrømmelse til det, som ikke kan rummes af videnskaben. Som om Comte næsten havde forudset videnskabens gradvise afmytologisering og Entzauberung af verden? Der er ikke bare tale om en variation over det 19. århundredes tema, den "biogenetiske" grundlov om parallelitet mellem fylogense og ontogenese, men om en subtil variant af den grundlov, som Leonhard von Renthe-Fink har foreslået at kalde den "logogenetiske" (Renthe-Fink, 43), altså den "lov", at enkeltmenneskets dannelse gentager menneskehedens – en dannelse, som netop i lyset af Comte må siges aldrig at blive færdig.

Hvis jeg kort skal resumere Comtes betydning for videnskabsfilosofien i Frankrig, så består den først og fremmest i at have indført denne historiske tænkemåde. Selv hans klassifikation af videnskaberne, som kan tage sig helt formel ud, må i virkeligheden forstås historisk. Deler man som Comte videnskaberne ind, så de mindst sammensatte, deduktive, ligger til grund for de mere sammensatte og induktive, får man rækkefølgen matematik, astronomi, fysik, kemi, biologi, sociologi. Men denne orden (klassifikationsloven) er også den rækkefølge, i hvilken diverse videnskaber indtræder i Comtes positive stadium. Det er ikke utænkeligt, at Comte dermed også kommer til at sanktionere den opfattelse af videnskaben, at der først

er tale om videnskab, når der er tale om matematisering. Imidlertid, selve "historiseringen" har en egen radikalitet, som ikke står og falder med videnskabernes klassifikation, men udgør et alvorligt anslag mod den traditionelle og (er jeg fristet til at sige) dogmatiske opfattelse af fornuften.

Endnu Descartes opfatter historien som blot en slags fornuftens forsinkelse, en opfattelse, som i dag må kaldes forkritisk og fejlslagen. Fornuften triumferer hos Descartes over sanser og indbildningskraft, men illusionen ender med at være på fornuftens side, hvis fornuften opfatter sansernes og indbildningskraftens forberedende arbejde som illusorisk. For hvordan skulle fornuften kunne afsløre sanserne og indbildningskraften undtagen ved deres egen hjælp og uden derved at forudsætte bevægelsen, som fører til fornuftserkendelsen? Gusdorf nævner, at Fontenelle ved historiefilosofi netop forstår en slags "histoire de la raison". Det er i denne betydning, Comtes filosofi udgør en historiefilosofi.

Auguste Comte indtager pladsen som den første, der forsøgte at indføre videnskabshistorien som disciplin ved de højere læreanstalter i Frankrig. Det er dog først i 1864, at der oprettes en lærestol ved Collège de France i de medicinske videnskabers historie, men endelig i 1892 bliver der en egentlig lærestol i videnskabernes historie generelt (med Pierre Lafitte, 69 år, en af de sidste overlevende Comte-elever, som professor). Sidste indehaver af denne lærestol inden dens nedlæggelse i 1922 var Pierre Boutroux. Uafhængigt af det institutionelle fortsætter en Comte-tradition for videnskabshistorie og filosofi; Comte har to berømte elever, som dog mest er berømt for noget andet end deres videnskabshistoriske indsats. Det er Emile Littré, den store franske ordbogs grundlægger, og Paul Tannery, sammen med Charles Adam redaktør af den klassiske udgave af Descartes' værker.

Imidlertid er det ikke den franske videnskabshistoriske tradition som sådan, der optager os her; det er derimod den videnskabsfilosofi, der konsolideres i det 20. århundredes franske uddannelsessystem med disciplinen epistemologi (épistémologie).

2. Pierre Duhem

I den franske videnskabsfilosofis historie præges det 20. århundredes begyndelse af den comteske traditions fortsættelse og af de reaktioner, som altid hører med til en sådan fortsættelse. Hos Pierre Duhem fastlægges mange af det 20. århundredes temaer, særligt med hans værk *La Théorie physique* fra 1906.

Man kan sige, at Duhems videnskabsopfattelse er nært beslægtet med den comteske, for så vidt som også han opfatter loven eller lovmæssigheden som videnskabens grundinstans. I *La Théorie physique* er udgangspunktet netop, at selv hvis metafysiske antagelser kunne siges at ligge til grund for teoridannelser i fysikken, så ville et sådant grundlag aldrig kunne give retningslinjer for udfoldelsen af den fysiske teori, så snart denne skal behandle sin gen-

stand med bare nogenlunde præcision. Der indsniger sig altid nogle elementer eller ligefrem principper i teorien, som ikke kan siges at være hentet fra de mere vage, metafysiske antagelser om genstandens "væsen". Således når Duhem frem til at definere teoridannelsen i fysikken ud fra lovmæssighederne: Teorien er ikke en forklaring, men et system af matematiske udsagn, som udtrykker sammenhængen mellem de love, som gælder for eksperimentet.

Det springende punkt er her talen om eksperimentet. På fransk betyder *expérience* både erfaring og eksperiment. Når jeg vælger at oversætte med "eksperiment", er det for at understrege, at Duhem ikke vil forholde sig til, hvad der er på færde i erfaringen, endsige i erfaringens "virkelighed". Det er en fortsættelse af Comte og alligevel ikke, det er i al fald en særlig pointering. Må jeg erindre om, hvad Comte har erklæret, at der ikke er nogen tættere forbindelse mellem positivismen (i hans definition) og empirismen, end mellem positivismen og mysticismen! Empirismen er nemlig stadig en teori om, hvad der er virkelighedens væsen, altså stadigvæk metafysik, hvorimod positivismen ikke gør den slags antagelser. Duhems pointering af lovenes tilknytning til eksperimentet får dog en betydning, som efterhånden fjerner epistemologien fra positivismen. Det fremgår stadigvæk i dag, f.eks. af den berømte skelnen mellem teoretisk genstand (*objet théorique*) og virkelig genstand (*objet réel*), en skelnen, man skylder Louis Althusser at have formuleret, men som udtrykker, hvad der i løbet af epistemologiens udvikling bliver selvfølgeligt.

En videnskabelig teori er ikke grundlagt på erfaringen, men kontrolleres af erfaringen. Vel at mærke sådan, at teorien forsøger sig med at konstruere en sammenhæng, som der så konstrueres forsøg til efterprøvelse af. Det giver ikke mening at forstå forsøgssituationen anderledes, viser Duhem i en tålmodig *reductio ad absurdum*, hvor han beskriver den umiddelbare iagttagelse af et laboratorium: Hvis man ser glaskolber med væsker, der udvider sig, kobbertråd rullet som garnnøgler, har man så iagttaget videnskab? Hvordan vil en sådan observatør betragte et videnskabeligt eksperiment, og hvordan vil han se på fysikerens beregninger, når han ud fra dem forklarer ham, hvad det var, han skulle have set?

Et eksperiment i fysik, hævder Duhem i en tese (Duhem 1906, 223), er ikke kun en observation af et fænomen, det er også den teoretiske fortolkning af dette fænomen. Videre hævder Duhem den tese (Duhem 1906, 248), at brugen af videnskabens instrumenter netop muliggøres af den teoretiske fortolkning af fænomenerne og kun sådan. Også disse synspunkter er videreført, hos Koyré og Bachelard med bestemmelsen af videnskabens instrumenter som materialiseret eller inkarneret teori; selv eksemplet, termometeret (Duhem 1906, 190), er det samme. Hvad viser en søjle kviksølv som falder eller stiger, for en umiddelbar betragtning, om varme?

I et fysisk forsøg gælder det ikke om at konstatere nogle kendsgerninger, noget som 'er tilfældet', men om at bedømme forbindelsen mellem teori og kendsgerninger (Duhem 1906,

239). Hvad eksperimentet får som resultat, er formuleret i et teknisk sprog, som kun giver mening på baggrund af fysikkens teorier (Duhem 1906, 240). Før man har forstået dette sprog, kan det ikke engang afgøres, om resultatet er sandt eller falsk (Duhem 1906, 260). Uden den tekniske forståelse er man stillet som over for en hieroglyf.

Dermed henviser Duhem også til den ånd, videnskaben skal forstås i. Men det er bemærkelsesværdigt, at han ikke taler om den positive ånd; hos Duhem forstås *esprit* snarere ud fra Pascal, som talte om forskellen mellem *l'esprit de justesse* og *l'esprit de géomètre*. I sin analyse af disse forskellige "intellekter" (for nu at vælge en anden oversættelse) kommer Duhem til at indvarsle Bachelard og hans tale om det "nye" videnskabelige intellekt. Selv om Duhem, når han stiller den "omfattende" (*ample*) ånd, mnemoteknisk begavet i sin erindring af facts men slap i principperne, over for den klassiske og logisk stærke ånd, ender i en slem gang chauvinisme – denne modstilling svarer nemlig til forskellen mellem det engelske og det franske. Og førstnævnte, den engelske ånd, har efterhånden ført til en identifikation af videnskab og industri. Ligesom hos folkemængden, der i en støvsky (anno 1906) "ser det prustende og stinkende automobil komme kørende og forveksler det med den menneskelige tænknings triumftog" (Duhem 1906, 148). Med disse og lignende bemærkninger får Duhem imidlertid også bevirket et skred i forhold til positivismen: Videnskaben er ikke kun et spørgsmål om kendsgerninger og teknisk udvikling!

3. Emile Meyerson

Allerede året efter, med udgivelsen af Emile Meyersons *Identité et réalité*, 1907, er forandringen total. Meyerson diskuterer de samme ting som Duhem og Comte, men han placerer sig uden tøven i forlængelse af filosofiens spekulative tradition. Stik imod alle fordomme om denne tradition skriver Meyerson imidlertid et ganske klart (omend ordrigt) fransk. Hans teser lader sig også let resumere.

Meyerson skelner mellem legalitetsprincippet: det at videnskaben, jfr. det comteske positive stadium, bør holde sig til at søge og formulere lovmæssigheder, kausalitetsprincippet: at videnskaben tværtimod søger efter årsager, og endelig identitetsprincippet, dvs. den fundamentale tankelov, vi kender fra logikken og som også empirisk videnskab må søge at bringe sine opdagelser i overensstemmelse med. Denne skelnen må forstås som en lagdeling snarere end som en udvikling. Således er lovmæssigheden den instans, videnskaben overfladisk set holder sig til; årsagen det, videnskaben i virkeligheden søger; mens identiteten endelig udgør de videnskabelige loves forening med fornuften.

Meyerson er realist og ikke positivist, eller rettere, det er videnskaben, der er realist. Videnskaben indeholder ikke noget positivt givet uden ontologisk bestemmelse. I forhold til problemet erfaringens virkelighed kontra teoriens virkelighed formulerer Meyerson (Meyerson

1907, 506) også denne pointe sådan, at vores intellekt kræver en ontologisk realitet, så at videnskaben, hvis den ikke skabte en ny realitet heller ikke kunne nedbryde den gamle, dvs. erfarings- eller common sense-realiteten.

Imidlertid, som nævnt, det er ikke gjort med, at videnskaben søger mere end lovmæssigheden, nemlig årsagen; denne søgen er altid i sidste ende en søgen tilbage til identiteten. Den videnskabelige forklaring er altid reduktion, af det nye til det gamle, af det nys opdagede, den nye erkendelse, til den kendte formel for al sand erkendelse. Reduktionen går ikke fra noget nyt til noget gammelt, som det nye skulle være identisk med, men derimod fra noget nyt til identiteten som sådan, dette ene og samme. Men hvis det nys opdagede er noget empirisk, så er identiteten som sådan til gengæld en rationel instans. Foreningen af empirisk lovmæssighed med fornuftsloven udgør imidlertid netop videnskabens realisme ifølge Meyerson. Han refererer til "identiteten mellem tænkning og væren postuleret af Spinoza, Schelling og Hegel" (Meyerson 1907, 473) – en ikke tidligere set reference i sammenhæng med den franske epistemologi (lad så være, at Meyerson kunne have refereret længere tilbage i filosofihistorien). Denne reduktion til identiteten er nu ikke kun udtryk for realisme. Den udgør det epistemologiske paradoks, som Meyerson kalder det.

Hvis $A = A$ udtrykker hele identiteten, så vil $A = B$ og $A = C$ osv. hver især kun udtrykke delvis identitet. De sidst nævnte, $A = B$, $A = C$ osv. er dog kun gyldige som underordnet $A = A$, dvs. under stadig forudsætning af $A = A$. Enhver ny opdagelse af en egenskab ved A gøres under forudsætning af identiteten. Videnskabens mål er den fulde belysning afstanden A , summen af de delvise identiteter B , C osv. Men hvis videnskaben faktisk nåede sit mål, den fulde og hele identitet, ville det betyde videnskabens endeligt. Uanset om videnskaben nogensinde når så langt, så går den frem i tillid til den mulige reduktion til $A = A$, af nyt til gammelt, eller, spekulativt udtrykt, af alt til intet. Dét er det paradoksale: At videnskaben, hvis den har ret, må dø, at videnskabens udvikling konstant forudsætter dens undergang.

4. Alexandre Koyré

I det foregående har jeg i nogen grad støttet mig til Koyrés artikler om tidsalderen. Meyerson var Koyrés beundrede lærer, hvad videnskabsfilosofi angik (hvorimod Bachelard var en beundrer af hans modsætning, Léon Brunschvicg). Koyré har også fulgt Bergsons forelæsninger. Og han studerede i sin grønne ungdom i Göttingen hos Edmund Husserl.

En del af Koyrés artikler om opfattelsen af videnskaben i fransk filosofi bærer præg af tilslutning, og man kan hente en del programmatisk formuleringer dér. Hvilket også er nødvendigt; Koyré var meget tilbageholdende med at skrive om sig selv. Bortset fra de få steder i hans forfatterskab, som kan læses programmatisk, må man danne sig et overblik over

Koyrés tankeverden ved at følge hans faktiske historieskrivning, som den former sig i opposition til andre måder at skrive den samme historie på. Koyrés tænkning er nedfældet i hans videnskabshistorie, hans program er den historieopfattelse, som ligger til grund dér.

Hvad Koyré viser og tilføjer i forhold til sine epistemologiske forgængere i Frankrig, er, at de genstande, som er videnskabens resultater, teleskopet, mikroskopet, eller genstande fra det mere dagligdags liv som flyvemaskinen, højttaleren, fabrikken, først er resultater ved at blive opfattet ud fra deres mulighed, ved at vise sig mulige. Tilsvarende må man gøre rede for videnskabens objektivitet, dens nødvendighed, eller kort sagt dens videnskabelighed, ved at betragte den anderledes end som noget, der bare foreligger. Hvordan skulle fornuft kunne foreligge? Hvordan skulle en formel, en læresætning være noget, uden for så vidt som den er forstået? Hvordan skulle fornuften være uden ved at vise sig mulig? Det er denne historie (: mulighed, som viser sig), der interesserer Koyré. Det er en anden historie end den empiriske.

Videnskaben forudsætter filosofi. Eller rettere, den forudsætter filosofisk, dvs. teoretisk skolet eller trænet refleksion – men det er ikke straks den filosofi, en given tid docerer på universitetet, Koyré sigter til. Han kan f.eks. pointere, at når alkymisten ikke gav sig til at måle varmen, så var det ikke, fordi man ikke havde termometeret endnu; hvad man ikke 'havde', var "selve ideen om, at varme kan gøres til genstand for præcise målinger" (Koyré 1971, 350). Eller Koyré kan sige f.eks., at når videnskaben opfinder teleskopet og sidenhen mikroskopet, så er det for at nå frem til noget, "som ligger helt uden for vores sansers rækkevidde" (Koyré 1971, 352). Teleskopet er andet og mere end en kikkert, for teleskopet må til for at få øje på noget, som vi har grunde til at tro, man kan få at se. Kun for en umiddelbar betragtning "har" man på et tidspunkt termometeret, kun for en umiddelbar betragtning "er" teleskopet en større udgave af en kikkert. Der er ingen positivt givet forskel; der er tale om en forskel for tanken.

Til grund for instrumenterne ligger den tænkning, der har opfundet dem. Som sagt er denne tænkning ikke lig med tidens universitetsfilosofi. Det er noget andet end den officielle filosofi, som "går forud", men det forhindrer ikke – det er snarere reglen end undtagelsen – at den banebrydende tankegang senere hen kan blive officiel filosofi. Som når opfindelsen af termometeret, eller af uret, kronometeret, forudsætter den eksakte målelighed, som i sidste ende foreskrives af den matematiske naturopfattelse, af det som bliver Galileis og Descartes' – og sidenhen hele den moderne verdens – filosofi. På den måde når Koyré alligevel frem til filosofiske konceptioner af den type og størrelse, som vi kender fra filosofihistorien.

Emnet for Koyrés epistemologiske forfatterskab er bruddet med det "lukkede kosmos", gennembruddet for det "uendelige univers". Hans kendteste bog er den, som beskriver overgangen, *From the Closed World to the Infinite Universe*. Den kan læses som en

sammenfatning af tiden fra Copernicus til Newton. Men der er al mulig grund til at læse mere end den; ellers får man ikke hele perspektivet med, det perspektiv, som får Koyré til i øvrigt at skrive om Jakob Boehme, om Anselm og om Descartes eller om Platon.

Bruddet med den gamle verden, gennembruddet for uendelighedstanken, er nemlig ifølge Koyré i første række hverken astronomisk eller fysisk, det er derimod metafysisk. Det moderne, videnskabelige gennembrud ”har sin prolog og sin epilog i Himlene” (Koyré 1973, 197). Først Kepler kan formulere en celest fysik i tillæg til den terrestriske, for det er først på hans tid, at naturen er blevet et homogent hele, og at de samme love begynder at kunne appliceres på jorden som i himlen.

Det gamle kosmos er hierarkisk ordnet. Himlen er gjort af et andet stof end de elementer, vi kender på Jorden. Hernede er der fire elementer, luft og ild, vand og jord. De to første er lette og bevæger sig derhen, hvor de hører til, dvs. opad. De to sidste er tunge og bevæger sig derfor modsat, nedad. Vi kan få det bekræftet hver dag af erfaringen; ilden stiger op, vandet søger det laveste punkt. Hvis de naturlige elementer skal bevæge sig anderledes end efter deres naturlige bevægelser, skal der tvang til. Sådan er der også tvungne bevægelser, og sådan forklarer man faldet ved, at den kraft, der tvinger et legeme i en bestemt retning, gradvis tager af. Himlen, derimod, består af et femte element, æteren, og de love, der gælder dér, er anderledes. Himmellegerne er evige (ja endda guddommelige), og derfor bevæger de sig på en anden måde end de jordiske, nemlig i cirkel, den eneste evige bevægelse, den eneste uendelighed, man kender før moderne tid.

I dag er den verden erstattet af den moderne, og børnene lærer faldloven og inertiloven i skolen. Men når det, som i dag kan læres af børn, engang kostede ”menneskehedens dybeste og mægtigste ånder” store anstrengelser, skyldes det, at de dengang skulle mere end bare eksperimentere, mere end iagttage; de skulle ”opbygge selve den ramme”, der gjorde eksperimenterne mulige (Koyré 1973, 199). Vi tror, at vores videnskab er selvfølgelig og naturlig. Men hvad er mindre naturligt, end at bevægelsen sker, ikke ved påvirkning af en kraft, men af sig selv? Og at den fortsætter i det uendelige, i noget som ingen har set eller overhovedet kan komme til at se i naturen?

Når vi siden Descartes og Galilei anvender matematikkens love på den fysiske virkelighed, begår vi for en græker at se en fejltagelse, for så blander vi arterne sammen. Matematikken handler om evige størrelser; fysikken handler om bevægelse og forandring. Derfor er Descartes’ matematik forskellig fra antikkens, og derfor handler Descartes’ matematik egentlig ikke om størrelser, men om funktioner, den er ikke først og fremmest geometri, men derimod algebra. Af samme grund er Descartes’ gudsbevis lige så forskelligt fra Anselms, som det er forskelligt fra alle de andre beviser, der hviler på Aristoteles. For der kan ikke gives

en første bevæger i det uendelige univers, kun et skel mellem det endelige væsen og det uendelige.

Et videnskabeligt brud, populært kaldet en videnskabelig revolution, er også et filosofisk brud; det er som her, fysisk og metafysisk på én gang. Men man ser det ikke, når det først er sket. Nu ser vi derimod en verden som naturlig, der er fuldstændig de-natureret. Vi har jo nu engang termometeret, eller mikroskopet, eller røntgenapparatet, eller flyvemaskinen. Derfor ser vi ikke, at alle disse ting først skulle tænkes. Vi lever i en teknisk verden, dvs. i en verden uden historie.

Den fornuft, der kan finde den verden, vi lever i, naturlig, er en fornuft, der selv er helt af denne verden. Sådant en fornuft kan endda optræde som common sense, for den er omgivet af sine egne produkter overalt. Koyrés historiske epistemologi pointerer, at prisen for at indgå i den ny verdens videnskab er accepten af dens bagvedliggende metafysik. Man forstår ikke den videnskab, vores verden er opbygget af, før man forstår dens mulighed, dvs. forstår, hvordan den er blevet til. På den måde bliver videnskabshistorien mere end en empirisk historie, den bliver videnskabens norm.

5. Gaston Bachelard

Den historieopfattelse, som Alexandre Koyré lige er blevet refereret for, findes også hos Gaston Bachelard. Nærmere bestemt i forbindelse med det argument, at videnskabens historie altid vil være historien om fremskridt i videnskabelig erkendelse: Kun det kommer til at indgå i fremtidig videnskab, som faktisk rummer ny erkendelse. For alle fejltagelserne og fantasterierne ender med at falde ud af videnskabshistorien.

Bachelard refererer her til den "vilde" fantasi, som altid går forud for opfindelserne og opdagelserne, til de fantaster, som alle kender. F.eks. fra de gamle filmstrimler med "luftens helte", disse foregangsmænd, som kaster sig ud fra klipper eller tårne, idet de prøver at flyve ved at bevæge de påmonterede vinger eller lignende apparater. Man kunne først opfinde flyvemaskinen, da man brød med de gamle forsøg på at efterligne fuglenes bevægelser, skriver Bachelard. Ligesom, for at tage et mindre spektakulært eksempel, symaskinen først kunne opfindes, da man ophørte med at efterligne syerskens bevægelser. Bachelard tager andre eksempler. Den elektriske kondensator, som først mistede sin flaskeform da man holdt op med at betragte elektriciteten som en væske. Eksemplerne kan hentes i videnskabshistorien – som også former historien ud over videnskabens egen verden.

Et enkelt sted anfører Bachelard også et eksempel, som ikke spiller nogen rolle i videnskabens historie, men som man alligevel kan udfolde og gennemtænke historisk. Det har den fordel, at historieopfattelsen kan fremtræde uden at komme i konflikt med den faktiske histories forløb. Eksemplet er såre simpelt: Pythagoras' læresætning om den retvinklede

trekant. Bachelard refererer matematikeren Georges Bouligand for at have vist, hvordan Pythagoras' læresætning kan bevises ikke bare ved hjælp af kvadrater (arealet af kvadratet konstrueret på hypotenusen er lig med arealet af kvadraterne konstrueret på de to katetre), men lige så godt ved hjælp af femkanter, halvcirkler, andre trekanter eller ligegyldigt hvilke figurer – fordelingen af arealer bliver den samme. Efter gennemgangen af dét eksempel kommer Bachelard med forskellige kommentarer. Han siger for det første, med reference både til Platon og til skolevæsenet: "På hulens endevæg, på tavlen, ser man kun skyggen af en stor fornuftsandhed" (Bachelard 1949, 94). Selve det, Pythagoras viser, kan ikke tegnes. Det er en bestemt fordeling mellem polygoner i forhold til den retvinklede trekant. Bachelard mener desuden, at man som videnskabsmand burde have forudset, at det forholder sig sådan (at "pythagoriciteten" ikke er bundet til bestemte anskuelige figurer). Vi burde have kunnet gå fra den ene variant til den anden. Men det kan vi først se bagefter. Så kan vi se, hvordan vi logisk, skridt for skridt, kunne være kommet fra det ene til det andet. "L'épistémologie nous enseigne une histoire scientifique telle qu'elle aurait dû être" (Bachelard 1949, 96: Epistemologien lærer os en videnskabernes historie, sådan som den burde have været). Sådan viser videnskabshistorien sig fra sin normative side. Eller sådan falder den til rette efter sin faktiske udfoldelse. Det er den historie, vi skal se efter. For det er den historie, der handler om, hvordan bestemte skridt (Bachelard: fremskridt) er blevet mulige.

Men det er ikke historien, som den foregår. Før jeg kunne tælle, vidste jeg knap nok, hvad fornuft var, hedder det i *La philosophie du non* (Bachelard 1940, 144). Det er efter at have lært om og dens love, dens logik og metafysik, at jeg kan rekonstruere muligheden for at tælle. Sådan kan jeg rekonstruere tallets, eller det geometriske bevis', mulighed. Eller for den sags skyld teleskopets eller termometerets, eller symaskinens eller flyvemaskinens. Så er jeg fremme ved den rationelle tankes "tidløse perioder" (periodes intemporelles) og logiske eller ophævede tid (temps suspendu, Bachelard 1949, 26, 96). At den form for tid er rekonstrueret, betyder for Bachelard, at det er den, videnskabsfilosoffen skal interessere sig for. Men han skal gøre det på baggrund af den empiriske tid, på baggrund af alt det, som uden videre kan konstateres.

Virkeligheden er ikke det, som kan vises frem; den er det, som kan bevises, siger Bachelard gerne (eks. Bachelard 1928, 125). Men det er nok så vigtigt i hans forfatterskab, at beviset forudsætter overgangen fra den umiddelbare verden, som viser sig. Den forudsætter, hvad Bachelard er kendt for at kalde det epistemologiske brud. Dermed menes ikke et brud, som sker én gang for alle. Se bare, hvordan ens naive realisme som skolebarn forhindrer én i at lære den klassiske fysik – og hvordan den klassiske fysik selv bliver en forhindring senere hen, når man forsøger at lære relativitetsteorien. Sådan bliver den ene opfattelse efter den anden en forhindring for den næste. En epistemologisk forhindring, med Bachelards ord. Han foreslår endda at tegne en intellektuel udvikling som en rækkefølge af sokler (her:

naïvrealisme, klassisk fysik, relativitetsteori), af forskellig størrelse alt efter, hvor meget de betyder for den enkelte, og i den rækkefølge, hvori de findes overvundet i den enkelte intellektuelle (Bachelards ord er: epistemologiske) profil. En intellektuel profil gemmer på sporet af de forhindringer, man har måttet overvinde (Bachelard 1940, 50).

Men hvis den enkeltes læreprocesser er aflejret i vedkommendes intellektuelle profil, så gælder det samme for en hel kultur. Ud fra dens teknologi, dens instrumenter, og ud fra hele dens materielle kultur, kan man lag for lag rekonstruere den historie, der har gjort den mulig.

6. Michel Foucault

Det ville være en forenkling at betegne Michel Foucault som slet og ret en fortsættelse af Frankrigs epistemologiske skole. Mange strømninger forenes i hans forfatterskab, inspirationen fra strukturel lingvistik og antropologi, en vis form for dekonstruktion, samt videreførelsen af Nietzsche og Machiavelli i magtopfattelsen. Alligevel er det epistemologien, han fører videre, for så vidt han fastholder, at en viden konstitueres i og med, at dens genstand konstitueres (psykiatrien bliver til samtidig med galskaben, humanvidenskaberne er samtidige med mennesket osv.) Man må så bare tilføje, at det ikke er gyldigheden af den slags konstitution, der er i fokus hos Foucault; det er derimod den magt, den implicerer.

Eksemplerne – eller instanserne – skifter også hos Foucault. Det er ikke længere termometeret, eller teleskopet og mikroskopet, eller for den sags skyld højttaleren eller symaskinen, det gælder. Det er fængslet eller hospitalet eller klinikken. Bygninger, vil man sige, og ved første øjekast er det rigtigt nok. Men allerede arkitekturen kan lære os, at når forskellige bygningsværker har forskelligt udseende, er det, fordi de er tænkt forskelligt. For at forstå Foucault må man gå videre ad det spor. Den materialitet, som møder os i de genstande, der produceres af videnskaben, er ikke bare udtryk for en viden, men også for den magt, sådan en viden giver. Det betyder, at Bentham for at kunne tegne sit fængsel som et panoptikon må have tænkt overvågningen som afstraffelsens princip (se Foucault 1975, kapitlet: Le panoptime), men det betyder også, at overvågningstanken, så anonymt det nu end foregår, kan flytte fra fængslet over til andre bygninger, hvad enten nu kaserner eller skoler. Og det betyder, at magten flytter med.

I Foucaults terminologi må man sige, at materialiteten bliver talt frem. I mødet med de andre strømninger hos Foucault bliver epistemologien til diskursanalyse. Hvilket ikke indebærer, at materialiteten 'bare' er ord; men det indebærer, at vi må opsøge princippet for en udvikling dér, hvor det bliver formuleret, dér, hvor det er blevet formulerbart. Det bliver talt, der bliver sagt: sindssygdom, humanvidenskab, eller overvågningssamfund, eller homoseksualitet, transseksualitet osv. Man vil sige, at det eller det også fandtes før, men det er futilt – enhver tid søger forgængere og søger på den måde sin egen forevigelse eller

naturalisering. Men det svarer til at udviske historien. Der var ikke den eller den inddeling, begrebslighed, kategorisering, institutionalisering før. Hos Foucault kaldes den begivenhed, hvorved sådan en ny inddeling, begrebslighed osv. fremkommer, en italesættelse (mise en discours, Foucault 1976, 20, 47). Det bliver sagt – og så findes det. Sprog skaber virkelighed; det er ikke noget, man kan undgå, men det er heller ikke noget, der ligger fast én gang for alle – en ny periode er en ny fastlæggelse af reglerne for tilladt og ikke tilladt. Magten forsvinder aldrig, men den forskydes igen og igen.

Sådan er en begivenhed hos Foucault defineret som en omfortolkning eller omfordeling af reglerne. ”Historiens store spil handler om, hvem der bemægtiger sig reglerne, hvem tager pladsen fra dem, der bruger dem, hvem klæder sig ud for at forvrænge dem og bruge dem i modsat retning og vende dem imod dem, der havde pålagt dem; hvem kan, ved at trænge ind i det sammensatte apparat, få dem til at fungere sådan, at herskerne må se sig behersket af deres egne regler.” (Foucault 19712, 158, jvf. 161). Historiens genstand er det mulige og dermed også det umulige: Det gælder til enhver tid om at finde frem til fordelingen af de to, og til de regler, som denne fordeling sker efter. Men vel at mærke på den betingelse, at undersøgelsen finder reglerne i diskursen, i teksten selv, og ikke ved at postulere noget hinsides dem. Diskursen ”udspørges i sig selv for sine formationsregler” (Foucault 1969, 105). Dens regelmæssigt tilbagevendende træk, dens ”régularités”, viser sig i diskursens indre som det, der regulerer den.

Og sådan er der, som hos Husserl et ”princippernes princip”, hos Foucault en reglernes regel. Man finder det lidt forskelligt udtrykt rundt omkring i forfatterskabet – lad os her holde os til den hævdvundne formulering: Ikke hvem som helst kan når som helst sige hvad som helst (jvf. Foucault 1969, 61, og Foucault 19711, 11). Idet ”at sige” her vil sige at frembringe som diskursobjekt, at gøre til genstand. I den forstand handler det for Foucault ikke om, hvad der gælder, men om, hvad der gør sig gældende.

7. Dominique Janicaud

Den franske epistemologi har haft sin tid; ingen skriver utvetydigt i dens tradition mere, og på den måde kan man nu lettere skrive om den. Det værk, hvori det mig bekendt gøres med størst overblik og overskud er Dominique Janicauds *La puissance du rationnel* fra 1985. Igen er kilderne mangfoldigere end hos epistemologiens ældre forfattere, og det samme er undersøgelsens genstande.

Janicaud undersøger ganske vist et tema, der forekommer at være et velkendt: rationalitetens omslag i irrationalitet. At fornuftens mulighed også er dens umulighed. At fornuftens forsøg på at opnå herredømmet fører til fornuftens afmagt. Det er, hvad der kommer til syne

gennem den inkarnation af teoridannelse, som Bachelard og Koyré analyserede angående videnskaben, og som Husserl og Heidegger har analyseret som tankens blivende teknik.

Aldrig har verden været mere gennemrationaliseret end nu, og aldrig har fornuften været mere afmægtig. Rationaliteten er blevet ”skæbne”, kan Janicaud sige med Löwith og Weber. Rationalitetens omslag i irrationalitet er ensbetydende med, at fornuften går fra at være villet til at være tvingende. Men hvordan kan vi ræsonnere over det; ”hvordan kan vi uden irrationalitet tænke det rationelles magt, den magt som rationaliteten selv har så vanskeligt ved at tage bestik af?” (Janicaud 1985, 357-358).

Her forsøger Janicaud at udforme epistemologien til fænomenologi forstået som kritisk genealogi. Dvs. han følger den magt, der gør sig gældende, ikke bare tilbage til dengang, hvor teknikken gik fra at være magt over ting til at være magt over mennesker, altså tilbage til Taylors managementisme eller til Fords samleband. Det forhold til naturen, som vil være herredømme, i sidste ende også over menneskenaturen, er filosofiens forhold til verden og til sig selv. Descartes’ ambition om at gøre mennesket til behersker og besidder af naturen, det er klart. Men hvis den ambition er fornuftens ambition om at beherske verden, så må den ligge i fornuften selv. Og så er det opgør med fornuften, som vi kender, det opgør som med Adorno og Horkheimer vil efterlade fornuftens resultater, fornuftens produkter i vej-kanten, så fornuften kan komme på ret kurs og videre ved at blive selvbestemmende, helt utilstrækkeligt. Fornuftens mulighed bliver ikke fornuftens umulighed, den er dens umulighed. Det tvingende ved fornuften er tvingende allerede hos Aristoteles, som har en anden og mere grundlæggende ambition end Descartes, nemlig at gøre fornuften gældende, ikke for verden, men for sig selv.

Vores tekniske civilisations grundlov lyder: Det, som kan lade sig gøre, vil blive gjort. Fornuftens grundlov lyder: Den samme bestemmelse kan umuligt både gælde og ikke gælde om det samme på samme tid og i samme henseende. Radikaliteten i Janicauds tankegang er hans påvisning af sammenhængen mellem de to. I en dansk kontekst kunne man tilføje, at det også er en påvisning af sammenhængen mellem filosofi og idéhistorie.

Ganske vist kan vi finde en identifikation af viden og magt hos en Descartes eller en Bacon, og ganske vist kan vi citere en mand som Kennedy eller Gabor for, at hvad vi gør, det gør vi, fordi vi kan. Ganske vist er der i den tekniske civilisation ikke noget, der undslipper teknikken, ikke engang vores sprog, ikke engang vores krop, dvs. i sidste ende ikke engang det, vi anser for at være os selv. Grundlaget for alt det er imidlertid den menneskelige fornufts bestræbelse på at definere, at identificere og at beherske, ikke alt muligt andet, men derimod sig selv.

Dermed bestrider Janicaud ikke det rationelles rationalitet, som om logikkens love ikke gjaldt, eller som om det, der er rationelt i dag, skulle blive irrationelt i morgen, eller som om

rationalitet og irrationalitet kom ud på ét. Ikke desto mindre hævder han, at rationalitetens omslag til irrationalitet ikke er noget, som sker, men derimod noget, der ligger i rationaliteten. Det viser sig, hvor fornuften vil begrunde sig selv, der hvor Aristoteles fremsætter og forsvarer fornuftens mest grundlæggende lov.

Man kan ikke indvende noget imod den grundsætning, som Aristoteles i Metafysikken hævder som urokkelig og sikrest af alle, kontradiktionsprincippet. Lad nogen indvende noget, og det vil i alle tilfælde kunne påvises, at indvendingen er absurd. Men det ville ikke være Aristoteles, hvis ikke Aristoteles var mere optaget af uroen ved grunden af det fremsatte princip end af at fremsætte det, være sig med nok så megen stolthed. For henvisningen til, at enhver indvending mod kontradiktionsprincippet vil vise sig selvmodsigende, viser, at princippet, for at gøre sig gældende, må henvise til noget andet end sig selv. Og henvisningen til det selvmodsigende ved indvendingerne imod kontradiktionsprincippet er ikke andet end en henvisning til princippet selv. Princippet er åbent til begge sider (en amont et en aval, Janicaud 1985, 352): Forsøges det bevist, ender det med at henvise til sig selv, eller kan det bevises, er det gennem en henvisning til noget andet. ”Tilbage står, at det højeste princip, som garanterer al rationalitet, netop ved sin egenskab af princip unddrager sig de rent formelle kriterier for ethvert ræsonnement.” (Janicaud 1985, 352). Med andre ord, princippet for al bevisførelse kan ikke selv bevises, eller med atter andre ord, fornuften, som skal være grundlag for al begrundelse, kan ikke selv begrundes.

Dermed undslipper fornuften sig selv, ikke ved en senere udvikling, men i sig selv. Derfor er det også rimeligt, at vi finder Aristoteles’ overvejelser over det mest grundlæggende princip af alle i en metafysik og ikke i en logik. Man kan sagtens bringe logikken til at fungere i form af en formel logik eller logistik. Men problemet med grundlagets manglende selvtilstrækkelighed forsvinder ikke på den måde, det kommer kun ud af syne. Metafysikken kommer ud af syne, og vi fortsætter, som havde vi en rent praktisk, en rent teknisk, løsning på dens problemer. Men for at sige noget, for at sige, hvad noget er, må vi stadig forudsætte, at det er, hvad det er, og ikke, hvad det ikke er; for at sige A må vi stadig sige $A = A$ og definere identitet ved hjælp af differens. Intet system, end ikke Hegels, har i filosofiens historie overvundet dét grundlagsproblem. Selv om Hegel, der af Heidegger bliver kaldt ”den sidste filosof”, med sit systems syntesedannelse af identitet mellem identitet og differens, endnu kunne tro at have overvundet det.

I det mindste er det dog stadigvæk den sidste filosofys fortjeneste for en senere tid, der med sin udvikling tror på overvindelsen af ethvert metafysisk problem, at have angivet, hvad problemet overhovedet er.

I året for udgivelsen af Lys, luft og renlighed fejrede jeg min 30-års fødselsdag. Jens Erik Kristensen deltog og forærede mig på egne og Lars-Henrik Schmidts vegne Janicauds bog. Han overrakte mig den med ordene: ”Hvis du vil se, hvad de har gang i for tiden i Frankrig...”. Jeg læste den først i slutningen af 80erne, da jeg var ved at være færdig med min afhandling, og jeg må indrømme, at jeg blev slået af, hvor meget Janicaud havde gang i det samme som mig. Derudover var jeg så imponeret af hans bog, at jeg overvejede at skrive til ham.

Min afhandling om tysk fænomenologi (Husserl) og fransk epistemologi (Koyré og Bachelard) passede ikke ind nogen steder. Ikke i den angelsaksiske form for filosofi, der er mainstream i Danmark, og heller ikke i den husserlske ortodoksi på Husserlarkivet i Leuven, Belgien, hvor jeg så troede at kunne henvende mig. Så lagde jeg de godt 400 sider i skrivebordsskuffen. Der blev de liggende lige til 1994, hvor jeg omtalte afhandlingen for Gérard Granel, min læremester, i en telefonsamtale om løst og fast. Herunder Janicauds bog og min plan om at skrive et fanbrev til dens forfatter. ”Det skulle du gøre”, sagde Granel. ”Og så skulle tage og indlevere din afhandling ved universitetet i Nice, hvor han er professor.”

Sådan blev det. Min afhandling udkom som Wissen und Phänomen på forlaget Königshausen & Neumann i 1997 og blev forsvaret for habilitationsgraden ved Université de Nice i 1998 med Janicaud som min Doktorvater (nu længe efter er det danske manuskript også udgivet: Viden og fænomen, Forlaget Multivers 2022).

Med andre ord: Jeg har meget mere at takke Jens Erik for end bogen og diskussionerne i gamle dage.

Litteratur

Bachelard, Gaston: La Valeur inductive de la relativité, Vrin, Paris 1928.

Bachelard, Gaston: La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique, Presses universitaires de France, Paris 1940.

Bachelard, Gaston: Le rationalisme appliqué, Presses universitaires de France, Paris 1949,

Comte, Auguste: Discours sur l'esprit positif, Vrin, Paris 1974 (1844).

Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat: Esquisse d'un Tableau historique des progrès de l'esprit humain, Vrin, Paris 1970 (1793-1794).

Duhem, Pierre: La Théorie physique. Son objet et sa structure, Marcel Rivière éditeur, Paris 1906.

Foucault, Michel: L'archéologie du savoir, Gallimard, Paris 1969.

Foucault, Michel: L'ordre du discours, Gallimard, Paris 1971.

Foucault, Michel: "Nietzsche, la généalogie, l'histoire", in Foucault (éd.), *Hommage à Jean Hyppolite*, Presses universitaires de France, Paris 19712, pp. 145-172.

Foucault, Michel: *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris 1975.

Foucault, Michel: *Histoire de la sexualité*, t. 1, *La volonté de savoir*, Gallimard, Paris 1976,

Janicaud, Dominique: *La puissance du rationnel*, Gallimard, Paris 1985.

Koyré, Alexandre: "Du monde de l'"à-peu-près" à l'univers de la précision", in Koyré: *Etudes d'histoire de la pensée philosophique*, Gallimard, Paris 1971 (1961), pp. 341-362.

Koyré, Alexandre: "Galilée et la révolution scientifique du XVII^e siècle", in Koyré: *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Gallimard, Paris 1973 (1966), pp. 196-212.

Kristensen, Jens Erik & Lars-Henrik Schmidt: *Lys, luft og renlighed*, Akademisk Forlag, København 2004 (1986).

Meyerson, Emile: *Identité et réalité*, Vrin, Paris 1951 (1907).

Renthe-Fink Leonhard von: *Geschichtlichkeit: ihr terminologischer und begrifflicher Ursprung bei Hegel, Haym, Dilthey und Yorck*, 2. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1968.

Pædagogisk samtidsdiagnostik

- Et stykke dansk intellektuel historie

Af Jonas Lieberkind

Nu er det formodentligt et tilfælde, at en dreng fra en lille flække i Sønderjylland havner på Institut for idéhistorie i Aarhus. Det er dog på ingen måde et særtilfælde eftersom mange andre fra tilsvarende egne gjorde det samme. Jens Erik Kristensen har ofte beskrevet sit møde i 1970'erne med sine medstuderende på Idéhistorie som lidt af en oplevelse. De var en flok skæve, særlige og atypiske universitetsstuderende, der ikke nærede ambitionen om og måske heller ikke var i stand til at reproducere de konservative universitære dyder. I en vis grad var de, ligesom Jens Erik, drevet af andre ting.

Mange årtier senere, da Jens Eriks kammerat, kollega, mentor og rektor for daværende Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), Lars-Henrik Schmidt, overtaler Jens Erik til at forlade det trygge Jylland for at blive forskningsprogramleder på DPU i København, mener Lars-Henrik Schmidt, at Jens Erik i samme ombæring skal være professor. Af mange grunde lykkes denne professorplan ikke. Det skyldtes på ingen måder Jens Eriks akademiske meriter, men snarere almindeligt akademisk fnidder, og så én og måske helt afgørende ting mere, som jeg her skal forsøge at forklare, nemlig den pædagogiske samtidsdiagnostik.

I denne lille artikel vil jeg forfølge et stykke dansk intellektuel historie og dens institutionelle forankringer. Et stykke historie som formodentligt og forhåbentlig mange år endnu vil kaste viden, indsigter og inspiration af sig, men hvis institutionelle tilknytning og begrundelse lakker mod enden. Historien handler ikke kun om Jens Erik Kristensen, om end han er hovedpersonen, men også om den intellektuelle frihed og dens landvindinger og om, hvordan universitetet som institution skabte og understøttede dette fra 1970'erne og en håndfuld årtier frem. Historien handler med andre ord også om, hvordan denne beundringsværdige intellektuelle frihed udfordres af de ændrede betingelser for humanistisk og pædagogisk forskning på universitetet. Tesen i artiklen er, at Jens Erik som en afgørende hovedperson medvirker til at udvikle en væsentlig pædagogisk og humanvidenskabelig analysestrategi. Denne analysestrategi, vil jeg her beskrive som pædagogisk samtidsdiagnostik, det vil sige som en såvel munter som kritisk interesse for, hvordan mennesker opdrages og socialiseres, dannes og uddannes til borgere i en moderne velfærdsstat.

Jeg var selv kommet til DPU som ph.d.-studerende af stort set de samme grunde som Jens Erik, nemlig for at forfølge Lars-Henrik Schmidts særegne idéhistoriske spor og hans, og i

øvrigt Jens Eriks, udvikling af videnspolitik og samtidsdiagnose. Jeg husker tydeligt, hvordan Jens Erik hovedrystende kom gående igennem gangen oppe under skråvæggene i B-bygningen på DPU og lakonisk kommenterede på Lars-Henrik Schmidts storstilede plan: ”Der har aldrig stået professor på ryggen af mig!” Som ung håbefuldt ph.d.-studerende, der havde haft Jens Erik på Idéhistorie og nu også som ph.d.-vejleder, var det vanskeligt at se, at der ikke stod professor på hans ryg.

Tiden og ungdomskulturen i 1970’erne, hvor Jens Erik tager til Aarhus for at læse samfunds- og idéhistorie, og hvor han får sin tidlige akademiske dannelse, var en anden. Studenteroprøret og den nye ungdomskultur havde banet vejen for guitar, bøger og kulturel mobilitet, men også akademias mere antiautoritære, åbne og samfundsorienterede karakter spillede en vigtig rolle. Nok udgør universitetet Jens Eriks karriere, men for Jens Erik var og er karriererace, publikationslister og professorambitioner, som i så høj grad præger universitetsverdenen i dag, ikke målet. Karrieren for karrierens egen skyld fandtes hverken i Sønderjylland, i 70’erne, for studerende på idéhistorie, eller for videnspolitik og samtidsdiagnostikere.

Jens Eriks arbejde er da heller ikke drevet af ambitionen om at levere store originale tanker og tigerspring. I et interview, som jeg laver med Jens Erik i 2005, hvor han er blevet forskningsprogramleder på DPU, og i den forbindelse skal skabe rammerne for og videreudvikle Lars-Henrik Schmidts og sine egne teser om videnspolitik og samtidsdiagnose, understreger Jens Erik, at ”dette er humanistisk forskning”. Lars-Henrik Schmidt havde lige forinden interviewet selvhøjtideligt og i dette tilfælde også drillende annonceret, at vi – os der var en del af forskningsprogrammet – nu skulle levere det ’næste’ tigerspring. Lars-Henrik Schmidt hævdede hermed, at han selv havde taget det første tigerspring, og at vi andre havde en del at se til, hvis vi skulle følge trop. Den slags ambitioner prellede af på Jens Erik, om end det selvhøjtidelige drilleri godt kunne irritere. Jens Erik havde ingen forestilling om at gøre Lars-Henrik Schmidt kunsten efter. ”Der er ingen af os, der er så store ånder, at vi kan udvikle og skabe en teori”, sagde Jens Erik ofte, men den egentlige grund var nok snarere, at videnspolitik og samtidsdiagnostik ikke er, som han konstaterede, ”nanoteknologi”, hvor man kan forestille sig videnskabelige gennembrud. Problemet med denne retorik er ifølge Jens Erik, at den knytter an til tidens ’developmentalisme’ og forblændede forestillinger om at løfte, innovere, revolutionere og opnå gennembrud. Videnspolitik og samtidsdiagnostik er humanistisk forskning, hvor man er tyngt af sin tradition, og derfor begrænset i sin springlængde. Gennembrud og tigerspring kan ikke danne grundlag for humanistisk forskning.

Denne lidt underspillede akademiske attitude må man dog ikke tage fejl af. Den er ikke blot et spørgsmål om personlighed og sønderjysk mentalitet, men også en konsekvens af en anselig idéhistorisk tyngde og af en særlig kritisk attitude. Den er for så vidt også Jens Eriks

svar på, hvad man kunne beskrive som den kritiske intellektualismes krise, som i 1970'erne, ligesom Jens Erik, kommer til Aarhus.

Jens Eriks svar animerer for mig at se samme kritiske indstilling, som man finder i Foucaults (1987) forsøg på at indkapsle en særlig åre i den vestlige tænkning ved at relancere Kants berømte spørgsmål, *Hvad er oplysning?* (Kant, 1996). Habermas udlægger elegant denne kritiske attitude ved at udpege Foucault som den, der i Kant opdager et analytisk greb, ”der forvandler den esoteriske filosofi til en kritik af nutiden som svar på det historiske øjeblikks provokation” (Habermas, 1987, p. 107). For Jens Erik bliver dette greb med tiden til ambitionen om at formulere og udvikle en *tidssvarende*, men samtidig *anderledes* humanvidenskabelig analysestrategi og tænkning.

Jens Eriks snaksaglige, muntre og kritiske stil – nogen vil ligefrem mene, at han er lang i spyttet – er præcist et resultat af skismaet mellem det tidssvarende og det anderledes. Det kan også formuleres som skismaet mellem at være tilpas snaksaglig til at ramme nuancerne i samtidens påtrængende tendenser – frem for at være original og insisterer på vished – og så samtidig at være kritisk og munter nok til at åbne for anderledes perspektiver på samtiden. I *Den muntre videnskab* gør Nietzsche sig munter over, at selv ”de mest alvorlige filosoffer” forfalder til ”digterord for at give deres tanker kraft og troværdighed” (Nietzsche, 1997, p. 94f). Filosofernes og videnskabernes strenge krav til vished eller metode er både selvhøjtidelig og umulig at gennemføre, derfor må tænkning og videnskab forblive munter og poetisk ifølge Nietzsche. Det er denne muntre, poetisk snaksaglige og samtidig kritiske attitude, vil jeg mene, som Jens Erik ’abonnerer på’, som man altid sagde på Idéhistorie.

Det er aldrig helt lykkedes mig at forstå, hvad dette begreb ’abonnerer’ egentligt betyder. Da jeg kom fra Sjælland til Idéhistorie i Aarhus blev jeg mødt ikke bare af en særlig jysk dialekt. ’Idéhistorisk’ blev talt i en afart af jysk. Jeg blev også mødt af en række emiske ord, som dækkede over en særlig underlæggende kultur og en række diskursive praksisser, der distribuerede meninger og forståelser i alternative hierarkier. Jens Erik mestrede ikke bare dialekten, som han så rigeligt praktiserede i undervisningen, men også evnen til at ramme den konventionelle idéhistoriske viden og erfaring, og alligevel udpege nye og anderledes meninger. Når ordene ’abonnerer’, ’ly-dig’, ’He-gel’ mv. væltede som en tsunami ind over os studerende på forelæsningsrækkerne, åbnede han for nye forståelser og perspektiver. Man skulle dog lige igennem den første håndfuld forelæsninger på fire timer plus overtid før, at man profiterede af den jyske talestrøm.

På DPU i København var det som om, at de indforståede emiske referencer forsvandt, om end dialekten forblev. Det gjorde bestemt ikke Jens Eriks kritiske attitude mindre skarp. Den blev mere aktuel, men også mere eksoterisk og mindre esoterisk i den forstand at stadig flere og gerne divergerende akademiske positioner kunne spejle sig i den. Her bør man

minde om, at de faglige, politiske og indimellem personlige kampe på DPU og i det hele taget i det pædagogiske felt til tider gik hårdt for sig. Nok mener Jens Erik ikke, at opgaven er at tage tigerspring, men Jens Erik er i stand til at skræve akademisk over utrolig mange fagligheder, positioner og kampe med sit muntre, snaksaglige og kritiske idéhistoriske arbejde.

Kritikkens krise i 70'erne og ind i 80'erne bestod i, om man skulle vælge den dialektiske og tyske aftapning af Marx' kritikbegreb og dermed insistere på at overskride samtiden, eller den franske Nietzsche-inspirerede og samtidsorienterede version. Den tyske vej var en art kritisk fremskridtsoptimisme, der hævdede, at der bag om kapitalismens tilsyneladende virkelighed skjulte sig en sandere eller mere virkelig virkelighed, som man via esoterisk tænkning og radikal kritik kunne nå til. Jens Erik beskriver dette som en dogmekritik. Den franske vej var en idéhistoriske interesse for, at værdierne omvurderes igennem historien, og at disse omvurderinger slår om i en række acceptregler for viden (videnspolitik) og tendenser (samtidsdiagnose). Nogen valgte den tyske vej, mens andre valgte den franske. Som antydnet går Jens Eriks vej over Foucault og derigennem Nietzsche, ligesom Lars-Henrik Schmidts tur over Marx via Althusser til fransk forskelstænkning spillede en stor rolle for Jens Erik allerede som studerende på Idéhistorie, fortæller han i interviewet.

Via Foucault bliver det muligt at interessere sig for, hvordan der bliver talt i samtiden i forhold til tidligere, og hvorledes samtiden bliver gjort til genstand for diskurser. Ved at forskyde den kritiske fremtidsoptimisme i retning af en sensibilitet over for samtidens diskurser, bliver det uden filosofisk vished og dogmekritik muligt at analysere samtidens videnspolitik og stille samtidens diagnose. Intentionen er analytisk og videnskabelig uden at forfalde til sociologiens krav om metoderegler og empiriske facts. Videnspolitik og samtidsdiagnostik er i den forstand udkast til i Nietzsches terminologi en munter humanistisk videnskab. Den videnskabelige erkendelse af idéhistorien, diskurserne og samtidens tendenser har for så vidt en poetisk interpreterende kant, som rækker ud over på den ene side de alvorlige filosofers vished, begrebsstringens og dogmekritik og på den anden side den systematiske videnskabelige indsamling af 'data'. Det alvorlige kritikbegreb erstattes af en mindre gennemgribende og måske mere neutral videnspolitisk og samtidsdiagnostisk attitude, en attitude som også selv har sin idéhistorie og uhellige alliancer.

Det betyder dog ikke, at den intellektuelle ambition er uden tilskyndelse, nutiden provokerer, og at sagen ikke er alvorlig. Jens Erik beskrev den intellektuelle tilskyndelse i mit interview med ham tilbage i 2005 som en bekymring for det sociale. Alle disse akademiske spilfægterier handler om noget, om noget som rakte ud over universitetet og for så vidt det interne karriererace. Om end denne attitude umiddelbart kan forekomme mindre politisk og mere neutral, må man ikke overse, at det sønderjyske ophav og 70'ernes samfundsorienterede engagement indebar en vis social indignation. I 70'erne var universiteterne pakket

med mønsterbrydere, som på egen krop havde oplevet, at der var alternative liv til det, som de selv var vokset i. For mange handlede det om at lægge afstand til sit ophav, og samtidig en ny erfaring af, hvor tilfældigt og i virkeligheden urimeligt distributionen af disse liv var. Den sociale indignation handlede på Idéhistorie ikke om, at det var synd for nogen eller synd for bestemte grupper, en diskurs, som den sociologiske socialpsykologi havde taget patent på. Med reference til Marx vedrørte den sociale bekymring forholdet mellem individ og samfund eller mere præcist formuleret en socialisationsteoretisk kritik af samfundets måder at beslaglægge individet på, og som det senere kom til at hedde med Foucault: sociale teknologier og subjektivering.

Denne bekymring var i abstrakt forstand konstateringen af, at individer bliver gjort til noget andet i og med samfundet og i konkret forstand, at der med samtidens magtudøvelse, diskurser og subjektiveringsformer – kort sagt med omvurderingerne af værdierne – altid sniger sig en række urimeligheder med. Pointen fra Foucault var, at der ikke fandtes et bedre eller mere ideelt sted bag om magten, men blot andre magtformer, diskurser og sociale teknologier. Dette var også begrundelsen for, at kritikken ikke kunne være dogmatisk. I Lars-Henrik Schmidts udlægning af Nietzsche blev kritikken 'tragisk'. Snarere end at insistere på at overskride urimelighederne og erstatte dem med den virkelige orden, så handler det om igen og igen at diagnosticere, hvordan magt og urimeligheder sætter sig igennem i samtiden. Den kritiske dialektik er, som Lars-Henrik Schmidt sagde, 'sørgelig', fordi man mener, at socialisationen kunne have være helt anderledes, og at verden kunne være fri for urimeligheder. Den sociale bekymring, som danner grundlag for videnspolitik og samtidsdiagnostik, er ikke sørgelig, det tabte begrædes ikke. Bekymringen udgør derimod en intellektuel tilskyndelse til at – tragisk – forlige sig med samtiden, at diagnosticere den, og at insistere på at tænke samtiden anderledes for hermed at identificere nye åbninger. Et greb som i høj grad afspejler den kritiske franske tænkning fra Althusser over Lyotard og Foucault til Deleuze og Boltanski og mange flere og deres forsøg på at forny den venstreorienterede kritiske intellektualisme.

Det er også i denne sammenhæng, at man skal forstå, hvorfor videnspolitik bliver mere og mere afgørende for Jens Erik op igennem 1980'erne. Helt konkret sker der det, skriver Jens Erik i sit bidrag til et festskrift for Lars-Henrik Schmidt, at Lars-Henrik Schmidt i 1982 som lektor på idéhistorie indleverer to meget utraditionelle forslag til mulige tværfag på Aarhus Universitet. Det ene om socialanalytik og det andet om videnspolitik. Det første er dog for radikalt og bliver derfor afvist. Lars-Henrik Schmidt tager senere revanche på netop det første emne. Videnspolitik bliver accepteret. Jens Erik sidder på daværende tidspunkt i det Humanistiske Fakultets Tværfagsudvalg som studenterrepræsentant og er med til at behandle de forskellige forslag. Han får i kraft af sin store veneration for forslaget til opgave at kontakte Lars-Henrik Schmidt for nærmere at indholdsbestemme og planlægge tværfaget

i videnspolitik. Det resulterer i, at Jens Erik bliver studenterunderviser på tværfaget, kommer i mesterlære hos og indleder et langt samarbejde og venskab med Lars-Henrik Schmidt (Kristensen, 2003).

Det videnspolitiske perspektiv kommer stærkest til udtryk i deres fælles bog *Lys, luft og renlighed* fra 1986. Projektet er kritisk i den forstand, at de i stedet for ”at forfølge rationalitetens selvtematisering i filosofihistorien” (Schmidt & Kristensen, 2004, p. 8) vil undersøge ordningen af den sociale praksis via sociale teknikker og strategier. I forlængelse af en række temaer fra særligt Foucault er tesen, at rationalitet og viden også altid er magtudøvelse, som i sidste ende slår igennem i hverdagslivet og i de måder, som de skriver i indledningen, ”vi pålægger os selv at administrere vore eget og andres liv og gør os til subjekter for denne administration” (Schmidt & Kristensen, 2004, p. 9). Bogen viser på den måde, hvordan sociale praksisformer legitimeres og afpolitiseres i nye rationalitets- og videnshorisonter. Kritikken handler om at repolitiserer den rationalitet og viden, som ligger til grund for den sociale praksis. Det afgørende er ikke at afsløre den virkelige viden bagom, men om at identificere det politiske og konfliktuelle i samtidens rationalitet og i den samfundsmæssige forvaltning af viden. Repolitiseringen af den afpolitiserede viden er påpegningen af, at det kunne være anderledes. Endnu handler det videnspolitiske og gryende samtidsdiagnostiske perspektiv ikke om pædagogik, om end der er en krypto-pædagogik på spil i form af den idéhistoriske og videnspolitiske interesse for, hvordan viden slår om i subjektivering og hverdagspraksis.

I 1988 lykkes det Lars-Henrik Schmidt at oprette et seminar i Socialanalytik på den humanistiske forskeruddannelse ved Center for Kulturforskning, Aarhus Universitet. Dette og et parallelt seminar i almen semiotik, som Per Aage Brandt står for, annonceres af Lars-Henrik Schmidt med ordene: ”Den tid er forbi, hvor de humanistiske discipliner søgte at styrke videnskabeligheden ved at henvende sig til sociologien, den politiske økonomi eller andre videnskabsgrene” (Lieberkind, 2013). Jens Erik tilknyttes disse seminarer, som kører frem til midten af 90’erne og underviser endvidere på suppleringsuddannelsen i Socialanalytik på Jysk Åbent. For at forstå, hvordan Jens Eriks arbejde med at reaktualisere den humanistiske forskning udvikler sig mod pædagogisk samtidsdiagnostik, er det formodentligt endnu mere afgørende, at Jens Erik og Lars-Henrik Schmidt i starten af 90’erne bliver bedt om at udvikle et efteruddannelseskursus for pædagoger på Danmarks Pædagoghøjskole. På daværende tidspunkt vidste de ikke ret meget om pædagogik, siger Jens Erik i mit interview med ham, men det kommer de til over de tre-fire år, hvor kurset udbydes.

Det pædagogiske tema er, som sagt, slået an allerede meget tidligt i denne intellektuelle historie, blandt andet skriver Lars-Henriks Schmidt i 1981 meget rammende også for i dag: ”Vor tid bliver ikke pædagogernes, men pædagogikkens” (Schmidt, 2000, p. 240). Det er dog først hen imod sidste halvdel af 90’erne, at det står klart, at den humanistiske forskning

skal, med Lars-Henrik Schmidts ord, ”henvende sig” til pædagogik og dannelsesteori. I 1994 skriver Jens Erik og Lars-Henrik Schmidt forordet til Nietzsches lille bog om *Historiens nytte* og året efter oversætter de *Om vore dannelsesanstalters fremtid* også af Nietzsche. Det interessante ved de to Nietzsche-tekster er for det første, at de beskæftiger sig med pædagogik og dannelse, i *Om vore dannelsesanstalters fremtid* er dannelse netop blevet kamppladsen, og for det andet, at de tilhører den tidlige del af Nietzsches forfatterskab, hvor han endnu ikke for alvor har kastet sig over omvurderingen af værdier som tema og problem. Det er som om, at pædagogik og dannelse er blevet et mere grundlæggende idéhistorisk tema for Jens Erik og Lars-Henrik Schmidt end både økonomi, socialisation, subjektivering og viden. I et arbejdspapir ved Center for kulturforskning annoncerer Lars-Henrik Schmidt (1994) det på denne vis: ”Lad os igen sige det højt: humaniora handler om dannelse”. Hvor det i 70’erne var økonomien og den politiske økonomi, der var udgangspunktet for socialisationskritik, i 80’erne viden, rationalitet og subjektivering, så bliver pædagogik og dannelse nu det privilegerede diagnostiske felt. Der er også hermed, at begreberne om socialisation, beslaglæggelse, samfundsmæssiggørelse og subjektivering glider ud af det jyske vokabularium og erstattes med overskridelse, græciteten, forbillede, dannelse, selvdannelse, og ikke mindst individualisering og uddannelse.

Arbejdet med at udrede pædagogik og dannelse som et diagnostisk perspektiv, der startede med efteruddannelseskurserne for pædagoger på Danmarks Pædagoghøjskole, finder sin egentlige grund med DR-bogen, *Humanistisk videnskabsteori*, fra 1995, som opnår kanonstatus i kurset Humanistisk videnskabsteori på de humanistiske fagretninger på Aarhus universitet. Her skriver Jens Erik og Lars-Henrik Schmidt to artikler, hvor det blandt andet lyder:

”Et humaniora, der skal kunne tjene som *social visdom* og ikke blot som *kulturel dannethed*, kræver en forsæt selvrefleksion. Humanistisk videnskabsteori bør være en sådan refleksion, der samtidig befordre en humanistisk dannelse. En humanistisk dannelse, der kan bevirke, at humaniora også kan gøre sig gældende som *traditionsudøvende* og ikke kun som *traditionskendende* og *traditionsforvaltende*” (Kristensen & Schmidt, 1995, p. 229).

Sagen er den, at humanistisk viden ikke kan tænkes uden et begreb om dannelse, men der er samtidigt sket det, at begrebet er blevet omstridt og konfliktuelt. Som Jens Erik forklarer i interviewet: ”Det brænder på på humaniora igen med hensyn til en retraditionalisering og herunder en genoplivning af dannelsesstanken”. Med de kritisk marxistiske erkendelser fra 1970’erne kan der ikke abonneres på et traditionsbevarende og -forvaltende borgerligt begreb om dannelse. Denne tradition har lidt et autoritetstab, er tesen. Hvor den borgerlige dannelse var traditionel i den forstand, at den blot forlængede og bekræftede sin egen tradition, så insisterer Jens Erik og Lars-Henrik Schmidt på at gøre dannelse til genstand for problematiseringer. Herfra må dannelse forstås som en problematik og altså som omstridt,

konfliktuel og følgelig selvoverskridende. Dannelse er ikke bare dannelse, også fordi stadig flere og gerne konkurrerende interessenter ønsker at definere begrebet i deres favør.

Når Jens Erik og Lars-Henrik Schmidt ligesom Nietzsche hævder, at dannelse er blevet kamppladsen, så skyldes det, for det første analysen af, at *velfærdssstaten* har ændret karakter fra ønsket at opdrage den gode homogene borger til nu *velfærdssamfundets* ambition om at danne og uddanne den heterogene person, for det andet, at der igennem historien og særligt i samtiden kæmpes om definitionsretten over dannelse og uddannelse, og for det tredje, som i stigende grad optager Jens Erik, at uddannelse er blevet adskilt fra dannelse. Det grundlæggende spørgsmål for den humanistiske forskning handler nu om at problematisere pædagogik og dannelse, at opspore problematikens idehistoriske transformationer og analysere samtidens muligheder for pædagogik og dannelse.

I 90'erne beskæftiger Jens Eriks sig også med Gilles Lipovestsky og særligt Ulrich Beck, som gør den anden individualiseringsbølge til omdrejningspunktet for deres analyser, fortæller Jens Erik i mit interview med ham. Netop denne intensiverede interesse for individet og individualisering er med til at grundlægge den version af det socialanalytiske kort, som nogen vil kende som samfundskortet. Det vil sige det kort, som vedrører forholdet mellem stat, marked, civilsamfund og individ. Hvor det med socialisationskritikken havde handlet om den idéhistoriske analyse af, hvordan staten og markedet beslaglagde, homogeniserede og ensliggjorde individet (socialisering), så handler det nu om, hvordan individet heterogeniseres i kraft af pædagogiske og uddannelsesstrategier (individualisering). Det første kræver en politisk myndighed, det andet forudsætter dannelse og en pædagogisk myndighed. Samtidens magtudøvelse går over fordringen om at udvikle, skabe og danne individet og i sidste ende at udvinde individets humane kapital eller råstof. Jens Erik beskriver det af flere omgange som blandt andet, at:

”Den nye økonomiske betydning af viden kan delvis forklares med, at viden er gået fra at være et offentligt gode og råstof til at blive et privat produkt og en selvstændig produktionsfaktor som videnskapital, der er bundet til human kapital” (Kristensen, 2003, p. 35).

I 70'erne og i 80'erne havde man hævdet, at dette var en politisk diskussion og derfor insisterede man på at undersøge, kritisere og identificere autoritetsforhold, socialisation og viden som sociale teknikker. Op gennem 90'erne handler det ikke længere om at repolitiserer det afpolitiserede. Det var netop blevet en pædagogisk diskussion, som snarere handler om pædagogiske teknikker og at repædagogisere samtidens pædagogiseringstendenser, det vil sige via den humanistiske forskning at repædagogisere de traditioner, strategier og viden, som hævder at kende svaret på pædagogiske forhold. Den humanvidenskabelige orientering mod dannelse handler derfor ikke om at forvalte tradition – den borgerlige dannelse – eller

dogmekritisk at negere tidens videnskapitalisme for at afsløre det virkelige forbillede. Derimod lægges grunden til en analysestrategi, som ønsker at afsøge idéhistoriske og aktuelle mønstre i de videns- og uddannelsespolitiske reorganiseringer af *velfærdssamfundet* som et *uddannelsessamfund*. Lars-Henrik Schmidt opgiver på mange niveauer den kritiske ambition op gennem 1990'erne med sit nye og skærpede fokus på pædagogik og dannelse, men det gør Jens Erik ikke.

Den store og til tider lidt for generiske terminologi om vidensøkonomi, uddannelsestvang, global-økonomisk sammenlignings- og konkurrenceparameter, kvantitativ-statistisk og evidensbaseret uddannelsesforskning lever i bedste velgående. Begrebskonstellationerne synes kun at blive længere over tid; på sjællandsk forekommer de til tider kluntede og hakkende, men i Jens Eriks jyske dialekt bølger de frem som små melodistykker. Diagnosen af samtidens samfund som et uddannelsessamfund og tidens pædagogiseringstendenser, eller hvilket jeg selv har beskrevet som den edukative diskurs (Lieberkind, 2010, 2016), er ufravigelig, men der er tilkommet, eller rettere Jens Erik genoptager den gamle og mere præcise kritiske tese om, at pædagogik og pædagogisk forskning adskilles fra og overlejres af uddannelse, uddannelsesvidenskab og uddannelsesforskning. Sat på spidsen er det historien om, hvordan pædagogik og dannelse marginaliseres i den humanistiske forskning (Kristensen, 2022).

Lidt forenklet kan kritikken fremmestilles ved at sige, at uddannelse er neutral, man kan i princippet blive uddannet til hvad som helst (bager eller bøddel), hvor pædagogik og dannelse beror på en normativ dimension.

”Enhver tale om uddannelse kræver desuden en tilføjelse. Man uddanner sig ikke slet og ret, men altid *i noget* (et bestemt fag), *til noget* (en bestemt gerning eller funktion) eller *for noget* (for arbejdsmarkedet). Selvom uddannelse implicerer tilegnelse og udvikling af kundskaber, indsigter og færdigheder, så implicerer begrebet ikke nogen kvalitativ stillingtagen til værdien af disse eller en bestemt uddannelse” (Kristensen, 2022, p. 46)

I et pædagogisk og dannelses-perspektiv kan man netop ikke blive til hvad som helst. Derfor kalder pædagogik og dannelse på en selvstændig pædagogisk forskning med den tyngde og tradition, som humaniora repræsenterer. I modsætning hertil kan uddannelsesvidenskab principielt måle på og skabe grundlag for, at individet tilegner sig en hvilken som helst kundskab, indsigt eller færdighed. I et videnspolitisk perspektiv er pædagogik og dannelse blevet ”trængt” eller ”ofres”, som Jens Erik siger, fordi effekten af pædagogik og dannelse ikke kan måles, testes eller dokumenteres (Kristensen, 2017, p. 55). Uddannelse og uddannelsesforskning er således blevet til ”overbegrebet for forskning i både småbørnspædagogik og dagtilbud, skole og undervisning, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, erhvervsuddannelser, og lærer- og pædagoguddannelserne m.v.” (Kristensen, 2022, p. 42).

Den finurlige pointe i denne sammenhæng er ikke blot demonstrationen af, at dannelse og pædagogik i dag udskilles i alt fra småbørnspædagogik til læreruddannelserne, om end ekspansionen af denne rationalitet nødvendigvis giver grundlag for bekymringer af denne karakter. Tematikken kan netop spores hos Nietzsche og med opkomsten af de store uddannelsesinstitutioner i 18-hundredetallet. Som en hver god idéhistoriker vil sige, gentager historien sig, men den gør det altid med et lille tvist. Om det er idéhistorien eller idéhistorikeren, Jens Erik, som fremkalder dette tvist, er uklart. Ikke desto mindre står det klart i Jens Eriks seneste analyser, at det er ganske uklart, hvad uddannelsesvidenskab og uddannelsesforskning overhovedet er. I takt med at uddannelse, uddannelsesvidenskab og uddannelsesforskning bliver mere afgørende for staten, økonomi, virksomheder, ledelse, kultur, borgerne og herunder forholdet mellem samfund og individ, jo mere uklart forekommer uddannelse som begreb og fænomen at være.

Samtidens mange forsøg på at gøre dannelsesbegrebet til det sande eller virkelige alternativ til tidens uddannelsesiver er for så vidt rimelig og forståelig, dogmekritikken i den edukative diskurs er besnærende. For mig at se består tvistet dog i den finurlige pointe, at Jens Erik demonstrerer, at humanistisk viden om pædagogik substitueres af en ny form for viden om uddannelse, og at denne viden er ”ganske uklar” (Kristensen, 2022, p. 47) – den har for så vidt ingen tyngde og kan principielt repræsentere hvad som helst. Når dette er bekymrende, så er det ikke blot, fordi den ordner forholdet mellem individ og samfund, og de heraf følgende urimeligheder, men også fordi man grundlæggende ikke ved, hvad man gør, hvad man vil, og hvad man håber på med denne viden om uddannelse. Den har gjort sig fri af en hver form for normativitet.

Nok er Jens Eriks dialekt blevet mindre eksotisk og mere eksoterisk over årene, men han har leveret – i mit vokabular – en særlig analysestrategi, som belyser den påtrængende uklarhed, som uddannelsessamfundet efterlader forholdet mellem samfund og individet i, nemlig den pædagogiske samtidsdiagnostik. Den implicitte tese i den pædagogiske samtidsdiagnostik er, at pædagogikken er det privilegerede diagnostiske felt, at der i dag udkæmpes en afgørende videnspolitisk kamp om pædagogik og dannelse, og at den humanistiske tradition og forskning bør danne grundlag for en tidssvarende og anderledes pædagogik. Når man ikke kan blive professor på baggrund af denne analysestrategi, skyldes det netop, at den er munter og måske lidt for snaksaglig, at den hverken abonnerer på vished og dogmekritik, eller faste metoderegler og empirisk evidens, og måske mest af alt, fordi det er ’tung’ humanistisk forskning med begrænset springlængde.

Litteratur

Foucault, M. (1987). Hvad er oplysning? *Slagmark*, Nr. 9 (1987), 90-104.

- Habermas, J. (1987). Med pilen i nutidens hjerte. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie* (9), 106-111.
- Kant, I. (1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? In M. Haugaard Jeppesen (Ed.), *Oplysning, historie, fremskridt: historiefilosofiske skrifter* (pp. 71-80). Slagmark.
- Kristensen, J. E. (2003). Til kritikken af den politiske vidensøkonomi – om videnspolitiskens aktualitet. In H. Dahl Jensen, L. G. Hammershøj, & C. Stenbak Larsen (Eds.), *Mellemværender: festskrift til Lars-Henrik Schmidt*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristensen, J. E. (2017). Dannelsens flertydige genkomst i skolen - som svar på en ensidig uddannelseslogik? In L. Moos & P. Kemp (Eds.), *Dannelse: kontekster, visioner, temaer og processer* (pp. 33-70). Hans Reitzel.
- Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic studies in education*, 42(1), 30-49.
- Kristensen, J. E., & Schmidt, L.-H. (1995). Temaer og tendenser i humaniora 1960-90. In F. Collin & S. Køppe (Eds.), *Humanistiske videnskabsteori*. DR.
- Lieberkind, J. (2010). *Det edukative: Emile Durkheim og den moderne pædagogiseringstendens: Ph.d.-afhandling* Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. København.
- Lieberkind, J. (2013). Socialanalytikkens opkomst og historie. *Turbulens.net*. <https://turbulens.net/socialanalytikkens-opkomst-og-historie/>
- Lieberkind, J. (2016). Uddannelsessamfundet og den edukative diskurs. In *Studier i pædagogisk sociologi* (pp. 59-85). Aarhus Universitetsforlag.
- Nietzsche, F. (1997). *Den muntre videnskab*. Det lille Forlag.
- Schmidt, L.-H. (1994). Om traditionens nytte. *Arbejdspapir*.
- Schmidt, L.-H. (2000). *Magten og den sociale diskurs*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, L.-H., & Kristensen, J. E. (2004). *Lys, luft og renlighed: den moderne socialhygiejnes fødsel*. Akademisk Forlag.

Videnskabsteori på universitetet

Af Hans Fink

Jens Erik Kristensen og jeg trak på samme hammel i en del år omkring årtusindskiftet, hvor vi begge var aktive i bestræbelser på at udvikle undervisningen i videnskabsteori på Aarhus Universitet og var med til efteruddannelse af gymnasielærere i det dengang nye, men siden igen afskaffede, videnskabsteoretiske undervisningsmodul Almen Studieforberedelse. Vi har fra begyndelsen haft en fælles interesse for universiteternes rolle i samfundet og for filosofiens, idéhistoriens og videnskabsteoriens almene status og mulige bidrag til andre fag. I anledning af at Jens Erik nu går på pension, vil jeg her kort give en beskrivelse af feltet, som det har set ud fra mit perspektiv. Nu hvor vi begge er aldersrentenydere, kan vi have et nyt fællesskab i at være tilbagelænede, men ikke ganske ubekymrede iagttagere af udviklingen på området.

Først lidt historie. Mellem 1675 og 1972 skulle alle universitetsstuderende i Danmark som deres første eksamen aflægge Den almindelige filosofiske prøve, Examen Philosophikum, eller i daglig tale bare: Filosofikum. Prøven blev i sin tid indført af Griffenfeld som en reform af den middelalderlige ordning, hvor universiteternes professionsuddannelser i teologi, jura og medicin byggede oven på en flerårig uddannelse i alment videnskabelige fag samlet på et filosofisk fakultet. Filosofikum var fra da af et fælles, 1-årigt, propædeutisk studieelement for alle akademiske fag, også på det filosofiske fakultet, som senere blev opdelt i humaniora og naturvidenskab. I det 20. århundrede blev filosofikum af mange studerende og lærere i de øvrige fag opfattet som noget, der bare skulle overstås. I min studietid i Aarhus var det lykkedes Justus Hartnack at skabe en vis respekt omkring prøven, mens billedet i København var mere broget. Det var baggrunden for, at et ministerielt udvalg i 1969 anbefalede en reform, der skulle give større fagrelevans. Med virkning fra og med 1973 blev prøven imidlertid ganske overraskende helt afskaffet af undervisningsminister Helge Larsen, eller ”Onde Helge”, som han temmelig uretfærdigt hed blandt studenter. Det kom til at betyde, at Jens Erik aldrig fik chancen for at tage filosofikum.

Det vendte også op og ned på situationen på landets filosofiske institutter, som indtil da havde haft monopol på undervisningen, og hvor de studerende derfor kunne være ret sikre på at få fast ansættelse i takt med, at det hurtigt voksende studentertal automatisk ville øge antallet af undervisningshold til filosofikum. Mens jeg studerede, var mange af os manuduktører til prøven, og var således velforberedt til den del af opgaven. Selv blev jeg færdig som mag.art. i 1969 og tilbragte 2 år som stipendiat i Oxford, hvor jeg tog deres ph.d.-grad,

D.Phil. Tilbage i Aarhus, viste fremtidsudsigterne sig pludseligt at være meget mindre sikre. Det faldt sammen med, at universiteterne fik ny styrelseslov, som gav studerende, stipendiater, yngre lærere, teknisk og administrativt personale repræsentation i universitetets ledelse på alle niveauer, noget der hidtil havde været forbeholdt professorer. På Institut for filosofi valgte vi således ikke en af professorerne, men stipendiaten Uffe Juul Jensen til institutbestyrer, og jeg kom også som stipendiat i institutbestyrelsen, hvor det var en bunden opgave at håndtere situationen efter filosofikums bortfald.

På ganske mange af universitetets andre fag var der faktisk et ønske om at videreføre en indførende undervisning af filosofisk tilsnit. På teologi og psykologi oprettede man kurser i filosofi, men nu med egne lærerkræfter. På naturvidenskab stod Institut for de eksakte videnskabs historie for et kursus i videnskabsteori og videnskabshistorie. På medicin indgik man et formelt samarbejde med Institut for filosofi, så Uffe stod for undervisning i medicins videnskabsteori. Han udgav i den forbindelse Videnskabsteori I og II, hvor første bind var almen videnskabsteori og andet bind særlig fagrelevant medicinsk videnskabsteori. Bogen fik betydelig gennemslagskraft og var i høj grad medvirkende til, at begrebet videnskabsteori mange steder kom til at fungere som erstatningsbegreb for filosofi. Jura henvendte sig også til Institut for filosofi, og jeg stod i nogle år for undervisningen i det, der her kom til at hedde Samfundsfilosofi. Det blev også titlen på en lille bog, jeg skrev til den undervisning. Det humanistiske fakultet indførte faget Humanistisk videnskabsteori administreret centralt af fakultetsstudienævnet og i mange år varetaget af ældre studerende og yngre kandidater ansat som undervisningsassistenter. Alt i alt var der i Aarhus en langt større vilje til at udvikle alternativer til det gamle filosofikum, end der var på landets øvrige universiteter.

Særligt omkring undervisningen i Humanistisk videnskabsteori var der i 1970'erne og 80'erne en vis rivalisering mellem filosofi og idéhistorie. Institut for Idéhistorie var blevet oprettet i 1967 og havde på få år overhalet filosofi i studentertal. På begge institutter var der i overensstemmelse med tidsånden en stærk marxistisk indflydelse, som på Idéhistorie medførte, at Johannes Sløk og Jes Bertelsen forlod instituttet, og at især Hans-Jørgen Schanz og Lars-Henrik Schmidt blev de toneangivende. På filosofi var der stærke partikommunistiske holdninger. Stridigheder mellem forskellige studenterpolitiske fraktioner havde således rig lejlighed til at udfolde sig i forbindelse med kampen om sjælene ved undervisningen i humanistisk videnskabsteori og tværfag. Det var den sammenhæng Jens Erik blev en aktiv deltager i, da han med bifag i statskundskab i 1977 skiftede til idéhistorie. Her tog han hovedfag i 1984. (Der var ingen fremdriftsreform dengang, og han var undervejs travlt optaget som undervisningsassistent).

Gennem årene blev der med mellemrum luftet forslag om genindførelse af filosofikum. Aarhus Universitet ønskede at være lidt på forkant. I 1996 nedsatte konsistorium således et udvalg, der fik navnet Udvalget vedrørende Studium Generale. Initiativet var rektor

Henning Lehmanns, og navnet, der netop hverken skulle være 'filosofikum' eller 'videnskabsteori', var betegnelsen for de første middelalderlige institutioner for højere uddannelse og forskning, men det blev også brugt som navn på filosofikum-lignende kurser på tyske universiteter. Jeg repræsenterede Det humanistiske fakultet i udvalget. Vi søgte først inspiration fra Oslo, hvor man havde (og stadig har) bevaret et relativt ambitiøst filosofikum, men af både pragmatiske og principielle grunde landede vi på en model, der tog sit udgangspunkt i de mange kurser, der allerede fandtes, og som sigtede på at sikre, at de enkeltfaglige problemstillinger over alt blev sat ind i en fælles alment videnskabelig ramme. Vi foreslog således, at alle studienævne skulle forpligtes på at afholde kurser, hvor "de studerende får lejlighed til på en systematisk og kvalificeret måde at reflektere over deres eget fags egenart og placering i en bredt forstået videnskabsteoretisk sammenhæng, der inddrager universitetets og videnskabens idégrundlag, historie og aktuelle situation også i etisk og miljømæssig henseende". I modsætning til filosofikum skulle kurserne helst ligge på 2. eller 3. studieår, hvor de studerende ville have en klarere idé om indholdet i deres eget fag. Vi foreslog videre, at et permanent Studium Generale-udvalg i kontakt med studienævnene skulle søge at koordinere undervisningen mest muligt bl.a. ved at etablere et fagligt forum for alle underviserne på tværs af fag. Konsistorium tilsluttede sig udvalgets indstilling i 1997 og nedsatte et sådant udvalg, hvor jeg blev formand, og hvor Jens Erik som lektor i idéhistorie var repræsentant for humaniora. Vi underviste også begge i flere omgange på SG-kurser på henholdsvis filosofi og idéhistorie.

Vi var også sammen om i det faglige forum at arrangere en række kurser på Sandbjerg og i Aarhus, og det var i den sammenhæng, at vi havde vores nok tætteste samarbejde, nemlig omkring bogen *Universitet og videnskab*. Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik, der udkom i 2003 på Hans Reitzels Forlag. Tanken var, at spørgsmålet om, hvad et universitet i grunden er og bør være, ville være et egnet tema at tage op på alle universitetsfag til belysning både af det fælles og det særlige ved de enkelte fag. Jeg skrev om universitetsfagernes etik og om de fem idealer, som verdens førende universiteter havde tilsluttet sig ved en stor konference i Bologna i 1988, nemlig: Tæt forbindelse mellem forskning og undervisning, forskningsfrihed, undervisningsfrihed, akademisk selvstyre og videnskabens enhed. Jens Erik skrev sammen med Peter Kjærgaard om universiteternes idéhistorie fra de tidligste former for videregående uddannelse til Bologna-processen og frem til den dengang helt nye danske universitetslov. Helge Kragh skrev alment om videnskab og om videnskabens mange ansigter. Vi ønskede, at bogen kunne bruges i mange fag og være med til at imødegå de tendenser til skolegørelse, der var fulgt med den voldsomme vækst i studentertal i 1990'erne. Bogen var nok for omfattende til at kunne bruges i sin helhed på relativt korte kurser, men enkeltkapitler blev dog i nogle år brugt på en del studier, men er ikke længere i trykken.

Hele denne udvikling gjorde, at Aarhus Universitet var velforberedt, da der i foråret 2000 mere officielt blev fremsat forslag i Folketinget om etablering af et nyt filosofikum for alle studerende på de ti institutioner, der på det tidspunkt hørte under Universitetsloven. Jeg var i optakten dertil blevet indbudt til at holde oplæg ved Undervisningsministeriets årlige Sorø-møde, og også (til min overraskelse) ved et møde i et underudvalg i partiet Venstres folketingsgruppe. Undervisningsminister Margrethe Vestager valgte at gå med på ideen og aftalte med Rektorkollegiet, at de nedsatte et udvalg, der skulle komme med en indstilling i den forbindelse. På grund af mit arbejde med Studium Generale blev jeg på Lehmanns forslag udpeget til formand for udvalget, som på relativt få møder kom frem til at foreslå en model, som lå meget tæt op ad den ordning, vi havde udviklet i Aarhus, og hvor man ovenikøbet fra alle ti institutioner var enige om at foreslå betegnelsen Studium Generale. Forslaget blev i princippet accepteret af ministeriet, idet ministeren dog personligt valgte navnet ”Fagets eller fagområdets videnskabsteori” til det studieelement, som fra december 2000 blev gjort obligatorisk på alle bacheloruddannelser, hvad det stadig er. Indholdet blev i øvrigt ikke nærmere defineret, og rundt omkring er det blevet meget forskelligt praktiseret. I Aarhus medførte det i første omgang ingen ændringer.

På lidt af et sidespor blev Udvalget vedrørende Studium Generale i 2002 involveret i forbedelserne til en ny gymnasielov, hvor Almen studieforberedelse blev indført som et nyt, ambitiøst tilrettelagt undervisningselement. Gymnasiets formål havde længe været fastsat som både studieforberedelse og almindannelse. Almindannelse kan der ikke undervises i, men lige som på universiteterne var der den gang en vilje til at betone det almene ved de studiefag, som undervisningen skulle være forberedelse til, deraf den ikke særligt mundrette konstruktion: Almen studieforberedelse. Jeg var medlem af det ministerielle udvalg, der udformede bekendtgørelsen, og med i en styringsgruppe, der organiserede efteruddannelseskurser for gymnasielærere vest for Storebælt som forberedelse til reformen, der trådte i kraft i 2004. SG-udvalgets medlemmer underviste på disse kurser, hvor Jens Erik og jeg begge deltog i stort omfang. Ideen bag det hele var god nok, men svær at omsætte i praksis. Det lykkedes mange steder, men det var op ad bakke, og i 2017 blev ordningen helt afskaffet. Det kan der godt være grund til at beklage.

Med den nye universitetslov fra 2003 blev ledelsesstrukturen på universiteterne radikalt omformet. Konsistorium blev afskaffet, og de hidtidige konsistoriale kurser, skulle finde en ny form. Efter aftale i 2005 med rektor Lauritz Holm Nielsen fortsatte SG-udvalget sin virksomhed, men på vågeblus og nu med inddragelse af repræsentanter for de uddannelser, der i de år blev fusioneret med Aarhus Universitet. Jens Erik, som i 2005 fulgte efter Lars-Henrik Schmidt til Danmarks Pædagogiske Universitet, kom således senere til at fortsætte som medlem af udvalget, men nu som repræsentant for pædagogikuddannelsen på det, der i mellemtiden var blevet degraderet til Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse som

et af de tre institutter på humaniora, eller ”Arts”, som det var kommet til at hedde på AU. I 2009 var han og jeg fælles om at afgive en indstilling til universitetsledelsen, der anbefalede en videreførelse af et fælles SG-udvalg og et fagligt forum for underviserne. Den blev imidlertid ganske ignoreret, og trods flere rykkere fra min side har man åbenbart opgivet at udnytte denne mulighed for at understrege fagenes fællesuniversitære og videnskabelige identitet.

Så sent som i 2017 blev der endnu en gang fra politisk hold, og denne gang af uddannelses- og forskningsminister Søren Pind, fremsat forslag om et nyt filosofikum på alle universiteter. Jeg havde kort lejlighed til at tale med ham om det og anbefalede, at man brugte lejligheden til at opgradere og samordne de eksisterende kurser i Fagets og fagområdets videnskabsteori, men det skulle efter hans mening være noget helt nyt og helst hverken videnskabsteori eller fagfilosofi. Der blev nedsat et udvalg, som kom med en efter min mening udmærket indstilling, men kort efter gik ministeren af, og ingen af de efterfølgende ministre har gjort noget ved sagen, så videnskabsteoriundervisningen fortsætter meget forskelligt administreret fra fag til fag.

Jens Erik og jeg har begge gjort vores for at medvirke til at etablere og fastholde et identitetsgivende fællesakademisk element i universitetsuddannelserne, således som filosofikum trods alt havde været det i århundreder. Det kan i dag se ud som skønne spildte kræfter. Universiteterne er på godt og ondt blevet gjort til konkurrerende selvejende virksomheder med milliardbudgetter, ny enstrengt ledelsesstruktur og stigende afhængighed af ekstern finansiering; alt sammen noget, der sætter de klassiske universitetsidealer under pres og giver fælles initiativer meget vanskelige vilkår, men det er altså sådan, man indtil videre har bestemt, at det skal være. Jens Erik og jeg vil nok være enige om, at det netop på den baggrund er ekstra vigtigt ikke at opgive en forpligtende normativ universitets- og videnskabsforståelse. Det sidste, erhvervslivet og ministerierne har brug for, er, at universiteterne bliver endnu nogle almindelige erhvervsvirksomheder eller blot institutioner for en politisk tilpasset myndighedsbetjening og rådgivning. Universiteternes ubestikkelighed er et aldrig fuldt ud realiseret ideal, men netop derfor gælder det om at fastholde idealet, ikke bare i skåltalerne, men på alle niveauer i den daglige virksomhed. I den sammenhæng er Jens Erik og jeg nok også enige om, at det fortsat ville være godt, at ”de studerende får lejlighed til på en systematisk og kvalificeret måde at reflektere over deres eget fags egenart og placering i en bredt forstået videnskabsteoretisk sammenhæng, der inddrager universitetets og videnskabens idégrundlag, historie og aktuelle situation også i etisk og miljømæssig henseende”. Men nu må vi altså nøjes med at håbe på, at nogle andre vil arbejde for sagen.

Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager
Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste

Ktr. J. B. Nr.		Ktr. J. A. Nr.									
TELEGRAM fra <i>Lejerslev 1</i>		<i>23/22 m 1948</i>									
	Adressen		Telegrafstation								
	<i>Dr. Kristensen</i> <i>Turisthotellet</i>		KJØBENHAVN.								
Udlev. Nr.	<i>København</i>		Dato: <i>13/6</i>								
			Tj. Bem.								
Modtaget		Afsendt									
p. Nr.	Lbar.	fra	den								
<i>38</i>	<i>ny</i>	<i>23/6</i>	<i>1948</i>								
<i>Indsend Ansøgning stilet til</i> <i>Universitetsundersøgningen i Aarhus</i> <i>til det filosofiske Fakultet</i> <i>frueplads til mødet mandag</i> <i>25 ds</i> <i>Albeck</i>											
Vedtagne Forkortelser: <table border="0"> <tr> <td>D litlegram.</td> <td>RPD llsvar betalt.</td> <td>MP Udlev. egenhændigt.</td> <td>PC Ankomstbevis betalt.</td> </tr> <tr> <td>RP Svar betalt.</td> <td>TC Anbefalet Telegram.</td> <td>FS Eftersendes.</td> <td>XP Bud betalt.</td> </tr> </table>				D litlegram.	RPD llsvar betalt.	MP Udlev. egenhændigt.	PC Ankomstbevis betalt.	RP Svar betalt.	TC Anbefalet Telegram.	FS Eftersendes.	XP Bud betalt.
D litlegram.	RPD llsvar betalt.	MP Udlev. egenhændigt.	PC Ankomstbevis betalt.								
RP Svar betalt.	TC Anbefalet Telegram.	FS Eftersendes.	XP Bud betalt.								

Ideerne om et universitet

Af Ning de Coninck-Smith

Oprydning

Det var i august, for fem år siden. Atter engang skulle medarbejderne på DPU rykkes rundt; det skulle ske i såkaldte 'rul', som blev administreret med Excel ark og overbærenhed af en yngre mandlig akademisk medarbejder, der (helt sikkert) måtte stå model til et eller andet, efterhånden, som det gik op for os, hvad der var på færde. Gode venner og kolleger skulle rykkes fra hinanden, nogle fik nye store kontorer med udsigt til park og himmel, andre små, flyttede ned i stueetagens mørke eller over i en anden bygning – og nye kollegiale fællesskaber skulle opfindes.

Det var ikke sjovt, og jeg var ikke begejstret. Nu havde vi igennem år oparbejdet en kollegialitet på tværs af pædagogikkens discipliner, og nu skulle det ændres til fordel for monofaglighed, hvor alle de pædagogiske sociologer skulle sidde dør om dør. Og som var det ikke nok, havde der ikke været ryddet seriøst op i mit kontor i 35 år ca. De gange jeg havde flyttet kontor i min tid på Danmarks Lærerhøjskole og senere DPU, bl.a. fordi rengøringen ikke kunne komme til for bunkerne på gulvet, var det sket 1:1, intet var blevet smidt ud, helt ned til min ene søns tegninger og en bemalet træstub, som han lavede i 0. klasse, alt blev så vidt muligt placeret, hvor det stod – og der var hjælp at hente. De tider var nu forbi, studentermedhjælpere måtte ikke løfte tunge ting, og jeg skulle rykke over i et mindre kontor. Det hører dog med til historien, at jeg blev tilbudt et større i den såkaldte 'elefantkirkegård', der husede de kolleger, der nærmede sig pensionsalderen. Og så var det lige ud til frokostbordet – hvilket jeg, og efterfølgende også andre kolleger, sagde pænt nej tak til. En anden vigtig tilføjelse er, at jeg igennem adskillige år havde beboet to dejlige hjørnekontorer på forskellige etager, så jeg burde egentlig ikke klage over tidernes ugunst.

Der var ingen vej udenom, jeg måtte i gang. Jeg smed stort set alt ud, det var hårdt, meget hårdt – og jeg har også efterfølgende fortrudt, men lever nu på minderne. Fotografier og slides overlevede i det nye digitale skolemuseums gemmer, det gjorde sølvfiskene (forhåbentlig) ikke, de mange skæve og flossede ringbind med mine notater tilbage fra 1980'erne gik deres egen gang, ned i brune poser én efter én. Det samme overgik kasserne med de mange avisudklip fra det store projekt om dansk skolehistorie. Var det 100 poser, ja måske – jeg fyldte op til langt ud på aftenen i løbet af den lille uge, det tog. Det er her, Jens Erik kom ind i billedet. Han skulle nemlig også flytte, og så – som jeg husker det – med tiltagende

bekymring på de mange læs, som jeg bar ud til skrald, for hans kontor var ikke mindre overfyldt. Bekymring blev til om ikke vrede, for jeg husker ikke, at Jens Erik nogensinde er blevet vred, men til markant hævede øjenbryn, da han kom forbi det rullebord, jeg har fyldt med de bøger, som jeg ikke orkede at bære videre i mit, som jeg dengang tænkte det, ret korte tilbageværende, akademiske liv. Jeg var lige ved at fylde 65, godt nok netop blevet professor – venter man længe nok, så... – og jeg syntes, at jeg kunne øjne et andet liv for enden af de 35 år, som jeg havde lagt i academia. Blandt de mange bøger, hvoraf heldigvis en del blev reddet af kolleger til forhåbentlig gavn og glæde og opstilling i vores nuværende fællesrum, loungen, lå *Ideer om et universitet*, som jeg havde fået af Jens Erik, men må jeg med skam at melde, aldrig havde fået åbnet. Derfor havde jeg heller ikke fået øjnene op for hans meget nyttige store essay, som indleder samlingen af kloge ord om universitetets samfundsmæssige virke af så betydelige tænkere som Kant, Weber, Habermas og selvfølgelig manden over dem alle Wilhelm von Humboldt (1767-1835), der har sat sig uudslettelige spor i universitetshistorien og ikke mindst i den måde, universitetsansatte har tænkt om sig selv og deres profession.¹²¹

I dag slår det mig med forundring, hvordan jeg *kunne gøre* det. Jeg vælger at tro, at det var et tilfælde, ligesom det var med meget af det andet, som jeg i min fortvivelse smed ud. Heldigvis kom Jens Erik forbi, heldigvis samlede jeg bogen op og tog den med til mit nye kontor. Her sidder jeg fint med udsigt til parken og med lys ind ad vinduet, med mit store hævesænkebord i behold, og er nabo til vidende og kloge kolleger (men ikke Jens Erik). Men tilbage til bogen, for om det var den eller tidernes gang, der inspirerede mig, – da jeg endelig fik den åbnet – kan jeg ikke helt huske. Jeg traf i hvert fald den beslutning, at skole- og barndomshistorien skulle lægges på hylden (for en kort stund, skulle det vise sig, men det er en anden historie). Nu skulle det handle om mig selv og om mit liv i academia, ikke rent personligt – men professionelt. Jeg ville undersøge, hvordan et universitet blev til, ikke sådan oprindeligt – det havde Jens Erik jo bl.a. forklaret mig i sin introduktion til tekstsamlingen med henvisning til Bologna, Paris, de engelske collegeuniversiteter i Cambridge og Oxford og den amerikanske modernisering, men i hverdagen, med dens sorger og glæder, (u)forløste ambitioner og ikke mindst ville jeg undersøge, hvordan universitetet mødte kvinderne, og kvinderne mødte det. Det fandt jeg ikke meget af i Jens Eriks tekst, og dog: Kønblindheden hos de gamle filosoffer måtte læses som et vidnesbyrd om, at frem til engang i 1970'erne var universiteterne en overvejende maskulin affære. Det betød imidlertid ikke, at kvinderne ikke søgte uddannelse, tværtimod. Allerede i 1950'erne var pigerne i flertal i den danske mellem- og realskole og i 1960'erne skubbede de mændene af pinden på

¹²¹ Elstrom, Kim et al. *Ideer om et universitet*. Aarhus: Aarhus University Press, 2007; Östling, Johan. *Humboldt and the Modern German University*. Lund: Lund University Press, 2018.

læreruddannelsen.¹²² Forhistorien til kvindernes lange march mod videregående uddannelse var de mange professionsuddannelser inden for husholdning, omsorg og syning, hvor kvinderne allerede fra 1880'erne havde gjort deres entre.¹²³ Meget har som bekendt ændret sig siden, i 2010'erne kom turen til universiteterne, hvorefter kvinderne har udgjort flertallet blandt de studerende.¹²⁴ På lærersiden halter det noget mere, jo højere man kommer op i systemet, og Danmark kan prale af den kedelige rekord, nemlig at være det nordiske land, hvor den mindste andel af professorerne er kvinder, nemlig 22.6 procent i 2018. Uanset, at der er stor forskel mellem hovedområderne, og flest kvindelige professorer på veterinær, sundhed, samfundsvidenskab og humaniora, når andelen ikke i nærheden af de nordiske tal. Men det er en anden sag, som ikke skal følges i denne sammenhæng.¹²⁵

Universitetshistorie og universitetshistorier

En af de ting, som ganske hurtigt stod mig klart, var, at der var universitetshistorie og universitetshistorier. Antallet af jubilæumsskrifter er helt overvældende, internationalt såvel som i Danmark. Alene vores eget universitet i Århus, har ladet sig selvbeskrive, da det fyldte 25, 50 og 75 på lidt forskellige måder, men helt overvejende af sine egne, der nu som emeritus havde tiden og skrev på hukommelse og private papirer.¹²⁶ Nu venter vi spændt på, hvad der i denne digitale tidsalder, vil ske, når universitetet fylder 100 år i 2028, altså om fem år. Giver det overhovedet mening at mindes de gode gamle dage før den udskældte

¹²² Gjerløff, Anne Katrine, mfl. *Dansk skolehistorie: hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Bind 4 Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014. Rosén Rasmussen, Lisa et al. *Dansk skolehistorie: hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Bind 5 Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2015.

¹²³ Schiøtt, Marianne., and Lisbeth Haastrup. *Skolekøkkenlærerindeuddannelsens 90 års fødselsdag*. S. 1: Hjemmekundskabslærerforeningen, 1989; Svare Nygaard, Pernille. "Nursing Students' Scrapbooks 1938-1968: Visualizing Female Figures on the Border Between a Female-Dominated Profession and Aarhus University." *Kulturstudier* (Århus. 2010) 2023.1 Se også Broberg, Åsa et al. (red). *Kundskapstraditioner och yrkeskunnande. Kvinnors yrkesutbildning i historisk belysning*, Göteborg, Makadam förlag, 2022.

¹²⁴ I 2014 udgjorde kvinderne 56 procent af de studerende. Se [Få kvinder kommer til tops i den danske forskerverden — Uddannelses- og Forskningsministeriet \(ufm.dk\)](https://www.uvm.dk/nyheder/2014/09/14/f%C3%A5-kvinder-kommer-til-tops-i-den-danske-forskerverden---Uddannelses-og-Forskningsministeriet)

¹²⁵ Mænd og kvinder på de danske universiteter. Danmarks talentbarometer 2022, marts 2023, s. 22-23.

¹²⁶ Andreas Blinkenberg, *Aarhus University 1928–1953*, Aarhus: Universitetsforlaget i Aarhus, 1953, Gustav Albeck (red.), *Aarhus Universitet 1928–1978*, Aarhus: Universitetsforlaget i Aarhus, 1978, Ingeborg Christensen (red.) *Aarhus Universitet 1998–2003*, Acta Jutlandica, LXXVIII:2 Serie U12, 2003. Se også Faber, Knud: *Opbygningen af Aarhus Universitet*, København 1946. Albeck, Victor: *Arbejdet for Oprettelse af et Universitet i Jylland inden Kommissionens Nedsættelse*. 1925, Albeck, Victor og Chresten Møller: *Arbejdet for Oprettelsen af et Universitet i Aarhus*. Aarhus 1929, Sneum, Axel: *Da vi startede Aarhus Universitet*. København 1946; Skautrup, Peter: *Danmarks nye Universitet. Et Overskue*. Aarhus 1946.

2003 reform, der satte et punktum for medarbejderdemokratiet og indsatte professionelle bestyrelser og ledere i stedet for, eller bare endnu længere tilbage, da Humboldt idealet om den frie forskning, om den tætte dialog mellem undervisning og forskning og den til tider samfundskritiske dannelse var den lysende stjerne på firmamentet? Eller er det en helt anden historiefortælling og formidling, der er brug for fremover, hvor usikkerheden om universitetslandskabet, uddannelsernes form og indhold samt finansieringen af sektoren er fremherskende.¹²⁷ Det må tiden vise.

Jeg måtte i hvert fald konkludere, at hvis jeg ville en anden universitetshistorie, der havde med mennesker at gøre, skulle der andre metoder til. Der var brug for affektive læsninger, for at stille andre spørgsmål, fortælle andre historier på andre måder, for at fortælle det usagte frem og forestille sig det, som aldrig stod – eller kommer til – at stå lysende klart.¹²⁸ Det gik ikke, uden at jeg selv i højere grad måtte på banen, som den opdagelsesrejsende på den ene side, men også som den erindrende og reflekterende på den anden. Igennem de sidste fem år er det blevet til flere artikler, hvor jeg på forskellige måder har prøvet mig frem og appliceret nyere sociologiske læsninger, primært hentet fra den affektive (køns) sociologi, Karen Barads poststrukturelle og disruptive ny-materialisme, samt en ny opmærksomhed om arkivet, som givet, tilblevet og imaginært på én og samme tid.¹²⁹ Der er en række etiske dilemmaer i dette, helt banalt, fx om noget ikke har bedre af at forblive i skuffen? Eller hvor går grænserne for privatlivets fred? Tjener det et højere formål at vise, at universitetet eller den akademiske verden er og har været en arbejds- og kampplads, hvor nogle har været ude og andre inde? Hvor jagten på magt og ære har fået mennesker til at gøre ting og sager, ofte med henvisning til videnskaben, ingen længere bryder sig om at huske, eller hvor bygninger, kontorer og parker ikke er ligegyldige omgivelser, men vigtige i opretholdelsen af drømmen om et universitet som et videnskabens og læringens paradis? Eller er det bare helt ok at være banalt nysgerrig på det, som gemmer sig lige nedenunder, hvor vi træder til dagligt? Og er det ikke det, som enhver historiker gør, nemlig graver hemmeligheder frem og fortolker på dem?¹³⁰

Uanset hvad, har mine fortællinger, som bl.a. har været muliggjort gennem en fondsbevilling fra AUFF/NOVA, bidraget til at tegne konturerne op af ikke bare en anden, men en

¹²⁷ [universitetsprojekt_hovedrapport2023.pdf \(ufm.dk\)](https://universitetsprojekt.hovedrapport2023.pdf(ufm.dk)).

¹²⁸ Knudsen, Britta Timm, and Carsten Stage. *Affective Methodologies: Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect*. London: Palgrave Macmillan UK, 2015.

¹²⁹ Maria Tamboukou, 'Archival research: Unravelling space/time/matter entanglements and fragments', *Qualitative Research* 14/5, 2014; Clare Hemmings, *Considering Emma Goldman: Feminist Political Ambivalence and the Imaginative Archive* Durham: Duke University Press, 2018.

¹³⁰ Der kan være noget smukt i en hemmelighed, Line Vaaben, interview med Karen Vallgård, *Politiken* 20.7.2023.

anderledes universitetshistorie, hvor liv og akademisk værk vikler sig ind i hinanden.¹³¹ Jeg vil i det følgende give et par eksempler på, hvordan ideerne om et universitet er blevet forvaltet i en hverdagsuniversitetshistorisk sammenhæng.

Old Boys networking

Som enhver god historie, begynder denne også med, at der var engang – dog for ikke så længe siden, at jeg sad med forhandlingsprotokollen fra det, som engang hed Udvalget for Universitetsundervisningen i Jylland, men som i 1933 blev til Aarhus Universitet.¹³² Omsider var der udsigt til, at de mange anstrengelser for at få et universitet – eller noget, der mindede herom – til Aarhus, så ud til at lykkes. Alle årets studenter ville snart få et brev om, at de pr. 1 september 1928 kunne immatrikulere sig i Aarhus i stedet for i København. Der ville være mulighed for at aflægge den almindelige filosofiske prøve, filosofikum, efter et år – og de kunne det første år følge undervisningen i dansk, engelsk, fransk og tysk med henblik på skoleembedseksamen efter en plan, godkendt af Københavns Universitet.¹³³ Udvalgets medlemmer havde derfor travlt med at få de første ansættelser på plads. Fire docenturer i engelsk, dansk, fransk og tysk samt én professor i filosofi, modervidenskaben over dem alle, skulle besættes. Økonomien tilsagde ikke andet. Det medicinske fakultet, som havde været den oprindelige drøm var skudt til hjørne, starten måtte gå med det langt billigere humaniora – og propædeutisk kursus i filosofi – også kaldet filosofikum – med henblik på efterfølgende studier på Københavns Universitet. Som formanden, overlæge Victor Albeck (1869-1933) formulerede det i et brev til dekanen Johannes Østrup (1867-1938) på det filosofiske fakultet i København, der skulle forestå bedømmelserne af de indkomne ansøgninger, var forklaringen dog ikke alene økonomisk. Man havde også en formodning om, at interessen for de humanistiske fag rakte bredere ud, og at man derfor kunne tiltrække

¹³¹ Se AUFF NOVA 2019: 30 mio. kroner til dristige forskningsprojekter (2019); de Coninck-Smith, Ning. "Gender Encounters University-University Encounters Gender: Affective Archives Aarhus University, Denmark 1928-1953." *Women's history review* 29.3 (2020): 413-428; same *Constructing and Reconstructing History. University Jubilees at Aarhus University. Told and Untold, 1928-1978* in F. Guhl, Anton and Hürlimann, Gisela. *Inszenierte Geschichte | Staging History: Medialität und Politik europäischer Hochschuljubiläen von 1850 bis heute | Anniversaries in European Institutions of Higher Learning from 1850 to the Present*, Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2022, 267-288; *Telling stories differently*, in Östling, Johan et al. (eds.) *Knowledge Actors Revisiting Agency in the History of Knowledge*. Lund: Nordic Academic Press, 2023, 179-201; *Queerness: a stranger in the archive and in the history of universities. The entangled lives of Greta Hort (1903-1967) and Julie Moscheles (1892-1956)*, *Nordic Journal of the History of Education*, 2024 (i proces); *Losseplads, byggegrund og universitetspark* (upubliceret manus).

¹³² Forhandlingsprotokol for Universitetsundervisningen i Jylland, 14.4.1928-17.4.1939, Aarhus Universitets arkiv, Rigsarkivet.

¹³³ Se opråb på adressen [Samlet pdf af opslag i opraab 1928.pdf \(au.dk\)](#).

deltagere til åbne forelæsninger.¹³⁴ Dette folkeuniversitære træk var naturligvis vigtig for det socialdemokratiske bystyre, der havde investeret penge og store forhåbninger i det nye projekt. At man måtte acceptere, at kvinder ganske hurtigt kom til at udgøre et markant indslag i studentermassen, og at de også havde forventninger om bolig, var noget, man tydeligvis valgte at lukke øjnene for. Først da de mandlige studerende havde fået kollegier på campus i løbet af 1930'erne, fik kvinderne mulighed for at overtage et tidligere mandekollegium, Marselisgården i den sydlige ende af byen.¹³⁵ Indtil da, måtte de klare sig med pensionater og værelser hos venner og familie.

Besættelsen af professoratet, der gik til filosofen og psykologen Kort K. Kortsen (1882-1939) burde have været en formalitet, men sådan kom det ikke helt til at gå. Aarhus byraad havde vist sig fra den generøse side og bevilget 10.000 kr. om året de næste tre år til en professor mod kun 6000 kr. årligt for en docent i håbet om, at det kunne tiltrække ”den bedst kvalificerede Mand”. Det var af allerstørste vigtighed, da der var tale om den foreløbig eneste professor.¹³⁶ Pengene var således ikke problemet, udfordringen bestod i at få Kortsen erklæret kvalificeret til professoratet.

Vores mand på Island

Kortsen var ikke et nyt navn for alle medlemmerne af udvalget. I sommeren 1927 havde historikeren Erik Arup (1876-1951) fra Københavns Universitet nemlig bragt hans navn på bane i et fortroligt brev til formanden Victor Albeck. I brevet forklarede han, hvordan Kortsen efter at været blevet vraget til et professorat i København, da han som elev af Kristian Kroman (1846-1925) ”vanskeligt kunne komme i betragtning”, i nogle år havde virket som dansk lektor i Reykjavik, men snart skulle afløses.¹³⁷ Hvad han mere præcist sigtede til, stod ikke klart, men må formodes bekendt af tidens akademiske inderkreds, og Arup viste formentlig mere end sit fadervor i den sag.¹³⁸ Kortsen havde søgt professoratet efter samme Kroman i 1922, men havde ikke haft heldet med sig. Næste gang, der blev et professorat i filosofi ledigt, ved C. N. Starckes død i foråret 1926, var han ikke blandt ansøgerne, måske fordi han delte Arups opfattelse, at vindene på fakultetet ikke blæste i hans retning. At rejse

¹³⁴ Victor Albeck til Østrup 24.1.1928, Københavns Universitet, Det filosofiske Fakultet, 1920-1975, ks. 21, Journalsag ITi, Universitetet i Jylland.

¹³⁵ De Coninck-Smith, 2020.

¹³⁶ Referat af byrådsmøde 23.3.1928 i journalsag ITi, jf. note 133.

¹³⁷ Brev fra Erik Arup til Victor Albeck, 6.7.1927, breve i Victor Albecks arkiv, AU's arkiv.

¹³⁸ Københavns Universitet 1479-1979, bind X, red. Ellehøj, Svend m.fl. Gads Forlag, 1980, s. 89-90, 100-106; Vedr. professor konkurrencen i 1922, se journalsag 1921/2793, Undervisningsministeriet, 2. dept., 1.kt. Vedr. bedømmelsen af de fire ansøgere til professoratet i Århus, se Københavns Universitet, Det filosofiske Fakultet, 1920-1975, ks. 21, Journalsag IT, Universitetet i Jylland.

er at leve, sagde som bekendt H. C. Andersen og for Kortsen og mange af hans samtidige var der ikke bare noget om snakken, rejser og studieophold havde op igennem det 19. århundrede fået en stadig større betydning for professionaliseringen af universitetslærergerningen.¹³⁹ Han havde således opholdt sig 1,5 år i Paris, hvor han havde arbejdet på det psyko-fysiske laboratorium på Sorbonnes universitet. I 1917, midt under 1. Verdenskrig, var han i Zürich i det neutrale Svejs, og året efter på et kort ophold i Sverige. I mellemtiden forsvarede han sin afhandling om de ”psykiske spaltninger”. Til alle disse studieophold havde han modtaget private legatmidler og støtte fra Carlsbergfondet.¹⁴⁰

Tiden var imidlertid kommet til, at Undervisningsministeriet, efter Arups mening, burde aktivere sin forpligtigelse til at finde et andet job til Kortsen, og kunne Århus mon så være en mulighed? Hvorfor det forholdt sig således, og om det måske snarere var Arup, der som medlem af Dansk-Islandsk nævn – og derfor med hyppige besøg i det islandske – og et ansvar til at forvalte de spegede relationer inden for den nye personalunion, følte sig forpligtiget, melder historien ikke noget om. Og da var vist også noget med Kortsens helbred, som ikke tålte det omskiftelige og kolde islandske klima, så vidt jeg husker. Hvorom alting var, Arup havde ”... nu faaet den, maaske ikke alt for heldige Ide, at man kunde faa Undervisningsministeriet til at oprettet en Examen philosophicum i Aarhus, hvis man derovre saa sig i stand til, i alt fald for nogle Aar, at give Kortsen en løn som filosofisk lærer, saa at dette ikke kom til at foraarsage Staten Udgifter før senere.”¹⁴¹

Arups ide om oprettelsen af filosofikum i Århus huggede den berømte gordiske knude over, som var blevet mere og mere stram i årene forinden, efterhånden som det stod klart, at et lægevidenskabeligt fakultet ikke havde en økonomisk gang på jorden i 1920’ernes kriseplagede tid. Hvis universitetskomiteen kunne finde pengene, ikke nødvendigvis til livsvarig professorløn men til en 4-5 års ansættelse, så var undervisningsminister Jens Byskov (1867-1955), som Arup havde drøftet sagen med, positivt stemt, og dermed var der en mulighed for at få begyndt: ”Der vil naturligvis være store Vanskeligheder da bl.a. Kbhvns. Universitet vel maa høres ... men det forekommer mig, at der her var ligesom et lille Frøkorn, hvoraf maaske ganske lempeligt det hele Universitet kan udvikle sig.”¹⁴²

Sammen med overlæge og professor Knud Faber (1862-1956) var Arup den varmeste tilhænger af planerne om et universitet i Jylland. I mangt og meget kom de to professorer til at fungere som konsulenter i alt fra embedsbesættelser til planlægning af de tidligste årsfester

¹³⁹ Meusburger, Peter et al. (eds.) *Geographies of Science*, Springer 2010.

¹⁴⁰ Ansøgning af 16.12.1921 i journalsag 1921/2793, Undervisningsministeriet, 2. dept., 1.kt., Rigsarkivet.

¹⁴¹ Brev fra Erik Arup til Victor Albeck, 6.7.1927, breve i Victor Albecks arkiv, AU’s arkiv.

¹⁴² Se note 141.

med kantate, kapper og æresdoktorer. Mindst lige så vigtigt var, at de banede vejen for de århusianske iværksættere på de bonede gulve i København.¹⁴³

På et møde i udvalget i april 1928 blev Kortsen beskrevet som favorit til stillingen som professor i filosofi, og det blev, som nævnt, besluttet at indkalde ham til samtale på det næste møde. Egentlig havde man tænkt sig kun at ansætte undervisningsassistenter i de fire andre stillinger, hvilket Kortsen – såvel som hans kolleger på det filosofiske fakultet i København¹⁴⁴ – på det kraftigste måtte fraråde: Docenter kunne man betro såvel forelæsninger som laboratorietimer af et sådant omfang, at man ganske hurtigt ville være i stand til at udbyde toårige fremfor etårige kursusforløb, og så begyndte det jo at ligne et 'rigtigt' universitet. Kortsen var smigret over udsigten til at blive professor, men også bekymret over at blive ansat som Danmarks første – og eneste – kommunale professor uden pension. Han var med på, at stillingen "ville blive paa en Gang en Hæders – og en Uriaspost, og at dens Indehaver maatte beflitte sig paa, at Undervisningen kunde blive saa omfattende, særpræget og anerkendt som muligt." Han tilbød at gennemføre en undervisning, lig den som de studerende fik i København efter en ny studieordning, hvor omfanget af undervisningen var blevet halveret til fire timer ugentligt. Men til forskel fra undervisningen i København, hvor psykologi og logik var fjernet, ville han på sigt lægge mere vægt på det psykologiske, for som han formulerede det, "fordi denne Disciplin efter hans Mening er den der har mest Betydning for de fleste Studier." Det måtte dog vente, indtil hans egen bog var færdig, indtil da måtte Kromans og Høffdings introduktioner holde for. Desforuden ville han afholde eksaminer og kollokvier, så al manuduktion kunne undgås. Det sidste var en skjult kritik af forholdene i København, hvor de studerende under den gamle studieordning i udstrakt grad havde benyttet udenadslære og manuduktion i et forsøg på at overkomme et meget stort pensum. Kortsen var ikke for ingenting elev af Kroman, der havde gjort selvvirksomhed til et nøglebegreb i sin pædagogik.¹⁴⁵ Som var det ikke nok til at fylde ugen ud, tilbød han også – formentlig til glæde for den socialdemokratiske borgmester, Jacob Jensen (1858-1942), for enden af bordet: "Efter Tid og Lejlighed, fx en gang ugentlig ville han holde offentlige Forelæsninger om visse almen interessante emner inden for Filosofien".

Undervejs i samtalen søgte borgmesteren at gøre Kortsens bekymringer til skamme: "Selvom man derfor ikke kunde binde sig for længere Tid, tvivlede man dog ikke om, at denne Begyndelse vilde fortsætte i en fastere Form. Der kunde derfor foreløbig ikke blive tale om Pension." Kortsen ville gerne sige ja, men betingede sig en opsigelsesfrist på et år.

¹⁴³ De Coninck-Smith 2022.

¹⁴⁴ Vedr. forhandlingerne om Universitetsundervisningen i Århus, se Københavns Universitets Aarbog 1928-1929.

¹⁴⁵ Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen, and Hans Siggaard Jensen. *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2018, s. 192.

”Sagen ville frembyde store Vanskeligheder.... Og det var ikke sikkert, at man efter saa kort Tids Forløb vilde kunne bedømme hele Sagens Fremtidsudsigter.”¹⁴⁶

Bedømmelse

Et møde i maj gjorde ingen sommer, for nu skulle stillingerne slås op, de indkomne ansøgninger bedømmes af et udvalg, nedsat af fakultetsrådet på det filosofiske fakultet på Københavns Universitet, som på et fakultetsmøde skulle foretage indstillingen – alt sammen overvåget af Undervisningsministeriet. Medlemmerne af Udvalget for Universitetsundervisningen i Aarhus havde imidlertid en anden plan, det skulle nemlig gå stærkt, og derfor gik Victor Albeck i gang med at kontakte de potentielle kandidater. Da han fik nys om, at sommerens sidste fakultetsrådsmøde skulle afholdes 26. juni, skete det tilmed pr. telegram (se foto).¹⁴⁷ Det vakte imidlertid ikke begejstring i de københavnske cirkler, og dekanen overvejede ligefrem at påpege overfor ministeriet, at forudsætningen for, at fakultetet begav sig ud i denne farefulde færd, var, at den sædvanlige procedure blev fulgt.¹⁴⁸ Dekanen kom dog, efter brevudkastene at dømme, på bedre tanker og et udvalg – med skiftende besætning – blev nedsat. Foruden Kortsen var der indkommet tre andre ansøgninger, fra dr. phil. Jens Himmelstrup (1894-1953), dr. phil. Sigurd Næsgaard (1894-1953) og dr. phil. Svend Ranulf (1883-1956).¹⁴⁹

Bedømmelsesudvalget nåede midt i sommervarmen frem til, at man besad for lidt viden om de enkelte ansøgere til, at de kunne bedømmes, og at en konkurrence ville være at foretrække. Da århusianerne havde gjort det helt klart, at undervisningen skulle starte pr. 1. september 1928 [hvorfor det først blev 11.9. vil fremgå om et øjeblik], var dette ikke en mulighed, og udvalget besluttede sig for at afholde sig fra en endelig indstilling, men blot karakterisere de fire ansøgere. Om Kortsen hed det, at hans forskning vidnede om ”et friskt og aabent Blik for Sjælelivets mere komplicerede Fænomener”, mens Næsgaard, den senere så kendte psykoanalytiker blev beskrevet som en forsker, der med ”megen Energi og Selvstændighed” havde forsøgt at opbygge og ”i forskellige Retninger gennemføre en Teori om Sjælelivets Struktur.” Himmelstrups arbejder vidnede om ”solid Dannelse, og om Skønsomhed i Vurderingen og Fasthed i Metoden”, mens Ranulf med ”betydelig Skarpsindighed og

¹⁴⁶ Forhandlingsprotokol for Universitetsundervisningen i Jylland, 14.4.1928-17.4.1939, møder 27.4.28 og 5.5.28, 31.8.1928, Aarhus Universitets arkiv, Rigsarkivet.

¹⁴⁷ Det humanistiske fakultet, 1920-1975, Journalsag 1920 1T1, Universitetet i Jylland 1928-1929, læg, Aarhus 1928, Professoratet i filosofi, telegram til Kort K. Kortsen 23.6.28.

¹⁴⁸ Se brevudkast af 26.6.1928, jf. journalsag 1T1, note 144.

¹⁴⁹ Brev fra Udvalget for Universitetsundervisningen i Jylland til Det filosofiske fakultet, Københavns Universitet, 17.7.1928, Københavns Universitet, Det humanistiske Fakultet, 1920-1975, ks. 21, Journalsag ITi, Universitetet i Jylland.

Konsekvens har søgt at anvende den nyere franske Sociologis Synspunkter paa logiske Spørgsmaal indenfor den græske Filosofi.”¹⁵⁰

Det så pænt ud på papiret, men det forhindrede ikke, at bølgerne gik højt på det efterfølgende møde i det filosofiske fakultetsråd den 30. august 1928. Der var ikke tilfredshed med denne kortfattede udtalelse fra de tre professorer blandt nogle, mens andre mente, at det ikke kunne være anderledes, når en konkurrence på grund af sagens hastværk, var udelukket. Måske var det bedst, hvis de trak lod, ovre i Århus? sagde én, mens en anden påpegede, at hvis de virkelig var seriøse i Århus, så måtte de komme op med nogle bedre kandidater. Meningerne om Kortsens kompetencer var delte, fra dem, som fandt at hans teorier på det psykologiske område var ganske værdiløse, og hans forfatterskab mere havde karakter af folkeoplysning end af forskning – til andre, som tog ham i forsvar med henvisning til hans guldmedaljeafhandling, og at Kroman havde talt varmt for ham ved en tidligere professor-konkurrence. Undervejs læste dekanen et brev op fra Kortsen, hvis indhold desværre ikke er gengivet. Som altid, fristes jeg til at skrive, fik Arup det sidste ord, med bemærkningen om, at der alene var tale om propædeutisk virksomhed, og det var han – og andre – enige om, at det magtede Kortsen så udmærket. Herefter skred man til afstemning, om hvem, fakultetsrådets medlemmer ville anbefale som lærer i filosofi. Afstemningen blev klart vundet af Kortsen med 12 stemmer for og 3 imod.¹⁵¹

Ligesom Kortsen havde udtrykt håb om i et privat brev til Arup, dateret den 28. august 1928, havde Arup ”tilrettelagt Situationen” og ordnet sagen.¹⁵² Troede han. Historien var imidlertid ikke slut endnu, for Kortsen var alene indstillet som lærer i filosofi og ikke som professor.¹⁵³ Det må have rystet udvalget i Århus, der havde stillet Kortsen et professorat i udsigt. Og som også havde ladet det sive til pressen, at Kortsen var blevet indstillet til ”Professorposten” af det filosofiske fakultet på Københavns Universitet.¹⁵⁴ Nogle må have visket udvalget i øret, at det ville være godt at få formalia på plads, hvis det nye initiativ skulle have omverdens respekt. Indvielsesdatoen var ikke bare næsten overskredet, den var også i fare. Det fik Victor Albeck til den 1. september 1928 at diktere et direkte og kontant brev til Undervisningsministeriet. Bestyrelsen havde nemlig pr. dags dato antaget Kortsen som professor i filosofi – ”under Forbehold af Undervisningsministerens godkendelse”. Den

¹⁵⁰ Udtalelse af 18.8.1928, jf. note 144.

¹⁵¹ Det filosofiske Fakultets Mødeprotokol, møde 30.8.1928, Mødereferater, Det Humanistiske Fakultet, 1924-1980.

¹⁵² Kortsen til Erik Arup 28.8.1928, Erik Arups privatarkiv, KB.

¹⁵³ Brev fra dekan J. Østrup til Udvalget for Universitetsundervisningen i Aarhus, 31.8.1928 i journalsag 1TI, jf. note 24; Forhandlingsprotokol for Universitetsundervisningen i Jylland, 14.4.1928-17.4.1939, møde 31.8.1928, Aarhus Universitets arkiv, Rigsarkivet: Københavns Universitet, Aarbog 1928-1929 s. 39.

¹⁵⁴ Avisudklip, Aarhus Stiftstidende 31.8.1928.

ville man gerne sikre sig, så Kortsen fik ret ”til at bære titlen Professor.” Som trumf henviste han til en skrivelse fra Undervisningsministeriet fra juni, hvori ministeriet lovede, at så snart læreren i filosofi var udpeget, var man ”sindet at nedlægge Forestilling om, at han må føre Benævnelsen ”Professor”.¹⁵⁵ Den beslutning valgte ministeriet at stå ved, med det argument, at der i det store og hele var tale om den samme undervisning og eksamensform som på Københavns Universitet, hvor der var en professor ansat. Den 7. september 1928 underskrev den nyslåede konge, Christian den X, indstillingen, der gav Kortsen ret til at bære titlen professor.¹⁵⁶ ***Man må formode, at Kortsen og udvalgets medlemmer efterfølgende trak vejret lettet og belavede sig på det store åbningsarrangement, der var rykket frem til den 11. september.***

I 1933 blev Kortsens professorat livsvarigt, da Aarhus Universitet fik statens blå stempel. Fem år senere måtte han dog gå på pension pga. sygdom og døde året efter.¹⁵⁷ Efter hans afgang blev en af de andre ansøgere fra 1928, Jens Himmelstrup, kortvarigt indsat i professoratet, inden det blev permanent besat med en anden medansøger, Svend Ranulf. Den sidste af ansøgerne, Sigurd Næsgaard, praktiserede som psykoanalytiker og underviste som privatdocent på Københavns Universitet frem til sin død.

På rejse

De fire øvrige stillinger stod der også kamp om, der var flere ansøgere, der var mindretals- og flertalsindstillinger, og der skulle vælges. Særlig besættelsen af docenturet i engelsk voldte kvaler, der var nemlig ifølge bedømmelsesudvalget ingen af de fem ansøgere, der havde tilstrækkeligt med kvalifikationer. Så måtte man tænke kreativt, mente mindretallet, og tage en englænder og tidligere engelsk lektor i Tyskland. En stilling, som han af ’nationale Grunde’ var blevet tvunget til at opgive. Måske kunne han nu ansættes midlertidigt.¹⁵⁸ Det ville give det nye studie i Århus en fordel for København, som ingen indfødte undervisere havde. Flertallet var dog af den formening, at en videnskabelig stilling ved et dansk universitet burde gå til en dansker, og sådan blev det. Blandt de fire danske ansøgere valgte man det ukendte kort Torsten Dahl (1897-1968), som i 1933 blev rykket op som professor. Ligesom Kortsen aldrig blev bedømt professorkvalificeret, var Dahl aldrig bedømt kvalificeret til et docentur, men dog ”designet som professor” i kraft af sit bidrag til opbygningen af engelskstudiet – ene mand, men ikke p.g.a. sin forskning. Han havde bl.a. ikke skrevet og

¹⁵⁵ RA, Undervisningsministeriet, 2. Departement, 1. Kontor: Journalsag 1927/2516 (tilakteret 1936/2400) brev fra Victor Albeck 1.9.28; UVM, 2. dept. 1.kt., brev nr. 11201, 21.6.1928, RA, Undervisningsministeriet, 2. Departement, 1. Kontor: Forestillinger 1928-19.

¹⁵⁶ RA, Undervisningsministeriet, 2. Departement, 1. Kontor: Forestillinger 1928-19.

¹⁵⁷ [Kort K. Kortsen | lex.dk – Dansk Biografisk Leksikon](http://lex.dk – Dansk Biografisk Leksikon).

¹⁵⁸ Brev fra N. Bøgholm til Victor Albeck 24.3.28, jf. note 144.

forsvaret en doktorafhandling.¹⁵⁹ De var imidlertid begge de rette – og heldige – mænd på det rigtige tid og sted.

De to kvindelige ansøgere, litteratur- og sprogforskerne Grethe Hjort (1903-1967) og Johanne M. Stochholm (1894-1976) til docenturet i engelsk blev bedømt som ”lovende” men for unge og uerfarne. De var således dømt til at forsvinde ud af Aarhus Universitets historie, hvis ikke Grethe Hjort i 1958 var blevet den første kvindelige professor i engelsk og dermed belønnet med interviews og omtale. Igennem de sidste to-tre år har jeg rejst i deres fodspor. Jeg har kortlagt deres akademiske og private rejser på tværs af kloden, jeg har fulgt deres ansættelser på kvinde colleges i USA, England og Australien og deres brug af kvindelige netværk og organisationer, ikke mindst Kvindelige Akademikere (stiftet i 1922) og dets moderorganisation The International Federation of University Women. Jeg har fulgt deres tilbagevenden til Aarhus Universitet i slutningen af 1950’erne, og hvad dette nye møde kastede af sig af akademiske konflikter. Begge fik en ph.d. undervejs. Efter de mange år med ansættelser på kvinde colleges i England, USA og Australien havde de nået rejsens mål, nemlig universitetsansættelse: Den ene, Grethe Hjort som professor, den anden, Johanne M. Stochholm som undervisningsassistent på Institut for Engelsk og dermed blev de kollegaer med Torsten Dahl. De måtte imidlertid leve med en form for ny-marginalisering, som overbebyrdede med undervisning og administration og til dels mere tålt end elsket af deres mandlige kolleger.¹⁶⁰

Endnu en fortælling

Historien slutter imidlertid ikke her, for Hjorts baggage gemte på en fortælling, hvor liv og arbejde forbandt sig på helt uventede måder. Det er en fortælling om seksualitet og venskab mellem kvinder, som endnu en udfordring for den akademiske verden. Frem mod Hjort – eller Greta Hort, som hun valgte at kalde sig efter hun i 1936 havde skiftet sit danske statsborgerskab ud med et engelsk¹⁶¹ – i 1938 blev ansat som leder af det første kvindekollege på Melbourne Universitet, var hendes liv om ikke begivenhedsløst, men dog ikke dramatisk i en grad, som det udviklede sig til derefter. Mødet med den jødisk-tjekkiske geograf Julie Moscheles (1892-1956) kom til at ændre hendes liv, ikke mindst da hun i 1945 valgte at følge Moscheles tilbage fra Melbourne til Prag, hvorfra hun var flygtet i sommeren 1939. Som jøde og uddannet geograf fra det tyske universitet i Prag, havde det været vanskeligt for Moscheles at få fodfæste i den tjekkiske, akademiske verden. Hun gjorde ikke livet lettere

¹⁵⁹ De Coninck-Smith, 2023.

¹⁶⁰ De Coninck-Smith, 2023.

¹⁶¹ [Naturalisation Certificate: Grethe Hjort. From Denmark. Resident in Cambridge.... | The National Archives.](#)

for sig selv ved at knytte sig tæt til det progressive og liberale Masaryk regime, som drømte om en etnisk tolerant og menneskeværdig, tjekkisk republik. Misundelse, anti-semitisme og ny-nationalisme ramte hende i en grad, så hendes første disputats blev forkastet, og hun måtte ernære sig ved midlertidige ansættelser.¹⁶²

Hvad der drev Moscheles hjemad er en gåde, hun var angiveligt en af de meget få tjekkiske jøder, der var immigreret til Australien, som returnerede, hvis ikke den eneste.¹⁶³ Havde hun næret nostalgiske forestillinger, om hvad der ventede, tog hun grueligt fejl. Hendes gamle far, Wilhelm var død i Theresienstadt, efter at alle hans besiddelser var taget fra familien, deres hjem var ødelagt, men hendes bøger havde mirakuløst overlevet, gemt af to kolleger.¹⁶⁴ Dem blev der kun begrænset brug for, Moscheles havde pådraget sig en øjensygdom, der gjorde det svært for hende at læse, jødehadet og anti-feminismen var fortsat levende blandt hendes kolleger, og det hemmelige politi var på sporet af de to samboende kvinder. Moscheles opnåede dog fastansættelse som lektor få år inden sin død, mens de to kvinder ellers levede af oversættelsesarbejde. Hvis det havde krævet mod og netværk for Moscheles at slippe fri af nazisternes klør i slutningen af 1930'erne, – og ikke mindst undgå anklagerne om at være tysk spion, da hun opholdt sig i London inden afrejsen til Melbourne – var det nu Horts tur til at forsøge at komme ud af det nye kommunistiske Tjekkoslaviet i 1956 efter Moscheles død i fattigdom og armod. Hvordan hun gjorde det, kan vi kun gisne om, noget tyder på, at nogen må have underrettet hende om, at der var et nyt ledigt docentur på engelsk institut i Århus; formentlig professor i klassisk filologi Frans Blatt (1902-1979); men hvordan hun kom ud af Prag, historien taler om et uds muglet brev; hvordan alle hendes ejendele fra tiden i Australien kom med tilbage til Århus, det står hen i det uvisse.¹⁶⁵ Kunne det være ideen om et universitet, der drev hende – det havde en særlig klang, a “special ethos to it”, som hun og Moscheles havde beskrevet det i 1948, i forbindelse med udarbejdelsen af et forslag til et verdensuniversitet for humaniora og samfundsvidenskab. Tanken var f o-
 stret af The International Association of University Professors and Lectures, men blev aldrig

¹⁶² Pesek, Jiri, Julie Moscheles (1892-1956): Eine jüdische Geographin zwischen dem Prager deutschen und tschechischen Milieu, in Pape, Walter, and Jiří Šubrt. *Mitteleuropa denken: Intellektuelle, Identitäten und Ideen: Der Kulturraum Mitteleuropa im 20. und 21. Jahrhundert*. Eds. Walter Pape and Jiří Šubrt. Berlin, De Gruyter, 2018.187- 200, 190.

¹⁶³ Rosenbaum, Anna, 2017, *The Safe House Down Under. Jewish Refugees from Czechoslovakia in Australia 1938–1944*, Peter Lang, pp. 54, 131, 152.

¹⁶⁴ De Coninck-Smith, 2024.

¹⁶⁵ Martin, John Stanley, Greta Hort: *Scandinavian–Australian Migration Project*. Monograph no. 3, Department of German and Swedish Studies, University of Melbourne, Parkville, Australia, 2003; Alt for damerne 15.11.1960.

realiseret. Deres engagement var formentlig drevet af håbet om, at et sådant fremtidigt universitet kunne placeres i Prag og dermed give dem begge arbejde.¹⁶⁶

Deres forslag – med dets inspiration fra det engelske college universitet og den tværfaglighed, som trivedes her, lå imidlertid langt fra, hvad der foregik i Århus, måtte Grethe Hjort konstatere ved sin tilbagevenden til Danmark næsten ti år senere. Professorerne i det humanistiske fakultetsråd var ikke meget for enhver talen om effektivisering af uddannelserne, endsige en vis grad af samfundsorientering af forskning og undervisning. Her gjaldt fortsat og først og fremmest hensynet til den klassiske, tysk inspirerede *Buildung*, og studier måtte tage den tid, der var nødvendigt.¹⁶⁷ Alt sammen på et tidspunkt, hvor der var en stor efterspørgsel på gymnasielærere ikke mindst til undervisningen i det moderne sprog, engelsk, hvilket en ny studieordning, skrevet af Grethe Hjort skulle imødekomme.¹⁶⁸

Drama og dokumenter

Al denne rejsen, alt dette drama, alle disse møder på tværs af kontinenter, alt dette venskab og (måske) kærlighed, alle disse følelser har imidlertid sat sig begrænsede spor i kilderne. Professor Torsten Dahl forsøgte sig dog ved flere lejligheder efter Hjorts død med at tegne et psykologisk portræt af en frustreret kvinde, konstant på jagt efter anerkendelse, og i sine mindeord, trykt i *Politiken* fremhævede han ”hendes særprægede personlighed”. Han nævnte dog også hendes mere positive sider, så som imødekommenhed og hjælpsomhed. Samme indtryk gav dekanen, da han udtalte nogle mindeord efter hendes død, hvor han også fandt lejlighed til at pointere, at hun kunne være en hård kritiker med en ”provokerende ydre facon”.¹⁶⁹ Aldrig havde hendes mandlige kolleger tydeligvis oplevet noget lignende.

Men hvad med alle mellemregningerne og det imaginære? Desperationen, inden Moscheles fik tilladelse til at rejse ud af Prag i 1939 og bekymringen for dem, hun lod tilbage? Deres fælles usikkerhed i 1950’erne, mens den kolde krig sænkede sig, og det hemmelige politi var på stikkerne? Hjorts og Stochholms vrede, resignation eller beslutsomhed efter afslaget på ansøgningen til docenturet i Århus i 1928, eller Moscheles reaktion på afvisningen af hendes første disputats? Hvor fik de modet og viljen fra til at rejse væk fra hjemlandet, eller i Moscheles tilfælde til at arbejde for de hollandske allierede styrker i Indonesien under 2.

¹⁶⁶ De Coninck-Smith, 2024.

¹⁶⁷ Erik Lunding (1910–1981) på møde 21. marts 1962, Humanistisk fakultetsråd, Forhandlingsprotokol 1960–1962, protokol nr. 8, Aarhus Universitets arkiv, Rigsarkivet.

¹⁶⁸ De Coninck-Smith, 2023.

¹⁶⁹ Humanistisk Fakultet, Humanistisk fakultetsråd 1934–1991, forhandlingsprotokol nr. 11 (1966–68), møde 28.8.67, p. 129 (Rigsarkivet); Torsten Dahl, ‘Grethe Hjort, 1903–1967’, Aarhus Universitet: Aarsberetning 1967 (1967), 10. Politiken 24.8.1967.

Verdenskrig som kartograf? Og hvordan tænkte Hjort og Stochholm om mødet med et universitet, der havde afslået deres ansøgninger, næsten 40 år tidligere?

Dramaer og de følelser, som knytter sig hertil, kan imidlertid udtrykkes med andet end ord, det kan spores i valg af håndskrift, blæk og papir. Hensynet til egen og andres sikkerhed fik Moscheles til at skrive i en form for kodesprog, om turen ud af Prag, nævnte hun blot, at det havde været en hård uge, og hun nu trængte til at sove. Om udsigten til at rejsen gik videre til Australien, skrev hun, at hun så frem til at møde en fremmed verdensdel. Samme hensyn fik hende til at skifte fra tysk til engelsk, fra håndskrift til maskinskrift, så det blev lettere at læse for den engelsk sikkerhedstjeneste MI5. I timerne inden afrejsen fra Prag sendte Julie Moscheles et brev til den svenske opdagelsesrejsende Sven Hedin – hendes mentor og store forbillede, som i kraft af sine gode kontakter til det nazistiske styre i Berlin, havde udvirket en udrejsetilladelse til hende selv og hendes assistent. Nu skiftede håndskriften fra højre mod venstre til det modsatte, måske var det hendes assistent, som skrev for hende – måske et bevidst skridt fra hendes egen side for endnu engang at snyde censuren. Under alle omstændigheder åbner disse arkivets materialer døren til det imaginære arkiv med dets flygtige og forestillede – og lige så hyppigt for evigt tabte – stemninger.¹⁷⁰

Hvorfor skal vi vide dette?

Spurgte én af mine studerende på pædagogisk sociologi, da jeg havde præsenteret ovenstående for dem. Og det er jo million-kroner-spørgsmålet, for kan historien ikke undværes? Behøver man at blive mindet om, at kvinder har skullet være 100 x bedre kvalificerede end mænd og kæmpe 100 x så hårdt for at få en fod sat i den akademiske dør, det er der jo ikke noget nyt i. Og jo, det er der, for historien, som jeg har fortalt den, handler ikke om, at det var synd for kvinderne, at de var ofre for et patriarkalsk domineret, akademisk system, som selvom det kaldte sig nyt og moderne – som det var tilfældet i Århus – alligevel var både kønnet og klasse-bestemt. Det handler mere om at få øje på de mekanismer og de tandhjul, som får universitetet til at dreje sig om sin akse. Pokerspillet i fakultetet, gangen på de knirkende, bonede gulve, netværk på tværs af interesser, strategier og skaktræk, skjulte hierarkier, møder mellem uddannelsestraditioner med forskellig status – og selvfølgelig den fascinerende skare af mennesker, der har befolket universitetet og hvor liv, personlighed og viden har viklet sig ind i hinanden. Det føjer alt sammen nye eller anderledes dimensioner til *Ideer om et universitet*, idet det viser, hvordan det (edu)utopiske eller forestillingen om det ideelle universitet er blevet omsat og forvaltet i en atmosfære af magt, køn, klasse og pragmatik.

¹⁷⁰ De Coninck-Smith, 2024.

Meget mere kunne skrives om universitetet, som noget der gøres i hverdagen og med mange forskellige aktører. Det gyser imidlertid i mig ved tanken om, at Jens Erik ikke var kommet forbi og havde reddet bogen om *Ideer om et universitet* fra en uvis skæbne. Nu hjalp han den tilbage på sin rette hylde, hvor den står trygt og godt. Tusind tak for det.

Tak til seniorforsker og arkivar ved Rigsarkivet, Christian Larsen, for bistand med at udrede tråde og finde arkivalier frem.

Jens Erik Kristensen som fænomenolog

Af Ove K. Pedersen

Jens Erik Kristensen er helt sin egen. Ikke som andre idehistorikere. Han skriver klart og med entydige pointer. Underviser og forelæser, så det kan forstås. Står på talerstolen uden poetiske vingeslag. Foredrager uden arrogance. Taler tit med en underliggende ironi, og blander altid forelæsninger med personlige iagttagelser. Han ved, hvem han er, og han ved, hvad han ved, og er i øvrigt sikker på, at han kan stå ved begge dele.

Sådan har jeg læst og hørt ham i årevis, og har især lært meget ved at følge, hvordan han har bedrevet samtidsdiagnose med skole, undervisning og pædagogik som emne. I Danmark er samtidsdiagnose ikke nogen udbredt disciplin. Kun få har turdet tage den på sig, og kun få har som Jens Erik (JE) formået at vise, hvad der skal til for at gøre det.

Når man læser JE, står det klart, at samtidsdiagnose kræver mange timers fordybelse – i mange slags kilder. Og det endda selvom skole, undervisning og pædagogik, på sin vis er et begrænset emnefelt. Kilderne kan være love, bekendtgørelser, redegørelser, evalueringer, rapporter, debatter. Men også uddannelsesforskning, pædagogik, sociologi, politologi og flere til. Hvad der først og fremmest har karakteriseret JE, er dog hans kendskab til filosofi. Til filosofiens mange retninger og tænke måder. Ikke mindst til den inspiration han har fundet ved at studere, hvad det indebærer at erkende, hvad der ikke umiddelbart springer fra de mange kilder, men som de alligevel er fælles om og er symptom på: En bestemt tilgang til et afgrænset sæt af problemstillinger, en problematik kort sagt.

Igen er JE helt sin egen. Han refererer ikke den traditionelle kongerække af filosoffer. Ej heller spekulerer han frit og frejdigt om hvad, der er interessant, men ikke nødvendigvis relevant. Blandt idehistorikere og filosoffer er han noget så ualmindeligt som konkret, i mange tilfælde endda empirisk. Han tager nutidens autoritative kilder seriøst. Både de som er bekendtgjort ved lov, og de som er publiceret fra universiteter. Han læser dem alle så langt de har relevans, men aldrig, for at indordne sig under deres mainstream forestillinger. Derimod går han på tværs af alle og søger, hvad de sammen er karakteriseret ved: En meningsfylde, som hverken den ene eller den anden kilde ænser, men tager for givet. Den fællesmængde af mening, nogen kalder institutioner, andre diskurser, men som under alle omstændigheder viser i retning af, hvad det indebærer at kunne tænke og reflektere på

betingelser, som det i almindelighed forventes, for at kunne mene og vurdere, som allerede antaget.

JE er fænomenolog. Ved at læse og lytte har jeg lært, at han nok begår samtidsdiagnose, og nok er velbelæst i nutidige kilder såvel som i filosofiens historie. Men at han først og fremmest, ligesom Hegel, Nietzsche, Foucault, Ricoeur og så mange andre, er fænomenolog. Han tager afsæt i, hvad ”vi” har lært skal iagttages, men også, at det er i familie og ved skole, at ”vi” har lært at iagttage det samme, og således også har lært en bevidsthed, der er fælles, men også individuel. Det fælles ligesom det individuelle springer fra samme kilde (bevidstheden), som strømmer i samme vandløb (Familien og skolen).

Den tyske filosof Hegel har et godt begreb for sammenhængen mellem iagttagelse, bevidsthed og undervisning og opdragelse. Han siger, at individet, familien, samfundet, nationen, staten, alle er fællesvæsener, og at de som sådanne er til forudsætning for, at ”vi” kan tænke og leve i et samfund, både som individer, men også som fælles om at være det. Det er af samme grund, jeg vil mene, at JE’s diagnoser altid drejer sig om magt i den ene eller den anden form. Om de fænomener, der er stillet til rådighed for iagttagelse og erfaring, og i det danske tilfælde i egenskab af lov om skolens formål, i egenskab af regler og normer for, hvad det vil sige at være uddannet til pædagog, men også for at tænke og opføre sig som det antages at være normalt, i en familie, i et klasseværelse, i lyskrydset nede på Tuborgvej.

Fænomenerne er der mange af, og de er mangeartede. De spredes fra mange steder, virker i mange sammenhænge, men findes især ved at læse autoritative tekster og studere, hvad der her antages at være normalt. Det er nemlig fra autoritative tekster, fra lov og academia, at det fremgår, hvad der skal (eller bør) iagttages og opnå bevidsthed om, for at kunne tænke og leve normalt, dvs. på måder, der finder accept og respekt hos et flertal af andre. I skoleloven, kan det være den grammatik og sprogbrug, der siges at høre til anvendelse af modersmålet, de fortællinger om historie og begivenheder, der siges at høre til fædrelandet, den kristen lære og tro, der siges at høre til folkekirken, og ikke mindst det arbejde og de kompetencer, der siges at høre til at kunne forsørge sig selv.

I alle tilfælde er der tale om fænomener. I alle tilfælde er de udpeget til iagttagelse som forudsætning for bevidsthedsdannelse, men også overladt til skolen og familien, at sprede ved undervisning og opdragelse. Fænomener opstår ikke af lommeuld, det nyfødte barn kender dem ikke på forhånd, det gør den nyankomne immigrant heller ikke. De er alle udpeget til iagttagelse og lært ved opdragelse og undervisning, før de kan blive til en fælles og individuel bevidsthed. Det er af samme grund, at fænomener sædvanligvis bliver til de fineste, de mest udsøgte eksempler på stille magt – på den magt, der kræver oplysning, før de kan blive til forudsætning for at kunne leve og tænke på samme vis som andre.

Altså er der mindst tre grunde til, at JE indskrives sig i rækken af fænomenologer. For det første ser han iagttagelse som forudsætning for erfaring og bevidsthed. For det andet ser han undervisning og opdragelse som ophav til individuel såvel som kollektiv bevidsthed. Og for det tredje ser han familien, skolen, pædagogikken som de institutioner, der har til opgave at disciplinere til den civilitet, der af alle forventes for at acceptere at nogen og noget er fornuftigt, in casu normalt.

JE studerer derfor ikke magt, fordi han er imod magten, sådan som mange magtteorikere. Han studerer heller ikke disciplinering, fordi han er imod opdragelse, sådan som mange pædagoger. Han sætter end ikke magt i modsætning til frihed, dannelse i modsætning til personligheden, eller personligheden i modsætning til fællesvæsen, sådan som mange pædagogiske filosoffer. Han ser derimod magt som forudsætning for alle fire – frihed, dannelse, personlighed og det fælles. Sammen med mange fænomenologer, ser han følgelig magt som al tings motor, og al tings begrundelse. Men ser også magten gennem de fænomener, hvis oprindelse kun svært kan findes, hvis fremtrædelse kun ændrer sig langsomt, men hvis virke kun kan findes, hvor det mindst forventes.

For fænomenologen, ligesom for JE, er spørgsmålene derfor altid de samme: Hvilken magt taler vi om, hvordan finder den begrundelse, hvem anvender den, og med hvilke effekter? Men især, hvordan giver den sig til kende, som det den er: En magt i virke? Jeg vil selv mene, at spørgsmålene kun kan besvares ved at finde magtens symptomer – sådan som JE har gjort gennem en lang og fuldendt karriere. Han har læst tykke bøger og smalle bekendtgørelser, men på jagt efter de tråde, der strækker sig på tværs af kilder, på langs af fænomener, men alligevel kan bindes sammen til en viden om, hvilke problematikker, der kendetegner en epoke. Det kan være skolen som anstalt, pædagogikken som disciplinering, men også begge som bevidstheds- og identitetsskabende.

Det kan også være demokrati som magtudøvelse, men tillige som meddeltagelse, eller uddannelse som læring til livet, men tillige som kompetencegivende til arbejdet. For alle der diagnosticerer magt, er der intet entydigt, eller ensidigt. Heller ikke for JE. Med magt følger nemlig dialektikken, og med dialektikken, de modsætninger, der udgør en fællesmængde af mening, der kun kan findes ved at gå på tværs og på langs. Af samme grund er JE ikke ”blot” fænomenolog, men også symptomallæser, især magtanalytiker. Og blandt de fineste af slagsen. Han leder efter magten i al dens mangetydighed, men ser den alligevel som udtryk for det samme: Som forudsætningen for, at det er muligt at leve individuelt fælles med andre.

Derfor søger han ikke alene efter ledetråde, men binder dem sammen til diagnoser af, hvad der nok har en lang historie, men også er oppe i tiden. Akkurat som når han på det seneste har eftersøgt, hvad der er blevet gennem tiderne og på tværs af filosofiske retninger er blevet ment med tidsånd eller tidsånden. Eller sagt anderledes: Hvordan det netop er en ånd i

tiden, et bestemt sæt af problematikker, der gør det muligt at leve individuelt ved at være fælles om det.

På den måde er der vel ingen, der har studeret skolelovgivning og den pædagogiske debat, så tæt og så intensivt som JE? Heller ingen, der har skabt så megen indsigt i begges historie som han. Han har diagnosticeret, ikke for at udpege historiske begivenheder som skolehistorien sædvanligvis gør. Ej heller for at deltage i den pædagogiske debat, sådan som pædagogiske filosoffer sædvanligvis gør. Men for at komme frem til hvilken tidsånd, der til hvilke tider, har rådet om skole, undervisning, pædagogik. Herunder for at identificere hvilken forestilling om tid, om epokalitet altså, der indgår som fast bestanddel i en hver tidsånd, som forudsætning for, at det bliver muligt at skrive skolens, pædagogikkens, ligesom lærerens historie på måder, der giver mening for alle, der er indhyllet i samme ånd.

Ved at diagnosticere sig frem til en tidsånd, kommer han altså på ydersiden af den traditionelle skolehistories mange farverige nuancer, endda på den anden side af pædagogikkens rituelle debatter, men ikke for at unddrage sig skolehistoriens mange begivenheder, endsige pædagogikkens mere eller mindre organiserede interessenter, men for at finde den fællesmængde af mening, der råder blandt dem alle. Måske er det da også af samme grund, at lærere og pædagoger, forskere og undervisere, lærerforeninger og interesseorganisationer, på samme tid frygter og elsker JE.

Han ved mere end dem. Også hvorfor de tænker som de gør. Han kigger igennem de fleste, fordi han eftersøger, hvordan deres forskelle er symptom på det samme. Af samme grund arbejder han altid på kanten af debatter og forskning, og sjældent på betingelser sat af mainstream. Han tager aldrig udsagn for givne, følger end ikke forud fabrikerede metoder. Han søger nemlig efter, hvordan de mange og mangeartede kilder trækker på samme meningsfylde, mens de gør deres yderste for at gøre deres forskelle størst mulige.

Som sådan er hans tekster altid gennemarbejdede, forbinder altid konkrete vurderinger med tilpassede, men alligevel skudsikre metoder. Men åbner også altid for fortolkning og er af samme grunde altid anvendelige til yderligere opdagelse. De præsenterer ikke en mening eller en holdning, udgør ej heller et indlæg i endnu en debat, men eftersøger den meningsfylde og de holdninger, der binder en hel profession sammen til en profession, og en hel epoke sammen ved bestemte problematikker.

Alligevel: Mens han søger efter ledetråde, og nok skaber diagnoser, reflekterer han samtidig over, hvad det vil sige at tænke og erkende på betingelser, som ingen enkelt person kan bestemme, som intet enkeltstående individ kan løsrive sig fra, og ikke kan det, fordi de netop er stillet til rådighed, og i det danske tilfælde typisk af staten, der ved lov og bekendtgørelser, læselister og kanons, skaber betingelser for, at "vi" kan leve i et samfund på måder, hvor

det er blevet helt selvfølgeligt at identificere "sig" som dansker, ved de måder "vi" lever og tænker på.

Der er ikke mange, der tænker over det. Men i Danmark har skolen været underlagt den kongemagt, der oprindeligt deklarerede sig selv som magten ved Reformationen 1536, og som udstedte den første skolelov med Ordinansen 1537/39. Siden har en lang række af konger, senere parlamentariske flertal, gjort undervisning af børn og unge, uddannelse af lærere og pædagoger, til det vigtigste redskab for dannelse til en identitet som troende og lovlydig. I mere end 450 år har skole og læring været dikteret ved ordinans, forordning eller lov. Det samme har skolens og læreruddannelsernes finansiering.

Der er heller ikke mange der tænker over, at det netop er denne historie, der har gjort skolen, eller uddannelsessystemet, som det nu hedder, til redskab for disciplinering til en bestemt individuel og national identitet, der gør "os" til danskere med en fælles bevidsthed om at være, hvad "vi" har bevidsthed om og erfaring for, nemlig at være forskellige fra svenske og norske, tyske, og alle de andre.

Om nogen har JE gjort sit til at beskrive, hvordan det er lykkedes at gøre "danskere" til "danskere", og hvordan det er lykkedes, blandt andet fordi folkeskolen blev en enhedsskole, og skoleklassen en enhedsklasse. Og at dreng og pige, på tværs af tro og social baggrund kunne samles under den samme klasselærer, der fra skoleår til skoleår var pålagt at følge en forud givet læseliste, hvori der blev udpeget et bestemt sæt af fænomener til iagttagelse.

Intet kendetegner nemlig Danmark mere end det forhold, at skolen i århundreder har dannet og opdraget til den evangelisk-lutherske tro, til arbejdsvillighed og -duelighed, til Guds-frygt og lovlydighed, eller som skolelovgivningen sagde engang for mange år siden: Til en retscaffen og moralsk tænke måde, der ifølge en evangelisk-kristen lære gav barnet en varm og levende følelse for folk og land. Uden den lange historie, ingen danskere og uden danskere intet Danmark.

Det har JE om nogen forstået, og bidraget med at skabe indsigt i. Hans interesse for fænomener, er derfor tæt forbundet med spørgsmålet om bevidsthedens frembringelse, men også om dannelse til identitet, og ikke mindst om frembringelse af, hvad der nu kaldes, en social sammenhængskraft, og dennes samfundsmæssige betydning. Han diagnosticerer, hvordan magten skaber fænomener, dernæst hvordan fænomener skaber betingelser for en meningsfylde, men især for, hvordan en meningsfylde kan blive fælles og individuel ved mellemkomst af en skole, en lærer og en pædagogik.

For ham er læreren eller skolen eller pædagogikken derfor hverken harmløs eller uskyldig. De er heller ikke harmfulde eller skyldige, men som alle, der har med undervisning og forskning at gøre, er de overladt til at arbejde på betingelser, de ikke selv kan frigøre sig fra, men som de nødvendigvis må have indsigt i, for at kunne kritisere, hvad de gør, og hvorfor de

gør det. Det er med andre ord selvbevidstheden, altså bevidsthed om, hvorfor ”vi” bærer den samme bevidsthed, der er formålet med JE’s diagnoser.

For ham er viden til forudsætning for selvbevidsthed, og derved til forudsætning for at kunne kritisere en fælles og individuel bevidsthed, der ved undervisning er blevet helt selv-følgelig. For JE er kritik da heller ikke forbundet med en personlig, ideologisk eller politisk holdning, men med frembringelse af en selvbevidsthed, der giver indsigt i hvilke problematikker, der kendetegner en epoke. For JE er kritik nemlig ikke ensbetydende med at være kritisk, at være for eller imod noget bestemt, men til forudsætning for at kunne tænke og leve ikke ”blot” som det forventes, men også som selvstændigt tænkende med selvbevidstheden om, at den bevidsthed ”jeg” har, deler ”jeg” med mange andre, fordi ”vi alle” er påvirket til at være fælles om at være individuelle.

På den måde indskriver han sig også i nutiden, og i nutidens formål med at holde skole: At skabe selvbevidsthed ved at fremme en kritisk distance til al påvirkning som betingelser for at kunne selvstændiggøre sig ved at søge oplysning om tilværelsen. På samme måde indskriver han samtidsdiagnosen i nutidens formål: Som et blandt mange redskaber til frembringelse af en levet erfaring, der skaber muligheder for at selvstændiggøre sig selvstændigt ved selvdannelse, eller ved selv – gennem distancen - at søge oplysning om tilværelse, eller at blive selvbevidst med kritisk distance til hvad der er individuelt og fælles.

Summa: JE er, ligesom alle andre, indlejret i tiden. Han er ikke nogen supermand, ikke udstyret med overnaturlige kræfter, men ligesom andre indhyllet i en tidsånd. Hvilket også gælder hans samtidsdiagnoser, der ikke indebærer nogen radikal – eventuelt nihilistisk – afstandtagen til, hvad der *pro tempore* gælder for oplysning og opdragelse. Tværtimod er JE realistisk, endda pragmatisk. Han ved godt, hvem han er, og hvorfor han ved, hvad han ved. Han finder derfor nok inspiration hos Nietzsche og Foucault, men er ikke ramt af den førstes anarkisme, og den andens kritik af magt i enhver form, også modmagt.

Med diagnose søger han den kritiske distance til magtens fænomener for at udstyre den, der skal undervise og anvende pædagogikken, med selvbevidstheden om, at intet er entydigt, intet er uskyldigt, og at de derfor selv er overladt et ansvar for, hvordan de underviser, og hvilken pædagogik de anvender. For JE har det personlige ansvar nemlig altid stået i centrum, vil jeg mene. I hvert fald sådan som jeg har hørt og læst ham. Det er på den baggrund, jeg forstår hans samtidsdiagnoser som en måde at gøre viden til redskab for selvstændiggørelse og at lade viden frembringe forudsætninger for et personligt ansvar.

Det gælder både for ham selv, men også for den lærer og underviser, der skal sende børn og unge ud i et samfund med bevidsthed, tillige med selvbevidsthed. Det er også derfor, JE endnu engang er sin egen: Han ved, han er en del af tidsånden, og at kritisk forskning ikke går ud på at melde sig ud af samme, men at frembringe en selvbevidsthed om åndens

forudsætninger og effekter. Af samme grund er kritikken for JE ikke et opgør med nutidens skole og pædagogik, men et forsøg på at selvstændiggøre de, der deltager i frembringelse af fremtidens skole og pædagogik.

Som mange andre forskere i pædagogik og skole, vil han give viden om, hvorfor lærere og pædagoger har betydning, og hvordan deres virke er betydningsfuldt. Og at skolens og lærerens samfundsmæssige betydning aldrig må gå tabt i interessekampe eller politiske slagsmål, på måder, som det synes at ske i disse år, hvor begge synes at miste autoritet, og hvor det er blevet almindeligt, for alle og enhver, at have alskens meninger om hvad de personligt mener, er den gode skole, pædagogik og ikke mindst lærer.

Jeg ved selvfølgelig godt, at alt dette lyder meget alvorligt. Og at jeg måske forbryder mig mod traditionen for at skrive til festskrifter. Og at jeg endda gør det, ved at skrive om en personlighed, der både har humor og anvender kritik til at skabe distance. Alligevel kunne jeg ikke dy mig. Intet er nemlig mere betydningsfuldt end skole og pædagogik, og ingen har som JE bidraget til at skabe indsigt i, hvor betydningsfulde begge er. JE har vist, at samtidsdiagnosen er vigtig, og kritikken ikke er mulig uden diagnose, og at der er et samfund og en fremtid på spil, hver gang en lærer går til klasse, og en klasse går til eksamen, og ikke mindst regeringer og Folketing endnu en gang vil ændre på skolens formål.

Et retrospektiv på Pædagogikkens idehistorie

Af Ove Korsgaard

”Der mangler at blive skrevet en pædagogikkens idéhistorie”. Det var min kollega Hans Siggaard Jensen, der sagde det en dag, vi mødtes på gangen i forsommeren 2008 på Danmarks Pædagogiske Universitet. Om ikke jeg ville være med til at skrive en sådan. Jo, det ville jeg gerne. De næste to-tre år stillede Hans jævnligt det samme spørgsmål. Mere skete der ikke. Men pludselig en dag blev Hans og jeg indbudt til et møde med Aarhus Universitetsforlag i et kælderlokale på DPU, hvor vores kollega Jens Erik Kristensen også var med.

Resultatet af mødet blev, at vi tre gav hinanden håndslag på, at vi ville tage initiativet til at få skrevet en pædagogikkens idéhistorie. Den 16. maj 2011 indbød vi en større kreds af filosoffer og skolehistorikere til at diskutere og kvalificere projektet og forhåbentlig også få tilsagn om at bidrage til bogen. Jeg forestillede mig, at vi kunne skrive bogen i løbet af et par år. Det tog seks. Og hvilke seks!

Hvordan skrive en pædagogikkens idehistorie?

Hvordan skrive en pædagogikkens idehistorie? Det blev et centralt spørgsmål i den indledende fase. Jeg var selv ansat på Institut for pædagogisk filosofi, hvor idehistorie sandt at sige ikke var i høj kurs. Det var tydeligvis magtpåliggende for filosoferne på instituttet, at begrebet idehistorie ikke sneg sig ind i instituttets fagbeskrivelser. Hvad er da forskellen på pædagogisk filosofi og pædagogikkens idehistorie? Som fagbetegnelserne indikerer, er ’historie’ den afgørende forskel. Historie indgår i begrebet idehistorie, men ikke i pædagogisk filosofi.

I deres kanoniske bog *De europæiske ideers historie* fra 1962 skrev Erik Lund, Mogens Pihl og Johannes Sløk i forordet, at de har bestræbt sig på at fremstille de europæiske ideer på en sådan måde, ”at deres indbyrdes sammenhæng, deres afhængighed af den historiske udvikling, og de ændringer, de gennem tiderne undergår, træder så tydeligt frem som muligt”. Nogleordene er ideernes afhængighed af den historiske udvikling. Hvorvidt det lykkedes at få sammenhængen mellem ideer og den historiske kontekst til at træde tydeligt frem, kan diskuteres. De beklager selv, at det har været vanskeligt for dem at integrere de naturvidenskabelige ideer på organisk vis i fremstillingen.

Der findes fremstillinger af de pædagogiske ideers historie, der har som ambition at belyse samspillet mellem ideer og historie. Filosofen K. Grue-Sørensen, som var professor i pædagogik ved Københavns Universitet 1955-74, havde en sådan, da han skrev *Opdragelsens historie*, 1-3, (1956-59). Bøgerne, som blev optrykt gentagne gange, udgjorde gennem årtier et standardværk, der i særlig grad blev benyttet i pædagogikundervisningen i læreruddannelsen. I værket skelner Grue-Sørensen på klargørende vis mellem to hovedbetydninger af begrebet pædagogik. Den ene er en redegørelse for de tanker, man har gjort sig om opdragelse, den anden er selve opdragelsen, sådan som den faktisk har formet sig til forskellige tider.

Disse to betydninger kalder Grue-Sørensen for henholdsvis 'pædagogikkens historie' og 'opdragelsens historie'. Pædagogikkens historie beskæftiger sig med læren om opdragelsen, mens opdragelsens historie fokuserer på, hvordan opdragelsen har fundet sted. Men da bogen primært handler om de tanker, som en perlerække af pædagogiske filosoffer har gjort sig om pædagogik, skulle man forvente, at bogen fik titlen *Pædagogikkens historie* og ikke *Opdragelsens historie*. Og da Grue-Sørensens ambition endvidere er at vise, "hvordan opdragelsen hænger sammen med de sociale og kulturelle forhold i videste forstand", skulle man tro, at disse forhold ville få en fremtrædende plads i værket. Ingen af delene er dog tilfældet.

Hvordan skrive om pædagogikkens historie?

Pædagogikkens historie kan skrives, som K. Grue-Sørensen har gjort, som en historie om personer, der har formuleret skelsættende pædagogiske ideer. Men hvordan skrive en pædagogikkens idehistorie, hvor både ideer og kontekst tillægges betydning? I redaktionen valgte vi at gøre 'epoken' til et centralt begreb og at hver epoke skulle beskrives med udgangspunkt i en skabelon, baseret på en inddeling i fem afsnit:

Den epokale ramme

Epokens menneskesyn og pædagogiske filosofi

Epokens didaktiske grundsynspunkter

Epokens institutioner og professioner

Epokens virkningshistorie

Det viste sig imidlertid særdeles vanskeligt at fastholde ambitionen og få tilkendt såvel ideer som konteksten betydning. Vi gjorde den erfaring, at der var filosoffer, der havde svært ved at forholde sig til konteksten, og historikere som havde vanskeligt ved at forholde sig til ideerne. Og da vi i redaktionen holdt benhårdt fast i modellen, medførte det et uskont udskilningsløb.

Haren, sneglen og ledpælen

I redaktionen havde jeg det store privilegium at arbejde sammen med Hans Siggaard Jensen og Jens Erik Kristensen. De er lige så forskellige som haren og sneglen i H.C. Andersens eventyr "Hurtigløberen", der handler om uddeling af to priser: "Jeg fik da første pris!" sagde Haren; "Retfærdighed må der dog være, når ens egen familie og gode venner er i rådet; men at Sneglen fik anden pris, finder jeg næsten fornærmeligt mod mig!"

"Nei," forsikrede Ledpælen, der havde været vidne ved prisuddelingen, "der må også tages hensyn til flid og god vilje, det blev sagt af flere agtbare personer, og det har jeg også forstået. Sneglen har rigtignok brugt et halvt år om at komme over dørtinet, men han har brækket lårbenet i det hastværk det dog var for ham. Han har levet ene og alene for sit løb, og han løb med hus! - alt det er agtværdigt! - og så fik han anden pris!"

Som ledpælen må jeg dog korrigere eventyret, for at få det til at passe, idet Hans Siggaard aldrig har gjort krav på førsteprisen, selv om han var utrolig hurtig og altid sendte sine tekster til tiden. Hans, som er et særdeles generøst menneske, øste tilsyneladende direkte af den enorme paratviden, han havde i hovedet. Men jeg går ham sikkert ikke for nær ved at hævde, at hans tekster indimellem ville have godt af endnu en overhaling. Jeg drillede ham med at kalde hans skrivestil for 'stream of consciousness'. Det var sikkert ikke fair, men ramte nok heller ikke helt ved siden af skiven.

Jens Erik sendte aldrig en tekst til tiden, for enten havde han brækket lårbenet eller også var der sprunget et vandrør i huset. Det var sikkert sandt, men virkede ind imellem som skal-keskjul for, at han lige ville give teksten en ekstra overhaling. Og endnu en. Og så en sidste gang. For han havde lige læst en tysk eller fransk bog, der var relevant for vores værk.

At Jens Erik ikke var til at hale en tekst ud af til tiden, gjorde mig ind imellem desperat. I mine mails forud for flere af vore møder brugte jeg krasse ord og krigeriske udtryk. Nu skulle piben have en anden lyd og processen have fremdrift. Simpelthen! På grund af brudte løfter var jeg som regel eddikesur, når vi mødtes, men forunderligt nok gik jeg altid opløftet derfra. Hvorfor denne forvandling? Fordi min galle hurtigt gled i baggrunden, når vi fordybede os i vigtige og interessante samtaler om bogens indhold og struktur. Hans og Jens Erik har begge en enorm viden om pædagogiske tænkere fra antikken og frem og ligeledes en formidabel hukommelse om historiske begivenheder og årstal. Jeg følte mig ind imellem som novice, når vi mødtes og snakken gik i gang. Disse møder blev for mig stjernestunder i min tid på universitetet.

Findes der almene pædagogiske ideer?

At vi i redaktionen gjorde epoken til et nøglebegreb, rejste straks spørgsmålet: Findes der ikke pædagogiske ideer, der har almen gyldighed og gælder til alle tider? Der findes utallige bøger om almen pædagogik baseret på den idé, at pædagogikken bygger – eller bør bygge – på almene principper. Men det er ofte uklart, hvad der forstås ved almen.

Vort udgangspunkt for bogen var, at alle samfund opdrager. Dette almene princip gælder til alle tider. Uden opdragelse intet samfund. Allerede Aristoteles gjorde i antikken opmærksom på, at et samfund reproducerer sig selv gennem opdragelse og undervisning. Den sociologiske pædagogiks grundlægger Émile Durkheim tilføjede i begyndelsen af 1900-tallet, at opdragelse og undervisning i alle samfund rummer et dobbelt aspekt: ”Den er samtidig én og mange ting”. Ethvert samfund bygger på, at dets medlemmer skal uddannes til forskellige funktioner, i stammesamfund skal nogle uddannes som jægere, andre som medicinmænd, i vores samfund skal nogle uddannes som sygeplejerske, andre som elektriker og atter andre som biokemiker. Men, hvor vigtige disse specialuddannelser end er, så findes der ifølge Durkheim ”intet folk, hos hvem der ikke er et vist antal ideer, følelser og vaner, som opdragelsen må indprente uden forskel i alle børn, uanset hvilken social kategori, de tilhører.”

Vores bog om pædagogikkens idehistorie handler kun i begrænset omfang om det, Durkheim kalder specialuddannelser. Den handler primært om de almene ideer, der har præget den pædagogiske tænkning i forskellige epoker. I enhver epoke findes der almene ideer om opdragelse og undervisning. Uden et fond af fælles ideer ville der slet ikke eksistere epoker. ’Det almene’ i en epoke er imidlertid ikke en universel, men en historisk kategori. Populært sagt: Når forståelsen af ’det almene’ skifter karakter, skifter epoken karakter.

Epokebegrebet

Når vi fandt det meningsfuldt at organisere fremstillingen af pædagogikkens idehistorie i epoker, skyldes det først og fremmest ønsket om at behandle den pædagogiske tænkning og de pædagogiske ideer i et bredere politisk-historisk perspektiv, der relaterer disse til den danske samfundsudvikling og den nationale, politiske, kulturelle og institutionelle kontekst.

Epoke hentyder etymologisk til de ’indsnit’ eller brud i historiens gang, hvor der sker noget afgørende nyt og netop ’epokegørende’. Derfor er vægten i de enkelte kapitler lagt an på at markere disse ’indsnit’ og ’epoke-tærskler’, snarere end på at lave en udtømmende beskrivelse af de enkelte epoker i deres helhed. Det er lettere at tidsfæste starten på en epoke end dens afslutning. For på sin vis slutter en epoke aldrig, historisk fjerne epoker kan have en virkningshistorie, der rækker ind i nutiden som usamtidige lag i den fortsatte historie – og udgør dermed arkæologiske lag i vores samtid.

Pædagogiske ideer er ikke vilkårlige og tilfældige historisk set. Det er ikke hvilke som helst pædagogiske ideer, der i en given epoke kan sættes i omløb og gøre sig gældende. Idehistorien viser derimod, at der er relativt få grundideer, som i de enkelte epoker formår at gøre sig kollektivt gældende eller ligefrem bliver hegemoniske. Ideerne er begrænsede, fordi de ikke opstår ud af den blå luft, men som svar på de grundlæggende problemer og specifikke udfordringer, der gør sig gældende i en bestemt historisk epoke.

Nogle ideer er skabt og lanceret af enkeltpersoner, men de fleste ideer er alles og ingens. De cirkulerer og gør sig gældende som kollektive ideer, hvor det kan være svært at redegøre for, hvor eller fra hvem de præcist stammer. Af samme grund kan en pædagogikkens idehistorie ikke reduceres til en kongerække af pædagogiske tænkere, selvom der i de enkelte epoker også findes ophavsmænd til bestemte ideer. Men ingen af disse levede i et kulturelt, sprogligt eller videnskabeligt tomrum. De levede og skrev derimod i det, man med den engelske idehistoriker Quintin Skinner kan kalde for 'polemiske kontekster', og ingen af dem kunne have tænkt og formuleret det, de skrev, uden denne intellektuelle og politiske kontekst og de epokale kontroverser, de indgik i. Når enkeltpersoner som f.eks. Luther, Rousseau, Humboldt, Grundtvig eller Dewey fremstår som centrale, skyldes det ikke mindst, at de som prismær evnede at samle, bryde, koordinere, integrere og variere de ideer, teorier og problemer, som lå i deres epokale samtid.

De samme ideer slår imidlertid igennem på forskellig vis afhængig af konteksten. For eksempel er der betragtelig forskel mellem det danske og franske demokrati. Den samme idé om demokrati er blevet implementeret og udviklet på forskellig vis i de to lande. Samme synsvinkel lagde vi til grund for pædagogikkens idehistorie. En skelsættende pædagogisk idé som reformpædagogik, er ligeledes blevet indoptaget på vidt forskellig vis i henholdsvis Danmark og Frankrig.

Polemisk kontekst

At epoken tilkendes central betydning i pædagogikkens idehistorie, rejser et andet centralt spørgsmål: Hvordan udvikles og implementeres nye epokegørende pædagogiske ideer? Her kan en kort henvisning til begrebshistorien være nyttig. Begrebshistorie bygger på den idé, at der er en sammenhæng mellem samfundets strukturforandringer og semantiske skift. Der er med andre ord en intim forbindelse mellem samfundsændringer og sproglige ændringer. Men der er ikke kun tale om, at man kan registrere samfundsforandringer ved at analysere sprogbrugen. Nej, sprogbrugen udgør i sig selv en afgørende drivkraft i den samfundsmæssige forandringsproces. "Ordet skaber hvad det nævner" er Grundtvigs tillempede poetiske formulering af denne indsigt.

Samfundsændringer udkæmpes i altovervejende grad som ordkamp. Forkæmperne for en anden samfundsorden benytter sig primært af den taktik at kritisere en bestemt forståelse af et begreb og fortolke det på en anden måde end den gængse. Man forvandler for eksempel et positivt begreb til en negativ term, eller en negativ til en positiv, og bruger derefter begrebet til at beskrive den handle måde, man ønsker omtalt som enten dadelværdig eller prisværdig. Som eksempel: Begrebet folk blev gennem århundreder brugt som en negativ eller neutral betegnelse om samfundets laveste klasse. Men i sidste halvdel af 1700-tallet var der politiske tænkere, der kæmpede for at forvandle begrebet fra en undersåtskategori til en suverænitetskategori. Forvandlingen kom til udtryk i begreberne folkesuverænitet og folkeoplysning. I nutidens politiske debat er begrebet demokrati et yderst positivt begreb, men sådan har det langt fra altid været. Gennem det meste af historien har demokrati været brugt enten som et neutralt begreb eller som et skældsord.

I nutidens pædagogiske debat har begrebet kompetence kæmpet sig frem på bekostning af dannelse, og læring på bekostning af undervisning. Det er med andre ord i kraft af retorisk manipulation med fundamentale begreber, at det lykkes for et samfund at etablere, opretholde, problematisere eller forandre sin mentalitet og moralske identitet. På tilsvarende måde kan man anskue de stridigheder mellem forskellige pædagogiske ideer, som har præget – og stadig præger – samfundet. Pædagogiske teorier indgår altid i en diskursiv kamp og polemisk kontekst, om end enkelte idéer i en periode kan opnå hegemonisk status, som også kan kaldes almen status.

Vores bog bygger således på den antagelse, at samfundsdannelse ikke kommer af sig selv som en naturlig ting, men også er resultat af opdragelses- og dannelsesprocesser, som nogen har igangsat og villet. Hvad enten nye pædagogiske ideer og nye pædagogiske institutioner vinder indpas i kraft af politiske beslutninger 'fra oven', eller presses frem 'fra neden', påvirkes den opvoksende generation gennem viljesbestemte og formålsorienterede initiativer. Det er vigtigt at understrege, at viljesbestemte og formålsorienterede initiativer også tages af andre magter end statsmagten. Samfundsklasser og -grupper med andre intentioner og andre politiske og pædagogiske ideer kan i et eller andet omfang også gøre sig gældende, måske endda vokse sig stærke og medføre skift i samfundets magtstruktur og pædagogiske orientering.

Benspændenes betydning

Færdiggørelsen og udgivelsen af Pædagogikkens idehistorie blev markeret den 30. maj 2017 med en konference på DPU om dannelse og dyd i idehistorisk perspektiv. Havde jeg vist, hvad processen indebar af bryderier, skuffelser og konflikter, ville jeg nok have overvejet mit tilsagn om at bidrage en ekstra gang. Alligevel er jeg glad for, at jeg sagde ja, for arbejdet resulterede som sagt også i store glæder, lærerige samtaler og et værk, jeg er stolt af at have

været med til at bringe til verden – sammen med Hans Siggaard Jensen og Jens Erik Kristensen samt tillige med bidrag af Ingrid Markussen og Anette Faye Jakobsen.

Værket er i høj grad et resultat af en kollektiv læreproces. Dog vedgår jeg gerne i dag, at ikke mindst Jens Erik Kristensens mange benspænd bidrog til at kvalificere processen og bogens indhold. Stor tak for det – og for samarbejdet om bogen!

Opdraget

Af Steen Nepper Larsen

Man skal ikke have været lang tid sammen med Jens Erik, min gode kollega fra Afdelingen for Uddannelsesvidenskab på DPU i Emdrup, før man hører ham bruge sit arkaiske yndlingsord: 'opdrag'. Eksempelvis sker det i forbindelse med afholdelse af foredrag og forelæsninger, eller når vi deltager i rituelt genkommende medarbejder- og planlægningsmøder: "I dag er mit opdrag, at...", "Det er vores opdrag, at..." eller blot "Opdraget er..."

Går man sproghistorisk og etymologisk til værks, så bemærkes det, at det danske navneord 'opdrag' stammer fra tysk: *Auftrag*, der kan betyde hverv, kommission, ærinde og ombud. Et opdrag kan også "forskaffe frisk Luft og Veyr-Vexling" og "drage, løfte, trække op ell. frem", som der står at læse i 15. Bind af *Ordbog over Det danske Sprog* (ODS, 1934: spalte 753).

Det er netop i dén forstand, Jens Erik træder i karakter med sit erklærede og egensindige 'opdrag'. Han påtager sig simpelthen det ærinde og adlyder det ombud, der kommer fra sagen og situationen. Han trækker ikke noget frem af ærmet, men gør sit bedste for at præsentere og aktualisere idéhistoriske erkendelser af interesse for samtidens vejrlig. Man fornemmer, at de lyttende drages af ordene og løftes, mens luften skiftes ud.

I videre forstand betyder det nærtbeslægtede og for pædagogikken uomgængelige udsagnsord: 'at opdrage' at "sørge for et levende væsens vækst ell. udvikling; opfostre, opføde – m.h.t. mennesker, især børn ell. umyndige: søge at udvikle, navnlig i aandelig henseende, ved passende paavirkning (tugt, belæring, osv.); optugte; især om den behandling ell. paavirkning, hvorved forældre (ell. de, der træder i forældrenes sted) søger at gøre deres børn til gode, dygtige og dannede mennesker." (op.cit., spalte 754).

Således har Jens Erik som mangeårig underviser, forsker og skattet foredragsholder bestemt også aktier i et normativt og værdiforeskrivende 'opdrag', der påvirker og opfoster tilhørerne gennem 'åndsmassage', tilsat en passende socialisering og æggende de opvoksende studerende til dannelse, myndighed og indsigt.

I *Etymologi. Ordenes historie* forstår man at fatte sig i korthed. Her står der om verbet 'opdrage' at læse: "1. (gl.) 'drage' løfte op. 2. 'opfostre' gl. d.s. i betydn. 2 eft. ty. *erziehen* og lat. *educare*" (1989: s.313).

Det er i trækket og spændet mellem 'Auftrag' (opdrag) og 'Erziehung' (opdragelse), Jens Erik har det som en fisk i vandet; men skulle han komme til at snuble over den danske filosof og sociolog Claudius Wilkens' opslag om 'Opdragelse' på side 514 i Bind XVIII af

Salmonsens Konversations Leksikon fra 1924, ville han nok finde det både bedaget og unødigt formalistisk: ”O. forudsætter ifølge sit Begreb en Genstand, der opdrages: Barnet, den uudviklede og umyndige, en Opdrager (Forældre, Lærere), og en opdragende Virksomhed, der ad visse Veje og ved visse Midler søger at føre O.’s Genstand i en vis Retning.”

For præcist at ville føle sig fristet til at diktere eller forudbestemme, hvordan der villes – eller skal villes – noget med nogen er ikke Jens Eriks gebet, selvom han nok er den hjemlige tænk, der har skrevet flest artikler over læsten: ”Viljen til kompetenceudvikling”, ”Viljen til livslang læring”, ”Viljen til inklusion”, ”Viljen til sammenhængskraft”, ”Viljen til innovation og kreativitet”, ”Viljen til leg” etc. Det skyldes formodentligt, at han som sine forgængere på viljens løjlespor: Schopenhauer (”Verden som vilje og forestilling”, ”Viljen til intet”), Nietzsche (”Viljen til magt”) og Foucault (”Viljen til viden”, ”Viljen til sandhed”) ikke opfatter viljen som noget, det enkelte menneske besidder endsige kan gøre transparent via en simpel og ’indre’ viljesbeslutning.

Opdragelse, ikke uddannelse

Hvis der er noget, Jens Erik har et prisværdigt, smittende og vægtigt blik for, så er det, hvordan de begrebs- og idéhistoriske kampe om grundbegreberne fungerer inden for videns- og ikke mindst universitets- og uddannelsespolitikken.

Da Niklas Luhmanns posthume skrift fra 2002: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* blev udgivet på dansk i 2006, kom det til at hedde: *Samfundets uddannelsessystem*. Via min levende forestillings- og indbildningskraft har jeg set tårerne falde tæt hele vejen fra Hinnerup til Amager og hørt den dannede, tyskkyndige mand fra Sønderjylland proklamere, at *Erziehung* ikke betyder ’uddannelse’, men opdragelse. Det har Jens Erik selvfølgelig ret i, og næsten hver gang det dialektalt anmassende og særegne solo-d kryber ud over læberne, rammer han plet, men tilsyneladende som oftest uden at lægge mærke til det som den lune, høflige og belevne kritiker af den udannede uddannelsesmand, han er og vælger at agere som.

Igen og igen har han påpeget, at det imperialistisk-altannekterende honnørord uddannelse efterhånden har ædt sig ind på alt og alle, og de områder, hvor man 20-30-40 år tidligere brugte helt andre ord som fx opdragelse, omsorg, dannelse, oplysning, erfaring, kundskab, viden, indsigt og visdom, holder i den grad for. Således er ikke bare folkeskolen, men også daginstitutionerne – dvs. vuggestuen og børnehaven, på OECD-engelsk kaldet for ’the pre-school education’ – blevet gjort til en integreret del af uddannelsessystemet.

I gamle dage, da Jens Erik og jeg var unge, var uddannelse noget, man tog *efter* skolen. Man kunne fx blive uddannet til tømrer, jurist, arkitekt eller lærer. Folkeskolen var således ikke en del af uddannelsessystemet.

Men i det 21. århundrede er vi kommet til at leve i et noget-for-noget-instrumentelt *workfare* samfund, der ikke ser uddannelse som en mulighed, en frihed og en gave, men snarere som en nødvendighed og en pligt. Uddannelsesmaskinen synes ramt permanent i hjertekulen af lige dele forbandelse, uundslipplighed og servilitet. 'Relevansmonstret' – en af Jens Eriks neologismer – hersker i uddannelsesland.

Dertil kommer, at det stærkt positiverede uddannelsesbegreb har – kombineret med lærings- og kompetencebegreberne – terroriseret og skævvredet dannelsesinstitutionerne og erstattet konfliktsuelle, 'gammeldags' og negativt ladede ord som opdragelse, disciplinering og indlæring; men det ændrer ikke en tøddel ved, at det falske risikerer at komme til at snige sig ind i højglansbegreber og allestedsnærværende forventninger om de studerendes evne til at praktisere selvdannelse og selvledelse på det studiefremdriftsdrævede universitet. Kompetencebegrebet fungerer som en 'dåseåbner' – endnu en af hans metaforiske opfindelser – for det potentialerealiserende menneske på spring inden for vidensøkonomien.

Både som underviser og forsker synes det at smerte ham, at historieløsheden og begrebs-slapheden breder sig, så derfor måtte han selvfølgelig skrive flere af både de historiske rekonstruktive og samtidskritiske kapitler af *Pædagogikkens idéhistorie* (2017) – en stedsegrøn nyklassiker, der må spås en lang holdbarhed og en stærk virkningshistorisk kraft i mødet med fremtidens studerende.

Den livslange anden fødsels forbistrede og erkendelsesgivende forviklinger

"Det er ikke til at se bort fra, hvad fortiden engang vil blive til", skriver Nietzsche i aforisme 34 i *Fröhliche Wissenschaft* i 1882. Og hvem kunne have forudset, at videnskabskritikeren og Nietzsche- og Foucault-specialisten fra Idéhistorie i Aarhus skulle blive transformeret til en tænkere med smag for dybdeborende uddannelses- og professionshistorie og en producent af skarpsindige pædagogisk-samtidsdiagnostiske analyser i København. Smagen for og lysten til at forfatte subtile modernitetsanalyser af gennemsættelsen af hygiejneidealene om lys, luft og renlighed og idealiseringen af menneskerettighedserklæringerne sammen med læremesteren og kammeraten Lars-Henrik Schmidt blev afløst af andre ganske andre gøremål mhp. at kortlægge både vidensøkonomien, videnspolitikken, bio-, socialisations-, og uddannelsespolitikken – herunder diskursiveringen af det sociale og formgivningen af mennesker og institutioner gennem mere eller mindre gedulgte objektiviserings- og subjektiveringsprocesser.

Både Hannah Arendt og Peter Sloterdijk fortæller os med øresneglen dybt nede i den filosofiske antropologi, at vi ikke har indflydelse på den første fødsel. Vi har således ikke stemt

os til eksistensen eller valgt at blive født. Men den livslange anden fødsel – delvist med os selv ved roret – har vi en vis indflydelse på.

Mens vi studerer, lever og underviser, hvirvles vi ind i både forbistrede og erkendelsesgivende processer. Mange af dem, der har at gøre med opdragelse, dannelse og uddannelse af mennesker har hundredvis af år på bagen. Historien er ikke færdig med sig selv. Der er altid et mere ved tingene og noget, der går igen i nye gevandter. Mere eller mindre umærkeligt bliver vi forviklet med samtidens værdier og fikse(rede) idéer, mens vi forsøger at filosofere med hammeren. Dertil kommer, at Jens Erik har en sans for, at fremtiden allerede er ved at begynde lige dér midt i samtiden, der er andet og mere end et hak i en tidslinje for hastigt forsvindende nu'er.

Vederkvægende er det i dén sammenhæng, at Jens Erik ikke blot stræber efter at beskrive *Zeitgeist* en og finder ro i at levere endnu en sociologisk metermålsdiagnose. Hans opdrag er snarere at forstå og analysere, hvad vi forstår ved tidsånden, og hvorfor vi har brug for at tro på og bilde hinanden ind, at der måtte findes en og kun én.

Gældende, men uden at være gyldigt

Hvor jeg i kølvandet på Marx' kapitallogik, den marxske rekonstruktionsbevægelse, Hans-Jørgen Schanz' omfangslogiske og den kritiske teoris førstestemester og ikke-identitetsfilosof Theodor W. Adornos forfatterskab var blevet intenst optaget af spørgsmålet om, hvordan et kritikbegreb kunne begrundes og formuleres, gav Jens Erik og Lars-Henrik sig i stedet – stærkt inspireret af Foucault – til at undersøge og dekonstruere, hvad det er, der gør sig gældende i samfund, socialitet, politik og tænkning – uden at det af den grund er gyldigt.

Således kunne man læse, at de universelle menneskerettigheder gøres gældende uden at være universelt gyldige, og Lars-Henrik var af den opfattelse, at jagten på at konstituere et kritikbegreb var et futilt, udvejsløst og odiøst anliggende for kantiansk skolede og selvretfærdige retssalsfilosoffer. Det selvfølgelig, det 'naturaliserede', det afhistoriserede og det handlingsforeskrivende skulle vel blot beskrives; men det formåede d'herrer nu aldrig at gøre uden at mobilisere nogle skæve smil i kinden tilsat nogle opkvikkende syrligheder på skrift.

I denne sammenhæng har det altid forekommet mig, at Jens Erik lå behændigt i flyverskjul af sin noget mere radikalt og stålsat tænkende, anti-normative og socialanalytisk praktiserende makker, selvom det må medgives, at han som den tyske begrebshistoriker Reinhart Koselleck før ham meget oplysende har beskrevet, hvordan kritik- og krisebegreberne er ånds- og betydningsbeslægtede. Dertil kommer, at vi også har skrevet en kritisk samtidsdiagnostik og begrebstung artikel sammen om kognitiv kapitalisme i tidsskriftet *Kritik* nr. 190 i 2008: "Økonomiens metamorfoser og kapitalismens hamskifte – om vidensøkonomi og kognitiv kapitalisme".

Men den dag i dag har jeg ikke helt fundet ud af, om Jens Erik er af den opfattelse, at kapitalismens produktions-, cirkulations-, konsumtions- og formlogik kalder på et kritikbegreb? Eller formuleret på en anden facon: Skal samfundskritik – herunder konkrete kritikker af førte eller planlagte uddannelsespolitikker – have et kritisk ståsted at tale ud fra? Eller kan vi nøjes med at lave ad hoc-analyser af 'gældighedsregimer' og i øvrigt som salig Lars-Henrik henholde os til lige dele 'tæft' og 'træfsikkerhed'?

Hvor Lars-Henrik 'blot' ville tilbyde os noget at tænke over og med – så kommer Jens Erik som den hyperskoledede og vidende pædagogiske idéhistoriker, han er, meget tæt på at levere både samfunds-, kultur-, opdragelses-, uddannelses- og samtidskritik.

Fx kunne det også være interessant at finde ud af, om Jens Erik anno 2023 fastholder den rimeligt uforsonlige og Nietzsche-informerede Jens Eriks anno 1985 syn på, at videnskabens – gælder det i øvrigt alle videnskaber as such...? – vilje til sandhed udtrykker en hang til at søge efter og idealisere en sikkerhedsgivende metafysik, der nødvendigvis ender i en "nihi-listisk beherskelses*metafysik*" og en nivellerende, åndsforladt middelmådighed, som der står at læse i bidraget: "Videnskaben og viljen til viden – om Nietzsche og den moderne videns-politik"?¹⁷¹ Umiddelbart forekommer det mig, at Jens Erik 'hin ældre' har fået en noget (in casu: meget) større respekt for gedigen historievidenskab og en faibles for pædagogisk real- og idéhistorie ad åre, end Jens Erik 'hin yngre' kunne forudse, at han ville komme til at få.

Ingen traditionel empiri, ingen interviews, ingen cases, ingen (krops)fænomenologi

Som forsker går Jens Erik i arkivet og fremdrager pædagogikhistoriske kilder, som de færreste kolleger kender til, og tilegner sig de idéhistoriske klassikeres begreber som et vitalt og letantændeligt arsenal. Men han er også – som Foucault – dybt optaget af at følge, kortlægge og teoretisere over samtidens udsigelser (*enoncées*) og de herskende dispositiver (*dispositifs*). Han søger og opsporer regulariteter i udsagn, praksis-, subjektiverings- og policyformer på meso- og makroniveau.

Til gengæld fnyser han højlydt, hvis de studerende ønsker at arbejde med illustrative 'cases' i de videnskabsteoretiske opgaver på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab. De bør hellere lære at 'nørde noget filosofi' og skrive klassiske tilegnelses- og forståelsesopgaver. Bedre var det, hvis de kendte deres opdrag – eller ville vise sig at være rede til og turde at eksperimentere sig frem til at finde det.

¹⁷¹ Skrevet til antologien Nietzsche – en tragisk filosof, red. af Lars-Henrik Schmidt, Jens Erik Kristensen og Jørn Erslev Andersen, Modtryk 1985: se side 52, 55 og 61.

Jens Erik griber ikke til kvalitativt orienterede (krops)fænomenologiske studiemetoder, studerer ikke kroppe i bevægelse eller menneskers omgang med materielle artefakter eller led-sagende art(sfæll)er. Han er heller ikke optaget af hjernescanningsresultatet og følger heller ikke med i gameres, danseres eller legende børns sociale interaktionsprocesser.

Jens Erik er ikke ene om at lægge afstand til kravene om at skulle honorere samfundsvidenskabernes aktuelle empiriforherligelse. Lidt spydigt og fra den nådesløse sidelinje kunne man finde på at hævde, at idé- og tænkningshistorikere med sans for samtidens forhekselser og forskydninger inden for de viljesformer, der sætter sig igennem, bruger deres foredrag som anledninger til at samle empiri og få indblik i professionsudøveres arbejdsforhold, hverdagens krydspres og de institutionelt udfoldede talehandlinger. I hvert fald 'indsamler' de ikke traditionel empiri (kvantitative data, statistisk materiale); de 'laver' ikke interviews; begiver sig ikke ud på måned- eller årelange feltarbejder (observationsstudier, egensindige autoetnografiske forskningsprojekter) eller iværksætter aktionsforskning.

På Uddannelsesvidenskab er han en sjælden fugl og en unik en af slagsen – en tværvidenskabelig og idéhistorisk skolet humanist med en behørig og mere eller mindre skjult afsmag for mainstream-sociologi, transferlæring, positiv psykologi, servil ledelsestænkning, velvillig organisationsterapi og OECD-direktiver.

Uforbederlig og uopdragen

I et festskrift må der også være plads til at dryppe lidt erfaringsrig malurt i den portrætteredes bæger. Det er notorisk vanskeligt at lave faste og forpligtende aftaler med Jens Erik, herunder at få ham til at bidrage med manuskripter til bøger og tidsskrifter inden for de angivne deadlines. Til gengæld er der altid tale om, at hans stærkt forsinkede bidrag – når de endelig kommer diverse redaktioner og redaktører i hænde – har en gennemarbejdet, uforlignelig og erkendelsesgivende karakter. Jens Erik leverer ikke tekster som skidt fra en spædekalk eller lette lejlighedsskrifter. Hans sendrægtighed er taktisk forfinet og hans evne til at holde kravartikulerende kræfter på afstand legendarisk. På trods af sin forpligtelsesladede tale om 'opdraget', så er han, når alt kommer til alt, både fuldstændig uforbederlig og en kende uopdragen. Men det er imponerende, at han på trods af denne irriterende og repetitive slyngeladfærd er så populær, som han er: "Alle elsker Jens Erik!"

Temperamentsforskelle

Sloterdijk skriver i *Philosophische Temperamente. Von Platon bis Foucault* (2009), at filosofi både må forstås som levet liv og som smagsudøvelse. Kierkegaard brød sig slet ikke om Hegels systembyggeri, Løgstrup var ikke meget for Kants blodløse, begrebslige abstraktioner, Marx afskyede og latterliggjorde vulgærøkonomien, og Adorno kunne ikke døje positivismen.

Schopenhauer havde mere end ét kærligt øje til buddhismen, Hegel dannede skole for både højre- og venstresnoede efterkommere, Foucault tænkte produktivt ved hjælp af flere af Nietzsches (be)greb(er) – og det kom Jens Erik, hans kolleger, studerende og mange læsere til at nyde godt af.

Kort sagt: der udøves smag og vælges parti inden for tænkningens verden, og det er mere end tvivlsomt, om der kan gives rene fornuftsgrunde for de sympatier og antipatier, der hersker inden for filosofiens og idéhistoriens verden. Det er heller ikke sandsynligt, at man kan gøre sig selv så gennemsigtig for sit eget blik, at man én gang for alle kan finde ud af, hvordan og ikke mindst hvorfor man er kommet til at tænke, som man gør. Der er mange tilfældigheder, der har formet det liv og det værk, der er Jens Erik(s). Men der er næppe tale om ren kontingens. At tilegne sig traditionen sker altid med et overskridende perspektiv for øje og på præmisser rundet af og for Jens Erik ofte på kollisionskurs med samtiden(s værdier).

At virke for at danne sig selv og at arbejde på at blive et offentligt menneske i bystaten er og bør være et og samme projekt for 2400 år siden på Platons tid og i dag, pointerer Sloterdijk. Mennesket må lære at tugte og opdrage sig selv, at øve sig selv hele livet. Jegets tilblivelse må forstås som en handling, en eksistentiel impuls, et vovestykke.

Sloterdijk citerer Johann Gottlieb Fichte for de slidstærke ord: ”Hvilken filosofi, man vælger, afhænger af, hvilket slags menneske man er.” Det er ikke så mærkeligt, for principielt er filosofi friheden til at tænke selv, og i sidste instans spiller det levede liv og samtidens anmassende problemstillinger altid ind på tænkningen.

Jens Erik blev ikke verdensberømt el-guitarist på en uendelig turné og undgik med nød og næppe at blive sat i lære i Sønderjylland for mere end 50 år siden af sin fader; men så blev han i stedet i dén grad sat i lære i den midterste del af Østjylland, nærmere bestemt i nogle ikoniske gule arkitekttegnede murstensbygninger på et bakkedrag i ’Smilets by’.

Et aktivt otium i udsøgt selskab med Rousseau, Foucault og Jimi Hendrix

Jean-Jacques Rousseaus menneskeformningshovedværk fra 1762: *Émile – ou de l'éducation* skal Jens Erik tage livtag med i sit aktive otium. Han har fortalt mig – og sikkert alverden, da han sjældent går stille med eller ved dørene – at den danske oversættelse af den pædagogisk-filosofiske klassiker er mangelfuld; men også at Rousseau er blevet misforstået på det skammeligste igennem århundreder. *Émile* er blevet en kærkommen og nyttig projektiønsvej for alverdens tiltag og ideologier inden for pædagogik og uddannelsestænkning.

Jeg ser frem til at (læ)se, hvad der kommer ud af dette store arbejde. Måske en (forsinket...) doktordisputats? Udgivet som en 'folkeudgave' på billigt papir – eller i form af en kritisk og filologisk højtalende og noterig studieudgave for hengivne forskere og udvalgte studerende?

Som bekendt var det nødvendigt at genudgive Nietzsches samlede værker mange år efter hans død. Det gjaldt også de posthume skrifter og udkast – men hele 'produktionen' måtte gennemgås og renses for forfalskninger, inkonsistenser, fatale udeladelser og betænkelige sammenklipninger. Fra 1961 og frem tog to italienske filosoffer Giorgio Colli og Mazzino Montinari grundigt fat i Friedrichs oeuvre, og det prisværdige og nødvendige arbejde resulterede i 15 digre bind, der blev udgivet under titlen: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe* i 1980. Mindre kan nok gøre det for Rousseaus og Jens Eriks vedkommende, da det vist(?) 'kun' handler om *Émile*.

Noget helt andet er, at Jens Erik i snart fyrré år jævnligt har haft næsen nede i Foucaults bugnende og langt fra støvede arkiv i Frankrig. Her kan vi sikkert også forvente at blive begavet med nogle nye læsninger og klartskuende fortolkninger. Dumt vil det under alle omstændigheder være at bilde sig ind, at Jens Erik nogensinde bliver færdig med at lære af og tage livtag med tænkningshistoriens stormester. Der er mange, der har skrevet om Foucault – også her i Danmark; men få der har så stor viden om oeuvre som Jens Erik.

På falderebet må du roses for en særdeles god timing, kære Jens Erik. For hvad angår sansen for at forsvinde fra scenen til rette tid, så kender du dit 'opdrag'. For hvis Reformkommissionens *mindset* og mistrøstige vanvid bliver til virkelighed, så kan vi se frem til en halvering af mange af kandidatuddannelserne inden for humaniora og den 'blødere' del af samfundsvidenskaben. Der er tale om intet mindre end en politisk bebudet, konsensuelt tiljublede, strategisk iscenesat, vildt villet og dramatisk ødelæggelse og kvalitetsforringelse af universitetet.

Efterhånden har jeg i mere end 40 år læst artikler og anmeldt dine bøger og antologier redigeret af dig. Ligeledes har jeg undervist og skrevet artikler sammen med dig; ladet mig inspirere af og udvekslet intenst med dig. Din eksistens i *res publica* har jeg kendt til, siden du frækt og opfindsomt konstruerede og fakede dig frem til et i øvrigt særdeles interessant bricolageinterview med den endnu levende Michel Foucault i det inferioré århusianske studentermagasin *Arbus H* i 1982. Det har bestemt ikke været kedeligt at følge med i dine sysler og selvpålagte opdrag – hverken fra sidelinjen i det gamle årtusinde eller helt tæt på i det 'nye'.

Tak for denne gang og på snarligt gensyn, kære Jens Erik. Der går næppe 100 år, før vi mødes igen på den anden og forjættende side af det universitære arbejdssamfund. Som Jimi

*Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager
Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste*

Hendrix sang, mens han vred sin venstrehåndede Fender-guitar som ingen anden før eller siden: "I'll meet you in the next world – but don't be late!".

Faglighed i algoritmernes tid: Farvel til flid og fordybelse?

Af Philip Larsen

Første gang, jeg stødte på navnet Jens Erik Kristensen, var i 2012. Et halvt år forinden var jeg startet på statskundskabsstudiet i København, og jeg sad og bøvlede med den franske tænker Michel Foucault (1926-84). Han skrev som så mange andre kontinentale filosoffer fandens esoterisk og var svær at finde hoved og hale i.

Mine initiale forsøg på at få greb om franskmændene havde været frugtesløse. Jeg havde givet op, lagt pensumteksterne til side og forbandet dem langt pokker i vold. Jeg havde også prøvet at læse mig ind på ham gennem andres skrivelser, men hans tænkning forblev mig lidt af en semantisk tåge. Lige indtil jeg stødte på en artikel med titlen Mennesket mellem viden, magt og subjektivitet. Den var forfattet af en vis idéhistoriker og trykt i et tidsskrift af en svunden tid – en slags skrivemaskinetryksag uden lige marginer, poppede rubrikker eller anden visuel leflen for læseren. Men hvad artiklen militant lod hånt om i det ydre, var til gengæld vundet indadtil. Her var der endelig en tekst, der kunne lirke en låge til Foucaults forfatterskab op for en uindviet førsteårsstuderende, og der gik ikke længe, før jeg havde succes med at tygge mig igennem et af hans værker, som jeg siden skrev semesteropgave om. Ham Jens Erik Kristensen måtte jeg holde øje med fremover.

Det gjorde jeg så fra sidelinjen frem til en dag ni år senere, hvor jeg indfandt mig på en ny arbejdsplads. Jeg havde fået en treårig underviserstilling ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, og det blev starten på stribevis af inspirerende samtaler, faglige drøftelser og fælles undervisningsforløb med Jens Erik. Selvom der nu sættes punktum for de fælles undervisningsforløb, er jeg sikker på, at det ikke gælder for den faglige udveksling og de løbende diskussioner, som jeg har sat stor pris på hen over de seneste år.

Alligevel er det ikke til at komme udenom, at Jens Eriks overgang til emeritus også bliver et farvel, der kan mærkes. For det er ikke kun indsparkene i det daglige, jeg vil savne. Jeg vil også skulle kigge (endnu) længere efter den type universitetsansat, som Jens Erik inkarnerer: Fagnørden, der er drevet af nysgerrighed snarere end instrumentel nytte, og som tør se stort på samtidens strategiske manier. Det har nemlig ikke just været jagten på klækkelige fondsmidler eller uhæmmet produktion af artikler til udenlandske journals (som ingen læser), der

har drevet den Jens Erik, jeg har kendt. I stedet har jeg haft en kollega af den gamle skole, som jeg håber, snart kommer på mode igen: Ham, der sender to siders svar kl. 01 natten til mandag, fordi han mente, at det spørgsmål, man havde stillet, var relevant og fortjente tid, men som samtidig er eminent til at 'glemme' at besvare praktiske mails. Ham, der konsekvent kommer et kvarter for sent til møder, men som til gengæld bliver hængende en time mere, hvis der er noget at tale om. Ham, der insisterer på at læse faglitteratur på andre sprog end dansk og engelsk, og som serverer udfordrende klassikere for de studerende allerede fra første semester.

Når nu DPU siger farvel til Jens Erik som underviser, forekommer det mig oplagt at spørge, hvad det omvendt er, Jens Erik siger farvel til. Mit svar herpå skal ikke forholde sig til de unikke kollegiale relationer og personspecifikke opgaver, som Jens Erik har haft og varetaget. I stedet skal jeg bruge lejligheden til at stille ind på et aktuelt forhold, som DPU bør – og næppe kan undgå at skulle – tage stilling til. Det drejer sig om den fremadstormende kunstige intelligens, der i disse dage ryster skole- og universitetsverdenen. Spørgsmålet er, i hvilken udstrækning dette teknologiske nybrud udfordrer og overflødiggør uddannelsesverdenens traditionelle fokus på og prioritering af klassisk faglighed?

Med et sådant både tidstypisk og klassisk emnevalg søger jeg at ramme et anliggende, som lader sig forbinde med mit og Jens Eriks samarbejde på faget Videnspolitik og tendenser i uddannelse, der udbydes på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab, DPU. Faget stiller skarpt på, hvordan forandringer i samtidens uddannelsesverdenen kan forstås, og den kunstige intelligens' fremkomst forekommer mig i den henseende uomgængelig at skulle forholde sig til.

Hvad der følger, er derfor et essay i den sokratiske tradition med afsæt i spørgsmålet ovenfor. I mine diskussioner skal jeg hovedsageligt koncentrere mig om universitetet, da det er her, Jens Erik og jeg har vores gang, men jeg er vis på, at læseren selv vil være i stand til at trække relevante analytiske paralleller til andre dele af uddannelsesverdenen. Nok dyrkes klassisk faglighed på universiteterne, men den lader sig ikke begrænse hertil.

Et kunstfærdigt nybrud

Mens jeg nedfælder disse linjer, tikker sommerens første eksamensafleveringer ind. Det er nu, de studerende skal vise, hvad de har lært og tænkt i løbet af de sidste fire måneder, og det er nu, vi ansatte skal honorere de dygtige og sende andre til reeksamen. Selvom det hele egentlig er, som det plejer, er der også noget nyt på spil: Den kunstige intelligens er blevet så alment tilgængelig og raffineret, at det er svært at vide, om det, jeg får ind, er skrevet af en taktsom studerende, en veldrejet algoritme eller et krydsprodukt herimellem.

Teknologien er ikke perfekt, men der skal ikke megen forestillingsevne til at se, hvor vi er på vej hen. En simpel ekstrapolation af den nuværende situation vil lyde, at det bliver stadigt sværere – hvis ikke noget nær umuligt – at afgøre, om tekst, lyd og billeder er skabt af levende mennesker eller genereret ved hjælp af regnekraftige maskiner. Er man i tvivl om, hvorvidt der er noget om krystalkuglesnakken, skal jeg blot minde om, at fupentreprenører allerede har kronede dage – hvad enten det drejer sig om morbide ulykke-scams (Verma 2023), fotokonkurrencer (Grierson 2023) eller, ja, eksamensafleveringer (Skoulding & Stavrou 2023).

I den forstand befinder vi os i en slags uddannelsesverdens Wuhan-øjeblik, hvor vi klart kan konstatere, at noget faretruende nyt er dukket op derude, men hvis praktiske konsekvenser er aldeles uklare (Larsen 2023, sml. Kristensen 2008, s. 8-11). Er det enden på universitetet, som vi kender det? Eller er den nye teknik alene en krusning på overfladen, som snart fremstår latterligt ligegyldig, fordi vi har tæmmet og integreret den i de eksisterende klassiske rammer? Mal sehen.

For en umiddelbar betragtning rokker den kunstige intelligens dog ved flere af de måder, det nuværende system er skruet sammen på. Når studerende kan hurtigklikke sig til en 15 sider lang aflevering, hvis autencitet ikke kan efterprøves, er det oplagt, en nobrainer, at vi må gentænke eksamensformerne. Det er spild af alles tid og ressourcer, hvis undervisere skal sidde og rette opgaver, som ingen studerende rigtigt står bag. I den forstand tvinger det teknologiske nybrud universiteterne til at gentænke deres formater.

Forudsætningen for, at vi kan gentænke formaterne på ordentlig vis, er, at vi har en klar forestilling om, hvad vi forstår ved den faglighed, som vi skal kultivere på universitetet, og hvorfor den er vigtig. Som Jens Erik og en kollega for nyligt skrev, så ”vil enhver utdannelse også inneholde normative spørgsmål om læring, oppdragelse og dannelse, pluss spørsmål om både formål og hensikt med både undervisningen og selve utdannelsen” (Sæverot & Kristensen 2022, s. 9). Og det er netop sådanne principielle spørgsmål om, hvordan vi forstår, og hvad vi vil med vores uddannelser, som den ny teknologi inviterer os til at tage op.

Sat på spidsen synes det jo oplagt at spørge, om vi overhovedet bør bruge tid på at lære de studerende noget, som den kunstige intelligens kan klare for dem? Hvorfor besvære de studerende med at stove sig gennem tunge værker, opøve empirisk viden inden for deres fagfelter eller bryde med svær statistik og formelle modeller? Jeg tænker, man kunne da forestille sig en snarlig fremtid, hvor mennesker ikke behøver at bøvlle med bøger og viden, der er svær at tilegne sig, men i stedet bruger deres krudt på chatrobotterne. Vi har allerede deponeret en hel del røvsygt arbejde hos maskinerne, so what’s the big deal, når det kommer til den majsommelige faglighed, vi ynder at hylde på universiteterne?

Sådanne brovtne – og for nogle måske fladt kejtede – indvendinger mener jeg, at enhver, der beskæftiger sig med (ud)dannelse og pædagogik, bør tage seriøst. Synspunkterne findes derude og bliver gjort gældende i mange sammenhænge, og tager vi ikke udfordringen op, overlader vi det let til techindustrien, mediekommentariatet og andre glade hverdagseksperter at pensionere den faglighed, som universitetet traditionelt har slået sig op på at dyrke. Definitionskampene om faglighed forsvinder ikke ved at se den anden vej.

Af disse grunde skal jeg i det følgende dvæle ved ovenstående indvendinger og levere mine bud på, hvorfor klassisk faglighed (stadig) bør være en ledestjerne på universiteterne – om ikke andet, så for at blive klogere af andres senere kritik.

Klassisk faglighed

Først et par bemærkninger om fænomenet klassisk faglighed. Skåret ind til benet forstår jeg herved kultivering af en selvstændig viden og kunnen gennem flid og fordybelse. Klassisk faglighed handler om at opøve evner til at udforske og analysere, kritisere og vurdere – og i sidste ende handle i en verden, man deler med andre.

I den forstand vedrører faglighed såvel specialiserede færdigheder som nysgerrighed, udsyn og dømmekraft. Man kan eksempelvis ikke være sociolog uden at kunne noget særligt; man er nødt til at kende og kunne bearbejde anliggender inden for ens felt såsom essentiel teori, metode og statistik. Men samtidig må man være i stand til at reflektere selvstændigt og kritisk over disse teorier og værktøjer samt deres konkrete anvendelse. Det er ikke nok at kende til og kunne anvende teori om fx gruppeidentitet og formelle adfærdsmodeller. Man skal også vide, hvilke muligheder og faldgruber sådanne teorier og modeller rummer, og følgelig hvornår og hvorfor det (ikke) måtte være passende at betjene sig af dem.

Den klassiske faglighed, som er blevet dyrket på moderne universiteter, er kort sagt ladet med en tung og klar normativitet, der fordrer tilegnelse af færdigheder hos og myndiggørelse af den vordende fagperson.

Som modstykke til fagpersonen finder vi dilettanten, den klodsede amatør, som uden tilstrækkelige forkundskaber og refleksion udøver en aktivitet. Alle har en indre bodegasociolog gemt et sted, og det kræver ikke meget mere end et tastatur eller et stambord at kunne udbrede sig om samfundets 'sande' sammenhænge. Det følger heraf, at faglighed må gå hånd i hånd med flid og fordybelse, for man hæver sig ikke over dilettanten ved at holde sig til overfladen, og man kommer næppe frem til nogen selvstændig dom uden at have sat sig grundigt ind i ens område. At studere indebærer hårdt arbejde over længere tid, og vejen derhen går gennem bøger, datasæt, feltarbejde og formulering af egne tanker i skrift og tale (etc.).

Myndighed og utopi

Med disse præciseringer in mente kan vi vende tilbage til spørgsmålet om, hvorfor studerende overhovedet bør bruge tid på at lære svære faglige sager, som den kunstige intelligens tilsyneladende kan klare for dem på et splitsekund.

Spørgsmålet, som jeg hyppigt støder på i forskellige variationer, beror på to mere eller mindre underforståede præmisser: (1) At det er spildt arbejde for den enkelte at gøre noget, som andre let vil kunne ordne for vedkommende, og (2) at chatrobotterne faktisk – og ganske uproblematisk – kan klare de svære faglige sager for de studerende. Lad os starte med den første.

Hvis alt, man kunne foretage sig, blev uvæsentligt og overflødigt af den grund, at andre nemt ville kunne gøre det for én, ville enhver opdragelse have trange kår: Hvorfor lære at tage tøj på, når andre kan gøre det for en? Hvorfor gå, når man kan blive skubbet rundt i en vogn af andre? Hvorfor lære at regne, når andre kan gøre det for en? Det er barnets privilegium, at andre giver det tøj på, skubber det rundt i en klapvogn og styrer familiens økonomi. Til gengæld anser vi det for umyndigt. Når forældrene gradvist instruerer barnet i selv at tage tøj på, gå og lave regnestykker, er det for, at det selv kan tage over en dag; at det bliver myndigt og kan nyde den særlige værdighed, der knytter sig hertil.

På samme måde er der som sagt myndiggørelse knyttet til at uddanne sig. Den enkelte skal lære at fatte mod til at betjene sig af sin egen forstand, sådan som dannelsescredoet har lydt siden Immanuel Kants berømte essay *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* fra 1784 (1987). Det har nemlig aldrig skortet på autoriteter, der vil fortælle os, hvordan vi skal tænke. Samtidig har det, som Kant bemærkede, alle dage været fristende bekvemt at lade andre gøre det for én og således krybe ind i en selvforskyldt umyndighed. Det gælder ikke kun for den, der overlader sin tænkning til præsten eller partiet, men også for den, der deponerer sin tanke(u)virksomhed hos en algoritme. På universitetet er den sociologstuderende, der afleverer en robotproduceret opgave, stoppet med selv at udforske, bearbejde og vurdere anliggender inden for sit felt, stoppet med at tænke selv.

Men – kunne man indvende – er det af den grund nødvendigt at insistere på det møjsommelige arbejde, som den klassiske faglighed kræver? Måske kunne man frigive en masse ressourcer, som kunne bruges bedre, hvis man lod de studerende bruge den nye teknologi som en initial løftestang, frem for at stå fast på gammeldags flid og fordybelse. Frem for at sidde og tilegne sig noget svært, som de ved hjælp af få klik og instrukser kan få algoritmerne til at spytte ud, kunne de studerende koncentrere sig om at bygge videre på chatrobotternes produkter. Løftestangstesens kunne vi kalde denne indvending.

Tesen beror på den anden præmis, som jeg udlagde ovenfor: at den kunstige intelligens uproblematisk kan klare de svære faglige sager for de studerende. Men selv hvis vi antager, at præmissen er sand, er løftestangstesen stadig uholdbar. Det skyldes, at en chatrobot kun kan optræde som faglig løftestang, for så vidt at man ved, hvad man vil spørge den om. Hvis man ikke har sat sig ind i sociologiens grundspørgsmål, har man ingen mulighed for at tage stilling til, om det, en algoritme frembringer, er sociologisk relevant. Og sæt nu, at man havde fundet et relevant sociologisk spørgsmål at stille maskinen, hvordan skulle man så kunne tage stilling til, om det svar, der fremkommer, er tilstrækkeligt, uden at have en solid faglighed at støtte sig til? Skærer vi med andre ord ned på den faglige fordybelse for at frigive ressourcer til at arbejde med maskinernes materialer, ophøjer vi på samme tid maskinernes output til en position, der unddrager sig kildekritik og selvstændig faglig granskning. En sådan særstatus tilstår vi ingen leksika, bøger eller artikler – uanset hvor megen anerkendelse der måtte tilflyde dem; det ville være antividenskabeligt.

Tilbage står nu selve påstanden om, at en algoritme uproblematisk skulle kunne belyse en svær faglig sag. En sådan videnspolitisk forestilling ræsonnerer med den ældgamle teknokratiske utopi om, at hvis blot vi havde de rette måleinstrumenter og tilpas stor regnekapacitet, så ville de spørgsmål, et samfund kredser om, kunne løses med teknisk-videnskabelig akkuratessse – herligt befriet for menneskers lodne holdninger og indbildske forestillinger (Esmark 2020). Med deres millioner af tilgængelige variable og gigantiske regnekraft er de nye superalgoritmer vand på den gamle utopis mølle.

Det er i sig selv et separat projekt værdigt at granske forestillingen om social ingeniørkunst, som stadig lever i bedste velgående inden for politik og samfundsvidenskab (for et markant og indflydelsesrigt værk, se Brennan 2016; sml. Larsen 2020). Her skal jeg blot kort opholde mig ved, at der – praktisk såvel som epistemisk – ikke er meget, der taler for forestillingens holdbarhed.

Praktisk anskuet er det ikke, fordi nogen ikke har forsøgt sig før, det er bare gået mere eller mindre grueligt galt hver gang: Platons projekt på Syrakus gik i vasken, kommunismen endte i masse mord, og efterkrigstidens socialdemokratiske planlægningsoptimisme blev mere og mere blegnæbet, som tiden skred frem.

Epistemisk set er problemet, at den samfundsmæssige virkelighed ikke er mekanisk entydig, og at de udfordringer, vi møder, følgelig hverken lader sig beskrive eller løse på selvindlysende vis – selv ikke fra en såkaldt realistisk position (Friedman 2019). Virkeligheden er flertydig, ikke-lineær og fuld af uforudsigelige hændelser, som fra dag til anden kan vende op og ned på verden, som vi kender den (Taleb 2010 [2007]). Det gør enhver bestræbelse på at belyse komplekse faglige problemer kronisk underfrankeret, uanset hvor mange millioner variable man måtte have til rådighed. Dertil kommer, at ethvert forsøg på at begribe

virkeligheden beror på aktive videnspolitiske valg og fravalg, som i sidste ende bundes i vores værdier: Hvilke fejl vil vi undgå at lave? Hvilke indholdsmættede begreber danner udgangspunkt for vores målinger? Hvilken evidens sætter vi særligt lid til? (Pamuk 2021, sml. Kristensen 2017). Den sociologistuderende, der vil undersøge, hvorfor et samfund straffer forbrydere, og hvilke effekter der er heraf, kan ikke forlade sig på en teknisk-instrumentel fornufts simple svar, men må selv være i stand til at kunne navigere kyndigt i labyrinten af mulige, mere eller mindre kvalificerede tilgange og svar. Det udelukker ikke, at en chatrobot kan levere et nyttigt input eller to, men den kan ikke levere noget udtømmende eller fyldestgørende svar, og for at kende værdien af dens input må den studerende under alle omstændigheder være i stand til selv at dissekere svarene på grundig faglig vis.

Konklusion og udblik: Fordybelsens gave

Vist kan den kunstige intelligens siges at ryste det universitet, som Jens Erik nu går på pension fra, men kun på et overfladisk plan: Det er de gældende afprøvningsformer, hvor studerende producerer opgaver og afhandlinger hjemmefra, der er i krise, fordi det bliver sværere og sværere at validere, hvem der har skrevet hvad. De teknologiske landvindinger overflodiggør ikke den klassiske faglighed, som universitetet traditionelt har værnet om.

Skal universiteterne også fremover hæge om den klassiske faglighed, bør de gentænke eksamensformerne, og dét kunne de passende gøre med afsæt i, hvordan eksaminerne kan understøtte fagligheden på bedste vis. Selv vil jeg pege på to tiltag, der kan luge ud i den værste misbrug af chatrobotterne i eksamensøjemed: At der indføres mundtlige forsvar på alle hjemmeproducerede opgaver, og at mange skriftlige eksaminer afvikles som stedbundne prøver uden digitale hjælpemidler.

Jeg har i løbet af dette bidrag slået et slag for, at klassisk faglighed er værd at holde i hævd og kultivere, fordi den tjener essentielle faglige og myndiggørende funktioner, som ikke bliver irrelevante med den ny teknologis fremmarch. Et universitet, der ønsker at reagere klogt på udfordringen fra den kunstige intelligens, bør i den henseende kontinuerligt minde sig selv om, at dets formål ikke alene er at opøve færdigheder, men også myndige og selvstændigt tænkende fagpersoner og samfundsborgere. Måske er det endda på tide at institutionalisere denne påmindelse ved at etablere et nyt filosofikum på alle universitetsfag, sådan som forhenværende uddannelses- og forskningsminister Søren Pind (V) for et par år siden ønskede. Med et sådant fag, der sigter på at stimulere de studerendes nysgerrighed, kritiske tænkning og dømmekraft, får de enkelte studier rig mulighed for fremover at beskæftige sig med historiske og aktuelle brudflader mellem faglighed og teknologi inden for deres felter (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2018).

Når jeg slår på tromme for flid, fordybelse og gymnastiksseksaminernes genkomst, vedstår jeg gerne, at det kan klinge en kende altmodisch, men ikke at det skulle have noget sort skole over sig. Den sorte skoles selvretfærdighed, autoritetsdyrkelse og fokus på kæft, trit og retning er antitesen til den kritisk-myndiggørende, selvstændige faglighed, som jeg her har forsøgt at forsvare.

At ville pensionere noget, der rækker tilbage i tiden, alene af den grund, at det lyder gammeldags, forekommer mig mindst lige så tåbeligt som at holde fast i morbide traditioner for traditionens skyld. Faktisk tror jeg, at der er ekstra værdifuldt gods for vores samtid i klassiske dyder som flid og fordybelse. I en tilsyneladende accelererende tid, hvor alt skal gå så satans stærkt, og hvor studerende døjer med stadigt stigende stress (Katznelson et al. 2022), kunne det tænkes, at der er en eksistentiel ro og værdighed at hente i netop fliden og fordybelsens kunst.

Dybe og øjenåbnende indsigter, der former én som menneske, kræver koncentration, grundighed og stedse svedige håndflader. Her gives ingen genveje, men omvendt er glæden stor og selvtiliden voksende, når det endelig lykkes én at knække et svært statistisk koncept, vriste klangfuld mening ud af en filosofisk aforisme eller få antaget sin første tekst i et magasin, som man ellers troede, man aldrig ville få adgang til. Det er denne gave, der gives i kraft af det, som Stefan Hermann et sted har kaldt anstrengelsens poesi: ”Man bliver sig selv, ved at man bliver nogen, ved at blive noget, ved at vide noget, kunne noget og ville noget” (2016, s. 104-5). Og vejen derhen går gennem flid og selvdisciplin.

Betragtet således er opfordringen til faglig flid og fordybelse ikke nogen nostalgisk længsel efter svundne tider, men en kær kilde til eksistentiel værdighed. Ved at opøve en evne til at vide og kunne noget gennem flid, frustration og fordybelse opnår den enkelte i sidste ende en større fortrolighed med sig selv og verden omkring sig. Den, der ved og mestrer noget, skal ikke opfinde sig selv på ny hver morgen. Så tillad mig her på falderebet et lille samtidsrettet udspark: Måske skulle dagens uddannelsesinstitutioner gribe til disse dyder, når de forsøger at imødegå den tilsyneladende kontinuerligt voksende trivselskrise?

Forfatterbiografi

Philip Larsen (f. 1991), cand.scient.pol., Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. Til daglig underviser og forskningsmedarbejder (videnskabelig assistent) ved Afdeling for Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet. Sideløbende temaunderviser i debat og demokrati på Grundtvigs Højskole og siden 2017 faglitterær kritiker tilknyttet Dagbladet Information.

Litteratur

Brennan, Jason. 2016. *Against Democracy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Esmark, Anders. 2020. *The New Technocracy*. Bristol: Bristol University Press.

Friedman, Jeffrey. 2019. *Power without Knowledge: A Critique of Technocracy*. Oxford: Oxford University Press.

Grierson, Jamie. 2023. 'Photographer admits prize-winning image was AI-generated', *The Guardian*, 17.04.2023.

Hermann, Stefan. 2016. *Hvor står kampen om dannelsen?* København: Informations Forlag.

Kant, Immanuel. 1987 [1784]. 'Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?', i: *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie* 9: 81–89.

Katznelson, Naomi, Görlich, Anne & Pless, Mette. 2022. *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering - om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kristensen, Jens Erik. 1987. 'Mennesket mellem viden, magt og subjektivitet', i: *GRUS* 22/23: 145-170.

Kristensen, Jens Erik. 2008. 'Krise, kritik og samtidsdiagnostik', i: *Dansk Sociologi* 4(19): 5-31.

Kristensen, Jens Erik. 2017. 'Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik – med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab', i: Ljungdalh et al. (red.) *Uddannelsesvidenskab – en kritisk introduktion*, s. 11-46. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Larsen, Philip. 2020. 'Drømmen om det upolitiske demokrati', *Dagbladet Information*, 30.05.2020.

Larsen, Philip. 2023. 'AI afslører tomgangssprog i universitetsverdenen', *Dagbladet Information*, 25.05.2023.

Pamuk, Zeynep. 2021. *Politics and Expertise: How to Use Science in a Democratic Society*. Princeton: Princeton University Press.

Pranshu, Verma. 2023. 'They thought loved ones were calling for help. It was an AI scam', *Washington Post*, 05.03.2023.

Skoulding, Lucy & Stavrou, Athena. 2023. 'Student 'passes university exam' with ChatGPT bot in 20 minutes', *Independent*, 08.02.2023.

Sæverot, Herner & Kristensen, Jens Erik. 2022. 'Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset?', i: *Nordic Studies in Education* 42(1): 1–12.

Taleb, Nassim Nicholas. 2010 [2007]. *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. 2018. 'Inspirationsgruppen om nyt filosofikum: Af-rapportering til uddannelses- og forskningsministeren', Uddannelses og Forskningsministeriet, juni 2018. Tilgængelig via: ufm.dk/publikationer.

Arkivet og samtalen

Af Hanne Knudsen

Jens Erik vil fortsat være med i vores forskningsgruppe, når han er gået på pension, og det er jeg utroligt glad for. Men jeg kommer til at savne hverdagssamtalerne. Jens Erik og jeg har kontor ved siden af hinanden på DPU i Emdrup, kun adskilt af frokoststuen, og jeg bliver altid glad, når han lige stikker hovedet ind på kontoret for at vende det ene eller andet. Det er altid en fornøjelse at tale med Jens Erik. Det er det, fordi han så tydeligt holder af at tale, både småsnak, kærlig sladder, samtaler, faglige overvejelser og oplæg. Det er også en fornøjelse, fordi han ved så utrolig meget, og fordi han inkarnerer nogle dyder, som jeg finder meget værdifulde på universitetet generelt og for uddannelsesvidenskab specifikt.

Dyderne, kort sagt: Jens Erik har et kropsliggjort vidensarkiv, som er enormt, og han er generøs med både sin viden og sin tid. Han er desuden altid orienteret efter sagen, og han er altid klar til at undersøge og udforske en sag sammen med dem, han taler med. Han har aldrig behov for at manifestere autoritet og agerer aldrig strategisk fx for at opnå magt, prestige eller penge. Endelig tager han sig tid til eftertænksomhed og insisterer på ikke at forcere skabelsen af viden ved at komme med et hurtigt argument. Det er dyder, vi har brug for som aldrig før, og samtidig er det dyder, som har trange kår på dagens universitet.

Diskurs og diskontinuitet

Dyderne hænger også sammen med Jens Eriks forskningsinteresser. I bogen *Strukturalisme* fra 1970 er der en tekst af Michel Foucault, *Diskurs og diskontinuitet*. Her skriver Foucault om diskursanalyse, at den stiller spørgsmålet ”hvordan går det til, at netop dette og intet andet udsagn fandt sted på dette sted?” (s. 156). Jens Erik har med sin kæmpe viden stof til at svare på dette (samtdiagnostiske) spørgsmål. Han kan se diskontinuiteten i diskursen, fordi der er en kontinuitet i Jens Eriks selvskabte og righoldige arkiv af nordiske pædagogiske tænkere og græsk, tysk og fransk filosofi og idéhistorie. Et arsenal af viden om Nilfisk-reklamer, seksualundervisning, russisk selvforståelse, rockmusik – og så en række virkelig grundigt læste hovedværker, som han trækker på og med glæde genlæser for at kunne analysere og perspektivere aktuelle problemstillinger.

Vi har brug for evnen til og muligheden for at spejle og forholde os kritisk til aktuelle tendenser inden for uddannelse. Der ruller meget med, der sættes meget på spil og meget blændes ud, når pædagogiske koncepter fra ind- og udland tages ind i pædagogiske institutioner

og uddannelsesinstitutioner. I nogle koncepter bliver børn, leg og læring forstået med begreber fra hjerneforskningen frem for at blive diskuteret som spørgsmål om pædagogik, undervisning og didaktik, og mange pædagogiske koncepter afkobler kontekst, historie og tradition for at etablere noget, som kan skaleres og flyttes rundt. Ved at kende konteksten, traditionen og historien kan man byde på indsigtsfulde modfortællinger og på analyser af, hvad der kommer med ad bagdøren, så forskere og praktikere kan forholde sig kvalificeret og distanceret til de så positivt ladede koncepter. Her har vi brug for Jens Eriks intense ro og grundighed og for hans evne og vilje til at forstå og perspektivere problemstillinger i samtiden med den pædagogiske historie og idéhistorie.

I vores forskningsgruppe har vi senest haft fat i temaet motivation i bogen ”At skulle ville. Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter” og temaet leg i bogen ”Leg på spil i pædagogik og uddannelse”. Med sin viden og vilje til samtale har Jens Erik sans for, hvad der blændes ud, når motivation bliver et tema, der er forbeholdt psykologien, og han har blik for, hvad der sættes på spil, når læring skal være legende. Han viser for eksempel i kapitlet ”Leg i den pædagogiske idéhistorie” (Kristensen 2023), at den pædagogiske opvurdering og idealisering af den frie, spontane og formålsløse leg, der dukker op i slutningen af oplysningstiden, er radikalt forskellig fra antikkens syn på leg, hvor børns frie leg blev set som en trussel mod statens og lovenes fremtidige stabilitet. For hvis børnene finder på nye lege frem for at øve sig på den voksenrolle, de skal indtage, risikerer man, at de vokser op og bliver forskellige fra tidligere slægtled. Hvilket selvsagt var problematisk, fordi det førte til forandring af samfundet. Også i dag er legen et vigtigt pædagogisk tema, men ikke som en måde at øve sig i sin voksenrolle som hos de gamle grækere eller som en frivillig aktivitet, der er sit eget formål. I dag beskrives legen i dagtilbudsloven som et middel, der kan bruges til at fremme trivsel, læring, udvikling og dannelse, og den frie og formålsløse leg ændres til tillægsordet ”legende”, og frem for at stabilisere som hos grækerne bliver det legende et middel til at opløse strukturer.

Vi har andre forskere, som arbejder idéhistorisk og samtidsdiagnostisk, men Jens Eriks viden, hans grundighed, hans vilje til at trawle sit righoldige arkiv igennem for at opspore interessante historier og hans glæde ved at dele disse historier – der har vi kun Jens Erik. Et velforberedt oplæg om Hegel, en tur gennem motivationsbegrebets historie og et tilbageblik på grundlaget for inklusionsloven er et par eksempler på Jens Eriks oplæg til samtaler i forskningsgruppen. For nylig diskuterede vi John Krejslers kommende bog om Baudrillard, og i pausen fortalte Jens Erik, at han brugte et halvt år på at skrive speciale om Baudrillard på idéhistorie i Århus. Men så var det, at Foucault døde og Lars-Henrik Smidt foreslog, at Jens Erik skulle skrive speciale om ham i stedet. Det blev til speciale om Foucault og det halve speciale om Baudrillard blev en del af Jens Eriks kæmpe bagkatalog af viden.

Meningen med det hele

Uddannelsesvidenskab kan ifølge Jens Erik fungere som mødested for pædagogikken og uddannelsesforskningen. Uddannelsesforskningen ”bidrager i sin policy-orientering til en diskutabel videnskabeliggørelse af skole- og uddannelsespolitikken, idet den transformerer politisk-demokratiske og pædagogisk-normative spørgsmål til videnskabelige og tilsyneladende neutrale tekniske problemer og løsninger.” (Kristensen 2022: 23) Den anvendelses- og evidensorienterede uddannelsesforskning, som er orienteret mod at styre, effektivisere og optimere i forhold til at opnå givne mål er således forfaldsformen, hvis man spørger Jens Erik. Pædagogik, pædagogisk forskning og pædagogisk praksis har til forskel fra uddannelsesforskning modet og viljen til at forholde sig til og diskutere spørgsmål om formål, mening, værdier og menneskesyn. Pædagogik handler om forhold som dem mellem menneske og borger, magt og frihed, opdragelse og dannelse. Jens Erik installerer uddannelsesvidenskab som den form, der kan mediere mellem uddannelsesforskning og pædagogik og derigennem redde pædagogikken.

Uddannelsesvidenskab bliver det sted, hvor vi både kan generere viden om, hvad der virker og holde fast i diskussioner om pædagogisk-normative spørgsmål. Der hvor vi kan forstå og diskutere, hvordan vi uddanner mennesker til samfundet og skaber både mennesker og samfund i den bevægelse. Der hvor vi fortsat kan diskutere, hvilken viden de studerende skal have med sig, og hvilke antagelser vi har om mennesker og samfund, når vi uddanner. ”Det handler om formål, værdier og meningen med det hele” (Kristensen 2022: 25). En videnspolitisk opmærksomhed på, at pædagogik og uddannelse også altid er normativt og kontekstbundet. Uden at forsøge at have svarene, men med en insisteren på, at der er normative spørgsmål, som skal trækkes frem og diskuteres, også når forskningen eller de pædagogiske koncepter gemmer disse spørgsmål ad vejen. Distinktionen mellem uddannelsesforskning og pædagogik er ikke helt klar for mig, men jeg er helt enig i vigtigheden af samfundsdiagnostiske og kritiske analyser, som insisterer på at holde fast i de centrale spørgsmål om menneske, samfund, viden og at undersøge dem empirisk, teoretisk og historisk. Uddannelsesvidenskab kan oplagt være et sted, hvor den type analyser laves.

Jens Eriks videnspolitiske interesse og tilgang er ikke bare teoretisk, båret af en løbende (gen)læsning af den pædagogiske idéhistorie, men i høj grad også praktisk. Han engagerer sig gennem sine tekster, i sin undervisning, sine samtaler med kollegaer, sine foredrag og oplæg i uddannelsesinstitutioner og foreninger i dansk pædagogik og i diskussioner om den. På Uddannelsesvidenskab er han, mens denne tekst bliver skrevet, og der er et halvt år til han går på pension, dybt engageret i arbejdet med at revidere studieordning. Selvom den nye studieordning træder i kraft efter, at Jens Erik er stoppet, det er besværligt og utaknemmeligt arbejde, hans navn ikke kommer til at fremgå nogen steder, og han ikke kommer til at undervise på uddannelsen, har han input og holdninger til, hvad fremtidens

uddannelsesvidenskabere skal undervises i. Ikke holdninger på den gratis/distancerede måde men holdninger baseret på erfaring med studerende, på undersøgelser af, hvordan sammenlignelige uddannelser beskriver sig selv og på forståelser af formål og mening.

Nem at lokke, svær at styre

Mon ikke de fleste forskere har halvfærdige ting liggende i skufferne? Og mon ikke, der ligger lidt flere end gennemsnitligt i Jens Eriks skuffer? Han har en udpræget tendens til at sige ja til ting, han synes er spændende. Hvilket jo er utrolig skønt, når man inviterer ham med til noget. Samtidig kan det have den hage, at de nye opgaver kommer ind oven på igangværende skriveprojekter, foredrag, redigeringsarbejder og undervisning. Og enten skubber noget ud, forsinker det eller selv kommer til at ligge lidt længe. Det gode er så, at de ikke helt færdige tekster bliver en del af Jens Eriks bagkatalog af viden, som han deler ud af og formidler i samtaler og oplæg.

Jens Eriks store arkiv har en rummelighed og dybde, der betyder, at der ikke er nogen lette greb at (gen)bruge, når der skal skrives en tekst. Der er ikke en skabelon for problematisering eller genbrugelige analysegreb, der gør det enkelt at skabe et argument. Jeg er stolt af, at det lykkedes at få Jens Eriks idéhistoriske kapitel med i vores fælles bog, "Leg på spil i pædagogik og uddannelse". Det var med et langt tilløb, samtaler og aftaler, med forlagsredaktøren og trykkeriets endelig-endelige deadline i nakken, og så tror jeg, at jeg fik lagt en passende blanding af pres – og åbenhed for, at han ikke behøvede levere. Et passende rum for selvstyring, hvor udsigten til ærgrelse over ikke at få vigtige pointer med i det fælles projekt skubbede til, at Jens Erik tog natten i brug og fik skrevet endnu en af de tekster, som kan kvalificere og perspektivere pædagogisk praksis og tænkning i mange år fremover.

Der er i øvrigt ikke nogen klar skelnen mellem formidling og forskning hos Jens Erik. Han kan sagtens holde en forelæsning, som er et forskningsbidrag, og han kan grave sig ned i et tema, fordi han bliver bedt om at give et interview. Senest var han blevet bedt om at sige noget om seksualundervisning i skolen til Asterisk og kunne derfor fortælle længe og spændende om 1700-tallets argumenter for, at onani er sundhedsskadelig. Jeg ved ikke, hvad vinklen i artiklen bliver, men det var spændende og indsigtsgivende at høre om de almene og historiske udfordringer for lærere, der har opgaven med seksualundervisning. Det er ikke entydigt, hvilke betingelser dagens universitet ville give for en ung Jens Erik. Ville der være plads til denne generøsitet, den ustrategiske tilgang, glæden ved samtalen, nysgerrigheden?

Arkivet, samtalen og paradokserne

Vi var på havevandring i min villahave i Vanløse og var nået om til kirsebærtræet i indkørslen. Kirsebærrene var modne, og Jens Erik og jeg plukkede og spiste løs og gav os så til at

sigte efter stolpen med kirsebærstenene. Jeg kan ikke huske, hvem af os, som var bedst til at spytte til måls, men det var heller ikke så vigtigt. Det blev et fint lille møde og trak tråde tilbage til hans og min barndom på landet i Jylland, med spytklatter, dyr og høløfter. Når jeg nu hverken er idéhistoriker, mand eller ryger, var det en fin mødeform.

Gregory Bateson argumenterer i en tværvidenskabelig samtale i 1952 for, at der er en vigtig ingrediens, som er fælles for behagelige menneskelige relationer og humor (og psykoterapeutisk forandring men det er ikke så vigtigt i denne sammenhæng). Den ingrediens er den implicitte tilstedeværelse og accept af paradokser. Måske kan det beskrive, hvorfor det både er behageligt og sjovt at tilbringe tid i Jens Eriks selskab. Ud over viden og varme, er der plads til paradokser. Tingene behøver ikke helt at gå op. Man kan godt insistere på meningen med det hele og være åben for, at man nok tager fejl. Man kan være seriøs og uselvhøjtidelig. Man kan være kritisk og forsøge at undgå konflikter. Man kan være homointellektuel og tolerant. Man kan være generøs og ikke altid levere. Man kan have mennesket og sagen i centrum. Man kan arbejde empirisk og teoretisk. Man kan være vidende og nysgerrig.

Uddannelsesvidenskab bliver forhåbentlig også fremover et dynamisk mødested og medieringsform mellem uddannelsesforskning og pædagogik, så vi kan bidrage til og kvalificere diskussioner om og med dansk pædagogik. Hvis vi skal holde niveauet, når Jens Erik er gået på pension, får vi travlt med at læse filosofiske værker, sætte os ind i den nordiske pædagogiske tradition og have samtaler med hinanden, med studerende, med folk rundt omkring i landet. Vi kommer til aktivt at modarbejde publiceringspresset, tidsskrifternes modeluner og de pædagogiske koncepter, hvis vi skal kunne forholde os kvalificeret til dem og ikke bare løbe med. Heldigvis har Jens Erik åbnet for, at vi fortsat kan trække på ham, både i forskningsenheden og til oplæg i forskellige sammenhænge. Og forhåbentlig er han fortsat nem at lokke.

Referencer

- Bateson, G. (2017). The position of humor in human communication. In *Motivation in humor* (pp. 159-166). Routledge.
- Foucault, M. (2000). Diskurs og diskontinuitet. I *Strukturalisme. En antologi*. Madsen, P. (red). Rhodos.
- Knudsen, H., Kristensen, J. E., & Nielsen, J. B. (red.) (2023). *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*. Akademisk Forlag.
- Kousholt, K.B., Krejsler, J.B., Nissen, M. (2019). *At skulle ville. Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*. Samfundslitteratur.

Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager
Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste

Kristensen, J. E. (2022). Uddannelsesvidenskab – mellem pædagogik og uddannelsesforskning? Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab, 1(1), 1-22. [1].
<https://doi.org/10.7146/djes.v1i1.132578>.

Samtidsdiagnose og kunsten at tegne et kort

Af Lars Geer Hammershøj

Indledning

Blandt hiphoppere er det i dag populært at stive sin attitude af med at give udtryk for, at man ikke har tid til at se sig tilbage, da man har så meget at skulle udrette og knokler hele dagen. For eksempel rapper Ukendt kunstner på nummeret 'Hele dagen': "Men [jeg] kører ikke med bakspejl, kan ikke stoppe og se tilbage".

Inden for samtidsdiagnostikken forholder det sig omvendt. Jo hurtigere forandringshastigheden i samtiden er, desto vigtigere bliver bakspejlet. Samtidsdiagnostisk handler om at forstå forandringer i samtiden for at kunne orientere sig og handle med henblik på fremtiden. Et af de grundlæggende greb i samtidsdiagnostikken er at lave historiske analyser, der er relevante i forhold til de forandringer i samtiden, man forsøger at forstå. De historiske analyser kan således gøre os klogere på fortidens forandringer og hjælpe os til at genkende mønstre i og forstå samtidens forandringer.

Jo hurtigere forandringshastigheden accelerer i samtiden, desto vigtigere bliver disse historiske analyser, da samtidens mønstre hurtigt fordamper og fortidens mønstre er det eneste faste, der er tilbage at styre efter. Det svarer til, at man kører i bil med stadig stigende hastighed og stadig ringere sigtbarhed. I en sådan situation kan man alene styre efter bakspejlet, hvor den tilbagelagte vejs spor vil kunne hjælpe en til at styre ud i det ukendte terræn.

Jens Erik Kristensen har altid insisteret på samtidsdiagnosens historiske greb og har altid lavet idéhistoriske samtidsdiagnoser. På det seneste i en grad, så han som en anden *old school* hiphopper ville kunne sige: "Jeg kører *kun* med bakspejl!"

I dette kapitel vil jeg undersøge, hvilken rolle den idéhistoriske dimension og det historiske greb spiller for samtidsdiagnosen. Udgangspunktet er i tråd med ovenstående, at historiske analyser bliver vigtigere for at kunne forstå forandringer i samtiden. Det bliver derfor afgørende at se nærmere på, hvordan den idéhistoriske dimension er del af den samtidsdiagnostiske metodologi og ikke mindst dens praktiske analyseværktøjer. Inden for socialanalytikken, som er den samtidsdiagnostiske skole, som Jens Erik og jeg selv er rundet af og som er etableret af Lars-Henrik Schmidt, er det primære analyseværktøj det socialanalytiske *kort*.

Det ligner en simpel matrix med to akser, men hemmeligheden er, at der er en helt bestemt logik i akserne og dermed felternes gennemgående karakteristika.

For det første vil jeg argumentere for, at den historiske analyse spiller en forskellig rolle alt efter, om kortet skal understøtte en tendenslæsning eller en fatning. I en tendenslæsning skal den historiske analyse understøtte læsningen af den nye tendens, der gør sig gældende i forhold til eksisterende praksisser, rationaler eller diskurser. I en fatning derimod skal den historiske analyse understøtte forståelsen af de nye vilkår, der bliver resultatet af forandringen.

For det andet vil jeg argumentere for, at jo hurtigere og jo mere massivt samtiden forandrer sig, desto længere tilbage i historien må vi gribe for at forstå de forandringer, der sker i samtiden. I den vesterlandske tradition bryster man sig af tilbøjeligheden til, at analyser "fängt mit Adam und Eva an" og altså starter ved menneskehedens begyndelse. Men hermed menes typisk de gamle grækere, eller, når det går højest, forsokratikerne, der levede for ca. 2.600 år siden. Da menneskeheden har eksisteret i 2-300.000 år, svarer dette til sølle 1 % af menneskelighedens historie, og omfatter altså på ingen måde til dens begyndelsen. For eksempel misser man den antageligt mest skelsættende begivenhed i menneskehedens historie, nemlig overgangen fra jæger-samler-samfund til bondesamfund for 10.000 år siden og frem.

Jeg rejser derfor spørgsmålet, hvorvidt man kan forstå samtidens grundlæggende forandringer uden, at samtidsdiagnosen understøttes af en analyse af menneskehedens dybere historie. For at gøre overgreb på metaforen fra før, kunne man sige, at vi i dag bliver nødt til at køre med todelt bakspejl, hvoraf den ene er et vidvinkelspejl – for at forhindre 'døde' vinkler i menneskehedens historie.

Samtidsdiagnosens fire greb

Som blandt andre Jens Erik og jeg selv ofte har argumenteret for, er samtidsdiagnose ikke en metode, men en tilgang (Kristensen 2009; Hammershøj 2009, 2015). Det er ikke en metode, da samtidsdiagnosens fremgangsmåde ikke følger en bestemt procedure eller systematik. Derimod afhænger samtidsdiagnosens fremgangsmåde altid af den genstand, som samtidsdiagnosen vil undersøge. Samtidsdiagnosens genstandsfelt er som sagt forandringer i samtiden, og derfor forsøger man at identificere tegn på forandring og tyde mønstre i forandringen. Der kan gives de mest forskelligartede tegn på forandring, så hvordan man skal gå frem i sin undersøgelse, vil altid afhænge af de empiriske tegn på forandring, der kan identificere, og af andre former for viden, som kan understøtte ens samtidsdiagnose, såsom idéhistoriske analyser og undersøgelser, der viser historiske forandringer.

På modulet ”Videnspolitik og tendenser i uddannelse” på bacheloruddannelsen i uddannelsesvidenskab på DPU har studerende kunnet vælge at lave en simpel tendenslæsning i deres opgave. For at hjælpe dem i, hvordan de skulle gå frem, har jeg forsøgt at identificere fire greb, der kendetegner tendenslæsningen som samtidsdiagnostisk tilgang (Hammershøj 2017). Det er forsøget på at identificere de greb, der synes at karakterisere eller være til stede i enhver samtidsdiagnose, der læser tendenser. Men pointen er, at de fire greb ikke er en metode eller en procedure, man kan følge, da spørgsmålet om, hvordan de fire greb kommer i spil helt og aldeles afhænger af den genstand, man undersøger, dvs. af den forandring i samtiden, man forsøger at forstå. De fire greb er:

Identificere empiriske tegn på forandring: Første greb er at være opmærksom på og at kunne udpege tegn på forandring, der er empiriske i den forstand, at de er synlige, italesatte, målelige etc. Det kan fx være en krise i velfærdsstaten, en ny diskurs inden for uddannelsesfeltet, eller en ændret social og kulturel praksis i forhold til køn.

Interpretare tegn som tegn på en tendens: Andet greb er at tyde et mønster i tegnene på forandring og på den måde læse en tendens. En tendens er et mønster i forandringen, der angiver en retning for forandringen. Det overordnede mønster i tendensen individualisering er fx, at der sker en forskydning mellem individ og samfund henimod at mere foregår på individets præmisser.

Støtte sig på andre samtidsdiagnoser: Tredje greb er at støtte sin tendenslæsning og tydning af mønsteret i tegnene på forandring på andre samtidsdiagnoser, der har forsøgt at diagnosticere lignende tendenser. Det svarer til at anvende teori til at analysere sit materiale og diskutere sine resultater i en almindelig opgave. Det kan fx være specifikke bud på at forstå mønsteret i individualisering, der både kan forstås som kravet om at handle og tage initiativ (Ehrenberg 1999) og som ansvaret for at skabe fortællingen sig selv (Beck et al. 2002) og som ideologien om personlig frihed (Honneth 2002).

Være guidet af historisk analyse: Fjerde greb er at lade sin samtidsdiagnose være informeret og pejlet af en historisk analyse af, hvilke tendenser der tidligere gjorde sig gældende, og hvordan det forholder sig i dag til forskel fra tidligere. Det kan fx være at se på tidligere tiders former for individualisering, såsom frihed til offentlig brug af ens fornuft (Kant 1784) eller frihed til at bestemme selv (Fromm 1941).

De to sidste greb skal altså støtte læsning af tendenser. Hvad det fjerde greb angår, har Jens Erik både teoretisk og i sin praktiske tilgang insisteret på betydningen af at lave historiske analyser. Således argumenterer han for, at det erkendelsesledende spørgsmål for en samtidsdiagnostik er, ”hvilke tendenser i samtiden der gør sig gældende med henblik på fremtiden, og denne interesse kan kun indløses ved at gå historisk til værks og analysere de tendenser i fortiden, der bærer igennem til nutiden” (Kristensen 2009: 26). Jens Eriks konkrete

samtidsdiagnoser består således typisk af grundige og fyldige idéhistoriske, genealogiske eller begrebshistoriske analyser af de tendenser, der har karakteriseret fortiden, de diskursive sammenhænge og brud, der udgør en problematik, eller de semantiske forskydninger og forgreninger, der kendetegner et begreb.

Et eksempel herpå er Jens Eriks diagnose af samtidens vilje til innovation, der med hans egne ord er baseret på en ”idéhistorisk samtidsdiagnose af den aktuelle kollektive hang eller vilje til innovation” (Kristensen 2012: 56). Den idéhistoriske analyse har i bedste foucaultske ånd til hensigt at af-selvfølgeiggøre den aktuelle fortælling om innovation og at destabilisere viljen til innovation ved at pege på innovationstvængens uhensigtsmæssige og oversete implikationer. Nærmere bestemt består den idéhistoriske analyse dels af en historisk analyse af begrebet innovation fra opkomsten af det moderne begreb om innovation i slutningen af 1800-tallet til innovation som økonomisk nøglebegreb hos Schumpeter (1934), dels af en kritisk analyse af aktuelle historiske diskurser om innovation, såsom den teknologisk-økonomiske forståelse fra 1980’erne og frem og kreativ-psykologiske forståelse fra 00’erne og frem.

Om kunsten at tegne et kort

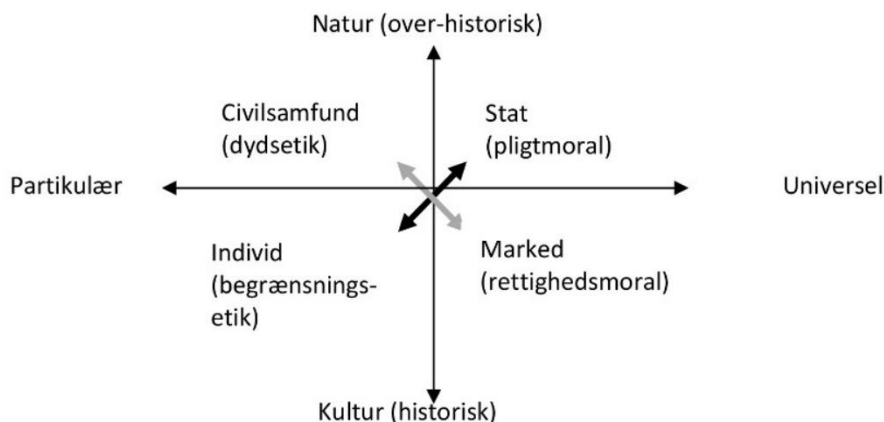
Som nævnt er samtidsdiagnosens fire greb oprindeligt identificeret for at hjælpe studerende til at lave simple tendenslæsninger. For en forsker kan det imidlertid ofte være vanskeligt at finde andre samtidsdiagnoser at støtte sin tendenslæsning på, hvis der er tale om nye tegn på forandringer, og hvis det, der tydes, er et endnu ukendt mønster i forandringen. I den situation har man brug for at kunne *genere teser* om sådanne mønstre. Et værktøj hertil har Lars-Henrik Schmidt udviklet i form af *det socialanalytiske kort*.

Jeg bør advare om det næste, for det er aldrig lykkedes mig at forklare nogen, og jeg har aldrig hørt om, at det skulle have lykkedes andre at forklare nogen, hvordan det socialanalytiske kort fungerer. Man går fra ikke at forstå det til at gøre det, altså til at tegne sine egne kort, og først derefter begynder man at reflektere over sin korttegnende praksis. På samme måde er det først i sit sidste hovedværk *Om respekten* fra 2005, at Schmidt gennemfører en grundig refleksion over kortet i kapitlet ”Granskning i kort”.

Kortet er altså udviklet som værktøj til at hjælpe med at generere teser om mønstre i forandringen. Det gør kortet ved at lave en sammenstilling af fire felter efter en bestemt logik. Hver af de fire felter repræsenterer et idealtypisk mønster i forhold den problematik, man forsøger at forstå og tegne et kort over. I Schmidts oprindelige kort over værdimæssige relationer, som han efter sigende tegnede efter samtaler med Jens Erik, udgøres de fire idealtypiske mønstre af dydsetik, pligtmoral, rettighedsmoral og begrænsningsetik. I Schmidts klassiske kort over politiske rationalitetsformer, som kan forstås som en ”iværksættelse af

de værdimæssige relationer” (Schmidt 2005: 40), udgøres de fire idealtypiske mønstre af civilsamfund, stat, marked og individ:

Figur 1: Kort over politiske rationalitetsformer



Det at tegne et kort er en kunst, fordi man i praksis sidder og fedter med kort efter kort og prøver at få det til at passe på en måde, der synes at være rammende og passende. Det, man forsøger, er at danne fire mønstre (de fire felter), der skal passe ind i et større mønster (kortet), der fungerer i kraft af en bestemt logik (aftegnet ved den horisontale og vertikale akse).

For at tage det sidste først, så er den bestemte logik det, der adskiller det socialanalytiske kort fra alle andre matricer med to akser. Logikken hidrører fra en grundlæggende antagelse i socialanalytikken om, hvordan betydning dannes, og den er inspireret af Friederich Nietzsches metafysikkritik, som er mest prægnant formuleret i sætningen: ”Ich fürchte wir werden Gott nicht los, weil wir noch an die Grammatik glauben [...]” (Nietzsche 1889: XX). For Nietzsche er metafysik at lyve om noget i forsøget på at forstå det. Noget sker eller ’der skes’ og det forsøger vi metafysiske dyr at forstå som at ’nogen’ gjorde ’noget’. Det vil sige, at vi tilsætter et subjekt og et objekt til hændelsen, så vi kan forstå det som nogens handling i forhold til noget.

Denne indsigt forsøger socialanalytikken at bruge til at udvikle kortet som orienteringsredskab. Idéen er, at betydning dannes eller at gemenhed artikuleres (som det hedder på originalsproget) ved, at vi metafysiske dyr tendentielt forholder os på fire forskellige grundlæggende måder til den pågældende problematik (eller gemenhed): På den ene side forholder vi os til problematikken ved at *fokuser* på enten det partikulære eller universelle (det er kortets horisontale akse). På den anden side forholder vi os til problematikken ved at *begrunde* vores

forholdelsesmåde ved enten at anføre naturlige grunde eller historiske og kulturelle grunde (den vertikale akse).

Med andre ord er idéen, at kortet afspejler de grundlæggende artikulationsformer i vores betydningsdannelse, og man vil derfor altid kunne tegne et kort. Kortet er derfor ikke en model, den afspejler ikke virkeligheden, men er et værktøj til at orientere sig i vores måder at forstå og dermed agere i verden på.

Det samtidsdiagnostiske element er så, at et kort kan hjælpe i et konkret forsøg på at lave en tendenslæsning som for eksempel kortet over politiske rationalitetsformer. I det tilfælde er det oplagt at forsøge at plotte de kendte mønstre ind i form af rationalitetsformerne stat, civilsamfund og marked og så lede efter, om de empiriske tegn, man har identificeret, kan læses som et mønster i det 'tomme' felt. Kortets logik hjælper yderligere denne læsning ved at pege på, at der eksisterer en primær modsætning mellem det, der i kortets felter er stat og individ.

Kortet indikerer med andre ord, at der i samtiden gør sig en ny politisk rationalitetsform gældende, nemlig individet, forstået på den måde, at folk fx ikke længere finder det nødvendigt at slutte sig sammen for at gøre sig politisk gældende, men at gøre sig politisk gældende i kraft af sin person (Schmidt 1999). Denne 25 år gamle samtidsdiagnose kan med andre ord fx kaste lys over de mange personbårne partier, der præger dansk politik i dag. Jens Erik har tilsvarende bl.a. brugt kortet over politiske rationaliseringsformer til at argumentere for at "spørgsmålet om kirken og det civile samfund ikke blot implicerer spørgsmålet om kirkens historisk anstrengte forhold til staten, men også til markedet og individualiseringen" (Kristensen 2000: 62).

Kortet hinsides tendenslæsningen

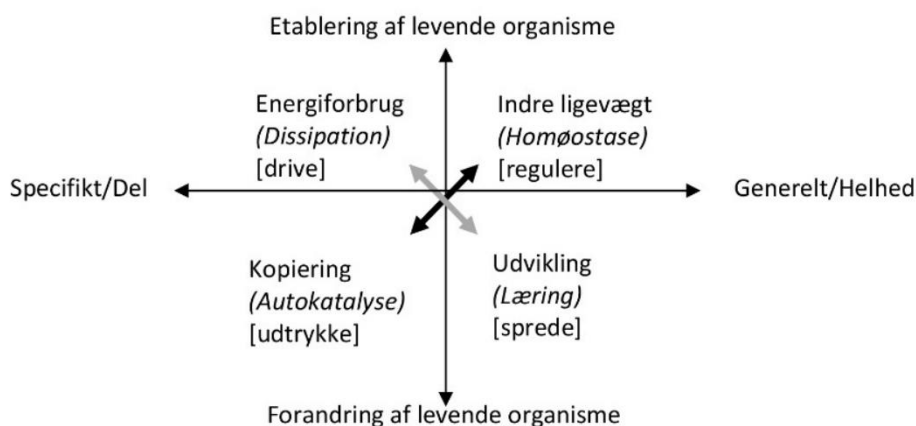
Når kortet anvendes til læsninger af tendenser i samtiden, vil et mønster i konstellationen eller sammenstillingen af felterne typisk vise sig. Nemlig at det fjerde felt er det samtidsdiagnostisk interessante felt, og der hvor det nye mønster i forandringen skal tydes: "Figureringen indikerer en tendens, og der er tale om en tesegenerering, som i samtidsdiagnosen peger på, at analyserne må interessere sig for det fjerde felt" (Schmidt 2005: 44). Dette er også mere uformelt blevet betegnet 'helte-feltet' blandt dem, der tegner kort.

Pointen er, at der er en historisk analyse indbygget i de tendenslæsende kort. Ofte aftegnes en historisk tendens fra det øverste venstre 1. felt (civilsamfund) over det øverste højre 2. felt (stat) og det nederste højre 3. felt (marked) til det nederste venstre 4. felt (individ). Det afspejler i dette tilfælde, at den historiske forudsætning for fremkomsten af individet er fremkomsten af først staten og så markedet: "Lad os respektere, at talen om tendenser er

en erstatning for en historiefilosofi, når betoningen flytter sig gennem felterne med urets retning” (Schmidt 2005: 56).

Dette er imidlertid specifikt for det tendenslæsende kort. Der kan tegnes andre typer af kort, hvor den historiske tendens gennem kortets felter i højere grad er en udviklings- eller tidsmæssig tendens i nutiden eller samtiden. Det gælder for eksempel, hvis man tegner kort over de fire naturkræfter, og hvor kortet artikulerer felterne og viser forskelle og modsætninger mellem de enkelte naturkræfter (Hammershøj 2012). Tilsvarende har jeg rodet med at tegne et kort over de elementer, der definerer liv. Der er ikke konsensus om, hvordan liv skal defineres, men en gruppe forskere har forsøgt at definere det, de kalder ’lyfe’ forstået som ’life as we don’t know it’ (Barlett & Wong 2020). En sådan bredere definition af liv er blevet relevant i takt med, at der er større fokus på at udforske liv i universet. Forskerne identificerer fire elementer, der udgør lyfe, og som jeg har forsøgt at plotte ind i nedenstående kort.

Figur 2: Kort over lyfe (*life as we don’t know it*)



Det interessante ved kortet her er måden, det hjælper med at kendetegne de fire felter på. Som Schmidt også gør opmærksom på, er der en familielighed mellem de fire felter i forskellige kort. De, der tegner kort, kan for eksempel finde på at tale om, hvad der skal være i ’markeds-feltet’ eller ’stats-feltet’ og at navigere efter, hvad der associeres hermed. Af kortet over lyfe bliver det tydeligere, hvad der kendetegner de fire felter: 1. felt handler om hvad der *driver* problematikken (her udnyttelse af energi til at udføre arbejdet); 2. felt om hvad der *regulerer* problematikken (her hvad der holder det indre system stabilt trods ydre ændringer); 3. felt om hvad der *spreder* problematikken (her evnen til at udvikle nye egenskaber og tilpasse sig); 4. felt om hvad der *udtrykker* problematikken (her evnen til at kopiere sig selv i sin kompleksitet). Pointen er, at dette kan bruges i praksis til at tegne kort.

Dette har jeg blandt andet brugt til at lave en anden type af samtidsdiagnostiske kort, nemlig kort over *fatninger*. Fatningen er Schmidts betegnelse for en anden type af samtidsdiagnose, der til forskel for tendenslæsningen ikke forsøger at 'lytte' til samtiden, men derimod forsøger at 'fortælle' en ny historie for samtiden. Han definerer en fatning som "en konstruktion der etablerer en samtidighed" (Schmidt 1990: 28). Det er typisk et diagnostisk begreb eller perspektiv, der udvikles til at gribe et bestemt karakteristisk mønster for samtiden.

Det klassiske eksempel er begrebet selvdannelse. Tendenslæsningen peger på, at der sker en forskydning, så forholdet mellem individ og samfund i højere grad foregår på individets præmisser. Selvdannelse er et begreb, der skal *fatte* i betydningen begribe og sammenfatte, hvordan dette nærmere kan forstås, hvilket peger på at selvoverskridelse, udøvelse af egen dømmekraft mv. bliver afgørende (Hammershøj 2003, 2017).

Forskellen på en fatning og en tendenslæsning er altså, at en tendenslæsning er forsøget på at tyde mønsteret i forandringen, hvorimod en fatning er forsøget på at konstruere det mønster, der bliver *resultatet af forandringen*. Jeg skal bruge disse pointer til at understøtte og udfolde mit andet argument om, at vi må gribe længere tilbage i menneskets historie, hvis vi skal forstå, hvad der foregår i samtiden.

Forskydningen mellem legeetos og arbejdetos

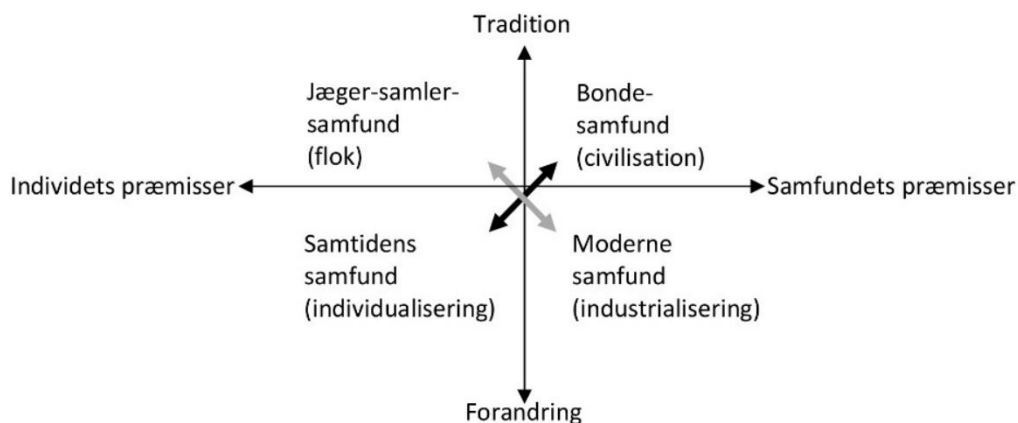
I det følgende skal jeg præsentere en række diagnostiske teser, som jeg har genereret ved hjælp af kort. Teseerne skal tjene til at skitsere en samlet diagnose af forholdet mellem individ og samfund i samtiden.

Den første diagnostiske tese er, at der i dag er sket en forskydning mellem to forskellige typer af etos, nemlig legeetos og arbejdetos. Denne tese har jeg udviklet i en artikel, hvor det centrale spørgsmål var, hvorfor børn leger (Hammershøj 2023). Nyere forskning peger på, at børn i jæger-samler-samfund stort set leger hele deres tid, og at den sociale dynamik hos de voksne også er præget af leg og humor (Gray 2009; Konner 2010). Den grundlæggende livsindstilling og livsførelse synes altså præget af legeetos, og aktiviteter hos jægersamlere har typisk præg af at være formål i sig selv, lystbetonede, frie og adskilte fra hverdagen. Det er med andre ord diametral modsat den etos, man typisk finder i bonde- og industrisamfund, hvor den sociale dynamik er præget af hierarki, status og disciplin, og hvor aktiviteter typisk har et mål, er nyttige, produktive og integreret med hverdagen.

Tesen er videre, at forskydningen mellem de to etos består i, at legeetos tidligere har været underordnet arbejdetos – fx at sjov og leg er henvist til resttiden efter arbejde og skole. Men i dag er der tegn på, at legeetos er begyndt at gøre sig gældende lige over for arbejdetos, som vi skal se. For at forstå denne forskydning må man imidlertid støtte sig på en historisk analyse, der går tilbage til dengang menneskeheden levede i jæger-samfund, hvilket vi har

gjort i 95 % af vores historie, nemlig indtil for 10.000 år siden (Diamond 2005; Reich 2018). Kortet herunder er udviklet til at støtte denne historiske analyse og er et kort over de grundlæggende samfundstyper:

Figur 3: Kort over grundlæggende samfundstyper



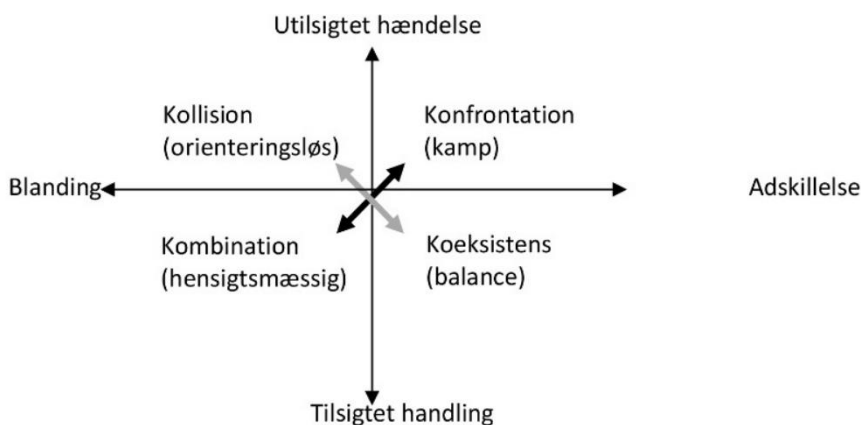
Kortet er et klassisk tendenslæsnings-kort, der aftegner en historisk udviklingstendens i urets retning fra første til fjerde felt. Det afgørende brud med tradition som vilkår sker med industrialiseringen og oplysningen i midten af 1700-tallet, hvor en ny tidsbevidsthed vokser frem, der forstår fremtiden som et åbent mulighedsrum, hvilket gør forandring til det nye vilkår (Kristensen 2016; Hammershøj 2018). Kortet peger endvidere på, at det nye samfundsmæssige mønster i samtiden er at finde i det fjerde felt, og at dette er diametralt modsat af bondesamfundet, hvor tingene skete på samfundets præmisser, typisk inkarneret af en konge, og hvor det blev begrundet med tradition, typisk prædikeret af en præst. I 'samtidens samfund' derimod, sker tingene i højere grad på individets præmisser, ligesom de begrundes med forandring. Det stiller umiddelbart massive krav til den enkelte, der både skal kunne håndtere og skabe forandring, og skal kunne orientere sig i verden og udøve dømmekraft. Det peger på en belastning af den enkelte, der historisk set er uden fortilfælde.

Gives der så empiriske tegn på forandring, der kan støtte disse teser? Det virker jo næsten for let at pege på den store mistrivselsskrise blandt børn og unge, der har udviklet sig de seneste år. Det egentlige samtidsdiagnostiske argument for, at denne krise er tegn på de diagnostiske teser, er imidlertid for det første, at mistrivselsskrisen er så udbredt og omfattende, som den tilsyneladende er. Ikke nok med at undersøgelse efter undersøgelse bekræftet faldet i børn og unges mentale helbred (Due et al. 2014; Sundhedsstyrelsen 2021), men diskursen om mistrivsel og problemets omfang har ændret sig, ligesom der er lavet en række

politiske tiltag for at imødegå problemet, og der er opstået nye sociale praksisser som konsekvens heraf, såsom skolevægning. For det andet er det samtididiagnostiske argument, at der hersker stor usikkerhed om årsagen til mistrivelseskrisen. Den offentlige debat er fx fuld af bud herpå, men forklaringerne synes at stikke i alle retninger.

Dette indikerer, at mistrivelseskrisen har en mere grundlæggende årsag. Mit bud er, at mistrivelseskrisen kan forstås som et empirisk tegn på den tendens som i kortet oven for kaldes 'samtidens samfund'. For at forstå dette nærmere kan man lave en fatning af mønsteret af denne forandring. Mit bud er som nævnt, at mønsteret i 'samtidens samfund' skal forstås som en forskydning mellem legeetos og arbejdsetos. Det interessante bliver derfor at tegne et kort over, hvordan denne forskydning kan artikulere sig. Det har jeg forsøgt herunder:

Figur 4: Kort over forskydning mellem arbejdsetos og legeetos i samtiden

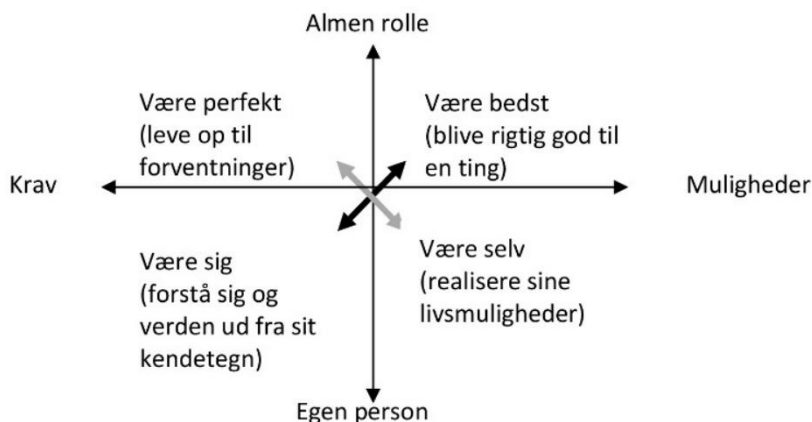


Konfrontationen mellem arbejdsetos og legeetos er åbenlys i den offentlige debat. På den ene side er dagbladene fulde af historier om folk, der eksperimenterer med at arbejde mindre og på andre måder, ligesom der blandt arbejdsgivere for eksempel eksperimenteres med tiltag om at indføre en fire-dages arbejdsuge. Der har sågar udviklet sig flere betegnelser og begreber for samtidens vilje til at stække arbejdsetos, for eksempel 'quiet quitting' der går ud på at arbejde så lidt som muligt uden at miste jobbet, 'the great resignation' der betegner de mange opsigelser efter covid, 'lazy girls jobs' der hentyder til et nemt arbejde, der hurtigt kan kvittes, og '85 %' der henviser til, at man ikke skal yde 100 %. Denne bevægelse har imidlertid givet anledning til en konfrontation. Således udtaler statsminister Mette Frederiksen i Berlingske (18. marts 2023): "Der er alle mulige mennesker, der mener, vi kan arbejde mindre. Glem det venner, glem det." Bevægelsen er da også i direkte opposition til hendes regerings Regeringsgrundlag, der taler om "det arbejdende samfund" (s. 8), og som har som ambition at "få flere i arbejde, i flere timer, og flere har rette kompetencer" (s. 9).

En anden velkendt måde at forsøge at klare problemet på er ved at få skabt en god 'work-life-balance'. Det er idéen om at få arbejde og fritid til at leve i fredelig *koeksistens*. Problemet er så i dag, at denne adskillelse bliver vanskeligere præcis, fordi vi i højere grad har formået at have et arbejde, vi brænder for, er passionerede omkring og føler er meningsfuldt. Det sker, når vi har "en hobby med indbygget job i", som rapgruppen Malk de Koijn har udtrykt det. Det slører grænsen mellem arbejde og fritid, og gør det vanskeligt at opretholde balancen mellem de to.

En tredje mulighed er, at der sker en *kollision* mellem arbejdssetos og legeetos. Det sker typisk, når man har mistet orienteringen og ikke, lidt populært sagt, ved, om man lever for at arbejde eller arbejder for at leve. Mit bedste bud er, at denne orienteringsløshed især rammer dem, der står på tærsklen til at skulle skabe deres arbejdsliv og personlige liv, nemlig unge mennesker, hvis skæbne står åben og venter på at blive realiseret. Historisk set er unge i Danmark mere frie og har flere muligheder end på noget andet tidspunkt i historien, siden vi blev bønder. På den anden side er det alene op til dem at finde ud af, hvad der faktisk er muligt, og hvad der ikke er muligt (Ehrenberg 1999). Det vil sige, at de i princippet er henvist til at være i en konstant dannelsesproces, hvor de hele tiden skal overskride sig selv og gøre erfaringer af, hvad der er muligt for dem og ikke. Samtidig skal de selv finde ud af, hvilket menneske de vil dannes til, men der gives ikke længere almengyldige dannelsesidealer eller forbilleder, hvilket gør det vanskeligere at orientere sig i dannelsesprocessen (Hammershøj 2017). Jeg ser i dag tegn på, at unge i stedet vælger at følge forskellige *dannelsesstrategier*, der skal gøre mulighedshavet håndterbart og reducere problemet med orienteringsløsheden:

Figur 5: Kort over unges dannelsesstrategier



En typisk dannelsesstrategi er således, at man vælger at orientere sig i verden ved at forsøge at leve op til samfundets forventninger til en. Man stræber da efter at være et menneske, der er 'perfekt' forstået som at leve op til forventningerne. Problemet er, at forventninger til unge i dag er vage, uklare og modstridende, og unge vil derfor naturligt være tiltrukket af de steder, hvor samfundets forventninger kommer tydeligst til udtryk. Det har vi et helt system for, nemlig vores karaktersystem, hvor 12 "demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål". Pointen er her, at unges optagethed af karakterer ikke nødvendigvis er udtryk for en præstationskultur, men derimod er et forsøg på at orientere sig i verden som menneske. En anden dannelsesstrategi er at blive rigtig god til én ting og så være ligeglad med alt andet. Som en studerende sagde efter en ikke overbevisende præstation: "Jeg er ligeglad med karakterer, for jeg ved, hvad jeg er god til". At der er en udpræget kønsbalance mellem dannelsesstrategierne 'være perfekt' og 'være bedst' til er formentlig en af de væsentligste grunde til det voksende karaktergab mellem pigers og drenge præstationer i 9. klasses afgangsprøve.

En tredje dannelsesstrategi er at 'være sig' og forstå sig selv og verden ud fra det, man vælger som sit kendetegn, det være sig ens køn, seksualitet, diagnose etc. Det er forsøget på at reducere kompleksiteten i tilværelsen ved at se både sig selv og verden gennem et bestemt perspektiv eller sæt af briller. Hvad man stræber efter i livet, og hvad man møder af udfordringer, føres tilbage hertil. En fjerde dannelsesstrategi er at 'være selv' og handler om at stræbe efter at realisere sine livsmuligheder. Det ledende spørgsmål, man stiller sig selv, er, hvad man vil fortryde ikke at have forsøgt at gøre. Man forsøger med andre ord at orientere sig ved at gøre erfaringer, hvilket kan være ret krævende.

Hele pointen med kortet og taserne om de fire dannelsesstrategier er, at der ikke er nogle lette løsninger. Orienteringsløshed er det store issue i dag, og derfor skal man være varsom med at udstille unge, når de forsøger på at reducere og håndtere dette problem.

Endelig kan forskydningen mellem arbejds- og legeetos artikulere sig som en *kombination* af de to. Jeg har selv forsøgt at udvikle et begreb for en mulig kombination af dannelse og nytte, nemlig begrebet *professionsdannelse*, der handler om, hvordan man forholder sig professionelt i sit arbejde (Hammershøj 2017). I bogen *Den gode pædagog – om pædagogens professionsdannelse* (in print), som jeg har skrevet sammen med Morten Henriksen, har vi identificeret fire dimensioner af professionsdannelse, som kan aftegnes på følgende måde i et kort:

Figur 6: Kort over professionsdannelsens fire dimensioner



Kort fortalt bliver professionsdannelse vigtig, når forandring ikke kun er et vilkår ved arbejdet, men også er selve arbejdet. Professionsdannelse handler om på den ene side at håndtere forandring ved at have vilje til arbejdet og udøve professionel dømmekraft. Vilje til arbejde handler om, at man brænder for det, man laver, og finder det meningsfuldt. Professionel dømmekraft handler om at forholde sig professionelt i en ny situation. På den anden side handler professionsdannelse om at skabe forandring ved at være kreativ og innovativ sammen med andre og ved at skabe professionelle smagsfællesskaber. Kreativ samskabelse forudsætter, at de, der skaber sammen, er åbne for og bygger videre på hinandens idéer. Samskabelse fører samtidig ofte til innovation i den forstand, at relationerne mellem dem, der skaber sammen, ændres. Endelig indbefatter det at være professionel i dag, at man kan skabe professionelle fællesskaber, hvor man har smag for den samme muntre kollegiale stemning og for den samme måde at forholde sig professionelt på.

Afrunding

Jeg har forsøgt at vise, at samtidsdiagnose er en måde at orientere sig i forandringen på. I takt med at forandringshastigheden stiger bliver samtidsdiagnose vigtigere samtidig med, at det bliver vanskeligere at bedrive. Som jeg har argumenteret for, er der to måder at styrke samtidsdiagnosen på i den situation. På den ene side må samtidsdiagnosen styrke sin historiske analyse. På den anden side må den styrke sin generering af diagnostiske teser. Det første peger på, at Jens Erik med sin hang til idéhistoriske analyser har været foran hele tiden. Det andet peger på, at vi bliver nødt til at udøve kunsten at tegne kort...

Litteratur

Bartlett, S. & M. L. Wong (2020): Defining Lyfe in the Universe: From three Privileged Functions to Four Pillars. *Life* 202, 10, 42.

Diamond, J. (2005): *Guns, Germs & Steel*. London: Vintage Books.

Due et al. (2014): Børn og unges mentale helbred. Rapport fra Vidensrådet for Forebyggelse: http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforebyggelse_boern-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf.

Ehrenberg, A. (1999): *Det udmattede selv*. København. Informations forlag, 2010.

Fromm, E. (1941) *Flugten fra Friheden*. København: Hans Reitzels Forlag, 1991.

Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*, Vol. 1, No. 4, 476-522.

Hammershøj, L. G. (2003): *Selvdannelse og socialitet – forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Hammershøj, L. G. (2009): "Samtidsdiagnose som kritik". *Dansk Sociologi*. Nr. 4, 19. årgang 2008/2009.

Hammershøj, L. G. (2012): *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L. G. (2015): Diagnosis of the times vs. description of society". *Current Sociology*, Vol 63 (2), p. 140-154.

Hammershøj, L. G. (2017): *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L. G. (2018): Conceptualizing creativity and innovation as affective processes: Steve Jobs, Lars von Trier, and responsible innovation. *Philosophy of Management*, Vol 17, Issue 1, p. 115-131.

- Hammershøj, L. G. & M. Henriksen (2023): *Den gode pædagog – om pædagogens professionsdannelse*. København: Samfundslitteratur (in print).
- Honneth, A. (2002): ”Organiseret selvrealisering – Individualiseringens paradokser. I Willig & Østergaard (red.): *Sociale patologier*. København: Hans Reitzels Forlag, 2005.
- Kant, I. (1784): ”Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?” i *Oplysning, historie, fremskridt*. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Konner, M. (2010): *The Evolution of Childhood. Relationships, Emotion, Mind*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kristensen, J. E. (2000): Folkekirken i moderniseringens malstrøm – en diagnose af aktuelle tendenser i forholdet mellem kirke og samfund. I Det Økumeniske Center: *Kirken og det civile samfund*. Aarhus: Det økumeniske Center.
- Kristensen, J. E. (2009): ”Krise, kritik og samtidsdiagnostik” i *Danske Sociologi*, nr. 4, 19. årgang.
- Kristensen, J. E. (2012): Viljen til innovation – en idéhistorisk og samtidsdiagnostisk kommentar til tidens innovationstrang og -tvang” i *KVAN* 92, 32. årg. Marts 2012.
- Kristensen, J. E. (2016): Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik – med særligt henblik på uddannelse og uddannelsesvidenskab. I A. K. Ljungdahl et al. (red): *Uddannelsesvidenskab. En kritisk introduktion*. København: Samfundslitteratur.
- Nietzsche, F. (1889): *Götzen-Dämmerung*. Bind 6 i *Sämtliche Werke*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter, 1988.
- Reich, D. (2018): *Who we are and how we got here: Ancient DNA and the new science of the human past*. New York: Pantheon Books.
- Schmidt, L.-H. (1990): *Det Sociale Selv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1992): *Det Socialanalytiske Perspektiv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1999): *Diagnosis I – Filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, L.-H. (2005): *Om respekten*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schumpeter, J. (1934): *The Theory of Economic Development*, Oxford University Press.
- Sundhedsstyrelsen (2021): *Danskernes sundhed*: https://www.regioner.dk/media/20944/sundhedsprofilen_2021_020322_low.pdf.

Fra kunnskapsøkonomi til eksistensiell pedagogikk

Af Herner Sæverot

Helt tilbake til Marshallplanen i 1948 har den økonomiske organisasjonen OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development)¹⁷² hatt relativt sterk styring på internasjonal utdanningspolitikk. Styringen og kontrollen ble forsterket etter Berlinmurens fall i 1989, da vi fikk en transnasjonal og hegemonisk utdanningspolitikk hvor skole og utdanning ble knyttet til økonomisk konkurranseevne. Skole og utdanning har slik hatt følgende målsetning: individ og nasjon skal forberedes best mulig på den internasjonale konkurranseøkonomien. Dette har Jens Erik Kristensen vist oss gjentatte ganger (jf. Kristensen, 2023, s. 68; Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s. 435). I forbindelse med pedagogikk har han blant annet understreket at pedagogiske begreper har blitt skjøvet i bakgrunnen til fordel for «en rekke global-økonomiske begreper som humankapital, human resource, accountability, competitiveness og så videre» (Sæverot & Kristensen, 2022, s. 2). Ved slike global-økonomiske begreper ønsker utdanningspolitikken ikke minst å nå OECDs mål om å utvikle elevenes «21st Century skills» for et nytt og foranderlig arbeidsliv. Det har i det hele tatt utviklet seg en tankegang i både skole, utdanning og samfunn, «hvor kvantitative og evidensorienterte kunnskapsidealer gjør seg særlig gjeldende» (ibid.). Det er selvfølgelig bra med kunnskap og fakta, men den utdanningspolitiske utviklingen som Kristensen har gjort oss oppmerksomme på, har ført oss inn på et ensidig spor, som i stor grad overser viktige pedagogiske fokusområder. Utdanningspolitikere, fra venstresiden til høyresiden, har gitt oss samme melodi i over 30 år. Refrenget til denne melodien lyder «mer kunnskap, mer fakta og mer teori for mer penger i statskassen».

Utdanningspolitikkenes ignoranse

Med inspirasjon fra Kristensen, tenker jeg at vi godt kan rette oppmerksomheten mot et annet spor, en annen melodi som vi vel nesten ikke har hørt før. Her er første vers.

¹⁷² Daværende navn var Organisation for European Economic Co-operation (OEEC), som i 1961 skiftet navn til Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Kanskje mer enn å få kunnskap er unges behov i dag å få støtte til å vurdere kvaliteten på kunnskap. Dette begrunner jeg i følgende: Barn og unge i det 21. århundre har mer tilgang til kunnskap enn noen andre i historien, ikke minst gjennom sine smarttelefoner. De overøses av informasjon og kunnskap, både i og utenfor skolen. Dagens unge er dessuten omsvermet av forførende bilder, og falske løfter om fremgang og lykke fra influensere, underholdningsindustrien, sosiale medier, reklamebransjen og så videre. Illusjonene om lykke og hva som er det gode liv som vi utsettes for i dag er nesten overveldende i vestlige samfunn (ja, faktisk nesten alle samfunn). En pedagogisk utledning fra dette er å gi de unge tid og «verktøy» til å reflektere over kvaliteten og sannhetsgehalten til disse bildene og all denne informasjonen, og hva de kan bety for tilværelsen, eksistensen.

Her er andre vers. Utdanningspolitikken ensidige tro på kunnskap, fakta og fornuft mistror lidenskap, følelser og fantasi som måter å orientere seg i verden på. Med kunnskapssamfunnets ensidige jakt på kunnskap, gjennom krav om fornuft og størst mulig grad av objektivitet, har vi fått en blindsoner, hvor slike ting som subjektivitet intuisjon og lidenskap, har i stor grad blitt marginalisert. Imidlertid har vitenskapsteoretikere og filosofer lært oss at det er umulig å være fullstendig objektiv og interesseløs. Vi nærmer oss aldri noe med absolutt nøytralitet. Følelsene våre kan tjene som en linse hvor vi kan se ting vi ikke kan se med fornuften alene (jf. Aumann, 2019, s. 173).

Med disse to versene har vi fått et utkast til en melodi som ikke ensidig er opptatt av fakta og kunnskap. Ved å ha fokus på refleksjon over kunnskap, lidenskap, følelser og subjektivitet, ledes vi inn på et eksistensielt spor, som Søren Kierkegaard har gjort oss oppmerksomme på (Kierkegaard, 1978). For å sette dette inn i en pedagogisk ramme, må vi imidlertid først ha klart for oss hvem mottakeren er. Hvem skal læreren adressere? Mens kunnskapssamfunnet har hovedfokus på én elev-type og én måte å formidle kunnskap på, forholder en eksistensbasert pedagogikk seg til to elev-typer, som fordrer to ulike kommunikasjonsformer (Kierkegaard, 1978, s. 64). La oss derfor se nærmere på både elev-typer og kommunikasjonsformer.

Ulike elev-typer

Altså: Våre politikere har ført skolen inn på et kunnskapsøkonomisk spor og har med det lullet seg inn i en rigid pedagogikk som ikke tar hensyn til at elever er forskjellige. Denne pedagogikken har klare målsetninger om kunnskapsoppnåelse og forutsetter en elev som forventer og ønsker å motta forutbestemt kunnskap. Nå er det riktignok lagt inn en liten klausul i mange av vestens læreplaner. Den heter differensiering eller tilpasset opplæring, som skal sikre at elever som ikke når målene med det samme, kan nå de senere, men helst så fort som mulig. Siden denne formen for politisk-økonomisk pedagogikk er ute etter å nå klare og forutbestemte mål, vil man framskynde elevenes læring så det blir mindre eller ingen

tid til å være til undervis. Elever får med det mindre tid til å tenke uferdige tanker. Det er for eksempel sjelden eller aldri tid til å gå tilbake til et arbeid, for eksempel skrive en tekst på nytt eller tegne en ny tegning. Uforutsigbarheter, omveier og sideveier er ikke verdsatt i dette kunnskapsøkonomiske regimet. I stedet skal resultater framskyndes, framfor å la ting modnes fram, med tiden til hjelp. Premisset er at alle elever og kontekster eller omgivelser er like. Dermed bommer regimet på faktum, som det selv mener er så viktig. Faktum er at elever er ulike, og de forandrer seg fra dag til dag, noen ganger fra time til time.

Relativt hyppig møter lærere elever som er distraherete, uinteresserte eller motsetter seg på en eller annen måte lærerens klare og kanskje velbegrunnede pedagogiske handling. Hvis lærere ensidig forholder seg til en formidlingsform som tar sats i at kunnskap skal overføres til elevene, så går de i en felle som jeg har observert mange ganger i skolen: ved å gi, så tar man noe. Det oppstår et paradoks som starter med at lærere vil utøve sitt mandat gitt av læreplan og andre rammer som er satt av politikere. Dette mandatet, som faktisk ikke er det eneste mandatet lærere har, er tydelig på at lærere skal overføre kunnskap til elevene. Selve paradokset oppstår når lærere fratar elevene deres subjektivitet, ved å gi elevene bestemt type kunnskap. Å ta mens man gir skjer fordi man overser og nedvurderer elevenes særegne refleksjoner, uttrykk og utsagn. Mandatet om å gi elever kunnskap gir ikke elevene anledning til å si sin mening om eller ta stilling til det de får formidlet fra læreren.

Mens læreplanen først og fremst er skrevet for en ideal-elev som forventer og ønsker å motta lærerens budskap og kunnskap, finner vi i virkeligheten, i de forskjellige klasserommene rundt om i vesten, mange og ulike elev-typer. En elev-type som er helt fraværende i læreplaner og rammeverk er de som ikke vil høre på hva læreren har å si. Vi finner også de elevene som tror at de vet hva læreren formidler, men i realiteten gjør de ikke det. Det kan også være snakk om informasjon utenfor skolen. Vi kan for eksempel forestille oss de som tror helt og fullt på det en influenser sier, men som ikke har forstått konsekvensene av hva budskapet har å si når det bringes ut i livet. Dette er et problem og det gjelder ikke bare for elever. Mange av oss er godt fornøyde med hvordan vi eksisterer i verden, selv om vi kanskje bare eksisterer på en overflatisk måte. Kanskje er vi også uvillige til å undersøke oss selv eller konfrontere våre egne selvbedrag. Dette problemet, som Kierkegaard var opptatt av, blir mer alvorlig hvis vi setter det inn i rammen av eksistensielle trusler som truer friheten vår og kvaliteten på livene våre. Hvis vi for eksempel mener at vi vet nok om menneskeskapt klimaendring og samtidig lever et liv som ikke gjør noe for å svare hensiktsmessig på denne utfordringen, så har vi et relativt alvorlig problem (Saeverot, 2022a).

Kommunikasjonsformer

Det pedagogiske problemet på sin side er hvordan man kommuniserer til de ulike elev-typene? Dette problemet begynner med spørsmålet «hva vil vi oppnå»? Hvilke perspektiv man tar er også avgjørende for hva slags svar man ender opp med på spørsmålet. Hvis man tar et epistemologisk perspektiv, er kunnskapsoppnåelse det viktigste, mens et eksistensielt perspektiv setter både kunnskap og tilværelse i sentrum. Dette får konsekvenser for hva slags kommunikasjonsform som velges.

Hvilke kommunikasjonsformer ligger implisitt i den norske læreplanen? Hvis vi ser til fagplandelen, som er den klart dominerende delen av læreplanen, finner vi et epistemologisk perspektiv. Hvis vi ser til overordnet del, finner vi et mer moralsk og etisk perspektiv. Felles for begge disse er at elevene skal tilegne seg noe som er forutbestemt. Fagplandelen understreker først og fremst at elevene skal lære grunnleggende ferdigheter. Overordnet del på sin side peker på at elevene skal tilegne seg forutbestemte verdier og prinsipper, og ikke minst skal opplæringen bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv. Gitt denne forutbestemtheten tar derfor kommunikasjonen i stor grad form av direktehet. La meg forklare hva det betyr ut fra fagplandelens overordnede mål: de fem grunnleggende ferdighetene. Hvordan kommuniserer man ut fra et slikt mål til elever som er klare for å motta dette? Hvordan kommuniserer man regelen om «og» og «å» i norskfaget? Hvordan kommuniserer man hvis målet er å lære å bruke en sag i kunst og håndverk? Hvordan kommuniserer man hvis målet er å addere og subtrahere i matematikk? Hvordan kommuniserer man hvis man vil at elevene skal lære hvor mange mager en ku har i naturfag? Jo, man viser, forklarer, instruerer, veileder, repeterer, øver og lignende. Dette er velkjente pedagogiske grep som alle kan sies å være direkte i form, hvor spørsmål eller omveier har liten eller ingen rolle. Direktheten går ofte ut på å fortelle elevene hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det for å nå det forutbestemte målet.

Læreplanen har derfor ikke noe tilsvarende til elev-typen som har masse kunnskap, men som mangler evnen til å sette kunnskapen inn i en eksistensiell kontekst. Når det er dissonans mellom kunnskap og eksistens på denne måten, kreves en annen pedagogisk kommunikasjonsform enn den direkte kommunikasjonsformen som læreplanen forfekter. Å si direkte til noen at de bør leve sånn eller sånn eller at måten de eksisterer på er dårlig på sett og vis er dømt til å mislykkes. Det eneste man oppnår da er at en får mottakeren mot seg, og det leder ikke til noe godt verken for lærer eller elev. Derfor er det mer hensiktsmessig å ta i bruk det jeg med hjelp av Kierkegaard (1978) omtaler som eksistensiell kommunikasjon, som er mer indirekte av natur. Innenfor her fins det mange kommunikasjonsformer som kan anvendes der situasjonen tilsier at det er hensiktsmessig, for eksempel ironi, satire, spørsmål, humor, gåter, antydninger, metaforer, insinuasjoner, allegorier, stillhet og lignende (Saeverot, 2013). Det handler om å kommunisere på en slik

måte at elevene gis motivasjon til å ville utspørre seg selv, kanskje om forhold hvor måten den enkelte lever på nå ikke er hensiktsmessig ut fra for eksempel etiske og åndelige verdier. Det handler om å finne noe som pirrer nysgjerrigheten, utfordrer, inspirerer, og vekker lysten til å reflektere over hva det formidlede stoffet kan bety for ens eget liv. Eksistensiell kommunikasjon tar sikte på den krevende oppgaven det er å gjennomleve det man vet (Gray, 2007, s. 151).

Med hjelp av eksistensiell kommunikasjon kan man sette i gang en bevegelse hvor lagret kunnskap blir til handling. I dette perspektivet skal ikke kunnskap kun lagres i hodet. Kunnskap skal først og fremst involveres i måten man eksisterer på. Lærerens formidling må derfor mottas som en dobbel refleksjon (Kierkegaard, 1978). Mottakeren må reflektere to ganger, på to forskjellige måter. Den første refleksjonen er et steg på veien og handler mest om å forstå de ord og bilder som formidles. Det er først i den andre refleksjonen at man kan ta steget over til å bli et eksisterende subjekt. Det skjer ved å koble ordene og bildene til sin egen tilværelse.

Eksistensiell kommunikasjon har to pedagogiske mål

Denne doble prosessen forutsetter to pedagogiske mål, det vil si et delmål og et hovedmål. Mens delmålet er å få mottakeren til å reflektere over og forstå budskapet i formidlingen, er hovedmålet å få mottakeren til å reflektere over hva budskapet betyr for sin eksistens. Hovedmålet tar sikte på en form for selvrefleksjon som på en eller annen måte får betydning for mottakerens måte å eksistere i verden på. Målet er at det læreren formidler skal tas opp i livet til den som mottar. Elevene lærer derfor ikke fra læreren som man gjør i skolen. Elevene lærer gjennom selvrefleksjon og selvopplæring. Framfor å ende i læringsutbytte og sterkt prestasjonspress på elevene, ender læringen i livsforvandling.

Her er det essensielt å forstå vesensforskjellen mellom delmålet og hovedmålet. Delmålet er på en måte objektivt, og befinner seg innenfor rammen av epistemologi. Det handler om å forstå budskapet. Hovedmålet, derimot, er eksistensielt og subjektivt, idet det dreier seg om å omgjøre det som blir formidlet til sitt eget. Derfor utgjør de to målene til sammen noe forutsett og uforutsett på en gang. Nå er begrepene «forutsett» og «uforutsett» relative begreper, det vil si at en hendelse eller situasjon kan fremstå som uforutsett for en personen og samtidig forutsett for en annen (Sæverot & Torgersen, 2023). Slik sett er delmålet først og fremst forutsigbart for læreren og eleven, mens hovedmålet først og fremst er uforutsigbart for læreren. Det har å gjøre med at læreren på et eller annet tidspunkt i prosessen mister kontrollen. Hvis læreren ønsker å frembringe subjektiviteten hos elevene, så må styringen på et tidspunkt overlates til elevene. Læreren må la elevene få velge hva de vil gjøre med det formidlede stoffet og ikke minst la dem få velge hvordan det skal bli en del av deres eksistens. Pedagogikken stopper ikke nødvendigvis her, for elevene kan trenge

en medtenker for sine eksistensielle valg, en som kan rette oppmerksomheten mot deres egen eksistens og de hindringene som står i veien for nærmere selvinnsikt. Slik trer pedagogikken inn i et for læreren uforutsett rom, hvor læreren må samspille med elevene uten å vite retningen eller målet videre. Det er ikke lenger snakk om å formidle noe, men mer om å ta i bruk improvisasjon, fortrinnsvis sammen med dømmekraft, som gjør det mulig å svare hensiktsmessig på de utfordringene eleven står i.

Hvis det subjektive og uforutsette ikke er tilstede i formidlingen, kan vi ikke kalle det eksistensiell kommunikasjon. I så tilfelle er det snakk om noe annet, for eksempel det en kan omtale som «atferdskommunikasjon» – som tar sikte på å endre elevers atferd ut fra forutbestemte ideer og motiv. Her er kun objektivitet og forutsigbarhet til stede. Vi finner flere slike former for kommunikasjon i skolen, for eksempel skoleutviklingsprogrammet PALS: Positiv Adfærd i Læring og Samspil. Subjektiviteten og uforutsigbarheten er utelatt fordi det er andre enn elevene selv som tar valgene. Derfor er slike programmer sterkt lærerstyrte, hvor læreren styrer og kontrollerer hva slags atferd elevene skal tilegne seg. Man er således opptatt av at alle skal være like. De skal tenke likt og ta ansvar fordi de blir fortalt at de skal ta ansvar. Vi får utenfra-styrte elever. Eksistensiell kommunikasjon, derimot, lar elevene selv velge, hvordan eller om de i det hele tatt vil oppta formidlingen i sitt liv. Det betyr ikke at man er uten ansvar for andre enn seg selv. Tvert imot. Man tar ansvar fordi man selv vil det, ikke fordi andre sier at du må ta ansvar. Vi får selvstyrende og selvtenkende elever. Dette skyldes også de to perspektivenes ulike syn på kunnskap. I førstnevnte perspektiv dreier det seg om kunnskap om noe (for eksempel at en ku har fire mager). I eksistensiell kommunikasjon dreier det seg derimot om selvkunnskap eller eksistensiell kunnskap som anvendes i den enkeltes liv.

Avlæring

En annen pedagogisk utfordring oppstår når man underviser elever som tar til seg kunnskap og aksepterer den uten videre, uten å vite hvordan denne kunnskapen bærer av sted hvis den settes ut i handling. Dette er et eksempel på selvbedrag (Johnson, 2020, s. 5). Å pøse på med mer informasjon og kunnskap vil ikke hjelpe denne eleven fordi problemet består slettet ikke i mangel på informasjon og kunnskap. Problemet er snarere hvordan teoretisk og abstrakt kunnskap kan tolkes og bli til noe konkret og fruktbart i ulike livssituasjoner.

La meg gi et bilde på problemet. Vi forestiller oss en person som er i ferd med å sulte ihjel selv om munnen er full av mat. Den er faktisk så full at denne personen verken kan tygge eller svelge. Hvordan hjelper du en slik person? Å gi personen mer mat, eller å legge store mengder mat foran vedkommende, vil bare forverre situasjonen. Den beste måten å hjelpe på er å ta bort noe av maten i munnen, slik at personen kan både tygge og svelge – og dermed innta næring (Fraser and Brown, 2024).

Vi har her et bilde på en avlæringsprosess (Baldacchino, 2023), som handler om å bistå elever som er selvbedratte, ved å ta bort framfor å tilføye. Den direkte tilnærmingen kan kanskje virke som den mest effektive måten å håndtere denne typen elever på, men det er den ikke. Å fortelle elever at de tar feil eller har urett vil trolig få dem til å gå i forsvar. Man gir dem egentlig bare en anledning til å rettferdiggjøre seg selv og sine standpunkter. Det er derfor ikke nok å formidle motsvar til det som kan oppfattes som urett. Man må også formidle på en slik måte at eleven kan oppdage sin feiltagelse uten å føle behov for å gå til motangrep. I slike situasjoner er det mest hensiktsmessig med en indirekte tilnærming, som kan få elevene til å foreta en realitetssjekk uten at de går i forsvarsposisjon (Saeverot, 2022b). For eksempel kan fortelling her fungere som et kraftfullt pedagogisk virkemiddel på den måten at elevene kan få nye forståelser av sine ideer som igjen kan endre deres eksistensmønster.

Filmen *Conspiracy* gir et godt bilde på det jeg prøver å si. Her finner vi en dramatisert scene fra Wannsee-konferansen som ble holdt i Berlin i 1942. Friedrich Kritzinger (1890–1947) er i filmen den eneste nazisten som er mot forslaget om å utrydde alle jøder. Som en måte å advare sine partifeller om hva de vil møte hvis de gjennomfører en så grusom plan, forteller Kritzinger en historie til Reinhard Heydrich (1904–1942), som deretter gjenforteller historien til Adolf Eichmann (1906–1962) og Rudolf Lange (1910–1945) (min oversettelse).

«Han fortalte meg en historie om en mann han hadde kjent hele livet. Denne mannen hatet faren sin og elsket moren sin inderlig. Moren hans var hengiven til ham, men faren hans pleide å slå ham, fornedret ham, gjorde ham arveløs. Mannen ble etterhvert voksen og var fortsatt i trettiårene da moren døde. Moren, som hadde pleiet og beskyttet ham, døde. Mannen sto ved graven hennes mens de senket kisten og prøvde å gråte, men det kom ingen tårer.

Mannens far ble svært gammel og døde da sønnen var i femtiårene. I farens begravelse kunne han ikke, til sin store overraskelse, kontrollere tårene sine. Han gråt og hulket hemningsløst ... han var tilsynelatende utrøstelig. Helt forapt. Det var historien Kritzinger fortalte meg.»

Da Eichmann ikke forstår historien, gir Heydrich følgende forklaring, uten å fortelle direkte hva historien egentlig handler om:

«Hele livet sitt hadde mannen vært drevet av hat mot sin far. Da moren døde, var det et tap, men da faren døde og hatet hadde mistet sitt objekt, var mannens liv tomt. Over.»

Kritzingers historie kan sees på som en advarsel og et desperat forsøk på å avlære sine partifeller. Indirekte meddelte han noe sånt som dette: «Ikke la livene deres bli fylt med så mye hat at når hatet er borte, er det ingenting igjen å leve for.» Gjennom en indirekte historie

skapte Kritzinger et slags futuristisk scenario og mulige konsekvenser som mottakerne kunne forestille seg.

Kunst og litteratur som indirekte læringsmiddel

Fra historien vet vi at Heydrich og de andre nazistene ikke lot seg overtale av Kritingers historie. Det er ikke alltid at indirekte kommunikasjon virker slik den er tiltenkt. Det samme gjelder for direkte kommunikasjon. Når det er sagt, står litteratur og kunst i en særstilling når det gjelder indirekte kommunikasjon som pedagogisk og eksistensielt virkemiddel. Litteratur og kunst på sitt beste tar ikke full kontroll på sine mottakere, enten det er leseren eller betrakteren. Det betyr at de ikke har noe budskap som overbringer en form for sannhet til mottakeren. I stedet kommuniserer de indirekte, hvor historier, mystiske forhold, hemmelighetskremmerier, magiske øyeblikk og lignende, er fremtredende. Framfor å operere med velbegrunnede og fornuftsbaserte argumenter, snakker de til følelsene våre, mens de gir næring til innbilningskraft og fantasi. Slik kan de både frigjøre oss fra våre kognitive begrensninger og provosere oss til selvrefleksjon og frembringe ny innsikt i våre liv (jf. Djikic & Oatley, 2014, s. 498).

Vi trenger også fornuft og kunnskap, men ofte er ikke det veien å gå for å skape inntrykk i oss, inntrykk som kan få oss til å endre våre synspunkter og livskurs. Bilder, fortellinger, filmer derimot, gir opphav til følelser som siver inn i oss mer enn en lærebok eller en faktarapport. Vi kan for eksempel spørre oss om hva som gir best effekt hva angår å endre tanker og holdninger om rasisme: en fornuftsbasert lærebok om rasisme eller en film som *Crash* (2004) som dramatiserer fordommer og rasisme i Los Angeles. Jeg vil ganske sikkert tro at filmen *Crash* kan gripe og bevege flere hjerter og sinn enn en lærebok om rasisme. Grunnen har å gjøre med at filmens følelsesmessige bilder kan mottas på en bølgelengde som er gjenkjennelig for mange og som vi kan leve oss lettere inn i, sammenlignet med en fornuftsbasert lærebok (jf. Smith, 2009, s. 58). Vi mennesker er nemlig ikke bare rasjonelle vesener, men også emosjonelle vesener med forestillingsevne og innbilningskraft.

Konklusjon

La meg avslutningsvis understreke at det ikke handler om å avfeie fornuftens rolle og den direkte kommunikasjonsformen. Poenget har vært å antyde at skolen, lærerutdanningen, pedagogikken og samfunnet har oversett andre viktige perspektiver og kommunikasjonsformer. I vår tid hvor vi oversvømmes av kunnskap, bør ikke skolens hovedfokus være å tilføye mer kunnskap til elevene. Vi har blant annet sett at dette lett fører til prestasjonspress på barn og unge og de uheldige konsekvenser som dette medfører. Som et motsvar til denne kunnskapsøkonomiske utviklingen som har pågått uten stans i over 30 år, har Kristensen inspirert meg til å foreslå at det bør være større fokus på eksistens,

subjektivitet, lidenskap, følelser, samt styrke elevenes evne til å vurdere kvaliteten på all den informasjonen og kunnskapen som vi alle har så lett tilgang til, særlig gjennom våre smarttelefoner. For å få til det må det åpnes for eksistensiell kommunikasjon, hvor det direkte og indirekte ikke er atskilte kategorier. Det direkte og indirekte befinner seg snarere i et kontinuum, hvor de griper inn i og utledes fra hverandre, omtrent som svarte og hvite tangenter på et piano. Når det er sagt, har det indirekte en sterkere slagkraft enn det direkte når det kommer til eksistens (Saeverot, 2022b). Det har sammenheng med at det indirekte har bedre presisjon, det vil si at den har lett for å treffe nerven som forårsaker refleksjon. På den annen side kan indirekte kommunikasjon, som alt annet, misbrukes av de som tar den i bruk. De som bruker den må derfor ha gode hensikter og vite hva de gjør, så de ikke ender opp med manipulasjon og skjult indoktrinering. Angående skolens mest dominerende kommunikasjonsform, den direkte, så treffer den sjelden eller aldri refleksjonsnerven. I beste fall treffer denne kommunikasjonsformen den delen hos elevene som adlyder de som gir direktiver. Derfor er direkte kommunikasjon alene sterkt lærerstyrt og kontrollerende. Da er det viktig at vi, og kanskje særlig tilhengerne av den kunnskapsøkonomiske pedagogikken, har in mente at lærere med for stort ønske om å kontrollere elevene, kan fort få elevenes frie viljen mot seg. I så tilfelle oppnår man ingenting fruktbart, snarere det motsatte. I eksistensiell kommunikasjon, derimot, er alle former for kontroll og tvang fraværende, slik at elevenes frie vilje kan være på parti med læreren. Jeg tenker at hvis lærerne får med seg den frie viljen, vil muligheten være relativt stor for at skolen kan oppleves som meningsfull for storparten av elevene, som frivillig vil kunne ta ansvar for seg selv, for andre og for verden.

*Festskrift til en idéhistorisk opdrager – og opdager
Til Jens Erik Kristensen efter 40 år i universitetets tjeneste*



Om Jens Erik Kristensen og forskningens farefulde forfængelighed

Af Claus Holm

Forfængelighed, egoisme og smålighed findes overalt, også i forskningsverdenen, men ikke når det gælder Jens Erik Kristensen, han er, måske bortset fra forfængeligheden, nærmest alt det modsatte. Hans lyttende, klart kommunikerende, intellektuelle generøsitet og hæderlighed fremgår tydeligt af bidrag til dette festskrift; Jens Erik er beundringsstærk! Og denne styrke skal jeg både være den første og bogstaveligt sidste i dette festskrift til også at istemme og takke for – og dermed også for hans faglige forfængelighed.

For næppe nogen forskere vil formentlig kunne sige sig helt fri for en sådan forfængelighed. Ligesom behovet for at søge sandheden er enhver forskers drivkraft, er behovet for at træde fagligt i forgrunden og ind i opmærksomhedens lys det også. Og det er vanedannende. Så det er, hvad dette skal handle om: om Jens Erik Kristensens samtdiagnostiske overvejelser om forfængelighedens status og så lidt om hans egen intellektuelle forskerforfængelighed.

Forfængelighed kan være mange ting, og det forlyder, at forskere en gang skulle have været ret ligeglade med den ydre af slagsen, altså den der handler om at klæde sig nogenlunde pænt på, inden man går på arbejde, rede håret og den slags. Den slags befletter man sig i hvert fald ikke med i Ludvig Holbergs roman *Niels Klim*. Her beskrives Mascattia, Videnskabslandet, hvor forskere ikke er til at skelne fra svin. De lever i skidt og møg, og deres kapper er dækket af støv og snavs, for de er for optaget af deres studier til at ænse allehånde profane, dagligdags spørgsmål. Holbergs spydige og satiriske beskrivelser af forskerne bringer minder om 1970'erne, hvor den marxistiske videnskabs sandhedsmode dikterede langt skæg, kakiskjorter, cowboybukser og, før Maosutternes tid, vist nok også træsko. Det vigtigste var at være værd at høre på, knap så meget at se på. Slip den indre ånd fri, lad være at tage dig ud og forfængeligt gøre dig til i omverdenen.

Max Weber har sat teori bag praksis og fortæller os i essayet *Politik som levevej*, at forfængelighed er intet mindre end en dødsfjende af al saglighed og distance. I politisk sammenhæng distancen til én selv, og af samme grund må politikere konstant overvinde sig selv for ikke at blive ramt af dødssynderne usaglighed og ansvarsløshed. I akademisk sammenhæng er forfængelighed en slags erhvervssygdom, den giver sig til kende på usympatiske måder, men

er alligevel relativt harmløs, fordi – hævder Weber – det som hovedregel ikke forstyrrer den videnskabelige beskæftigelse. I essayet *Videnskab som levevej* udtrykker han det med fynd og klem: ”Personlighed” har man på videnskabens område kun, hvis *man helt igennem tjener sagen*. Måske fordi forfængeligheden først og fremmest er faglig og på afstand af magten. Modsat politikerne behøver forskeren ikke at gøre sig til for at fastholde sin levevej. Men passer det (stadig)?

Nok ikke. Jens Erik Kristensen har påpeget, at forskerfællesskabets kriterier for viden udfordres af omverdenens krav og kriterier i form af den umiddelbare praktiske relevans, anvendeligheden, nytten og den kommercielle og æstetiske omsættelighed. I markedsføringen af vores universiteter og uddannelser bruger vi for eksempel billeder af attraktive og klogt udseende studerende og forskere, der angiveligt beskæftiger sig med interessante og relevante problemstillinger. Det kan bidrage til en farefuld forfængelighed, som vist ikke har eksisteret før.

Jens Erik Kristensen har gennem de seneste 20 år (blandt meget, meget andet) beskæftiget sig med forandringer i forskeres forfængelighed, og han ser den som en effekt af, at forskningen befinder sig i en videns- og opmærksomhedsøkonomi. I et interview til DPU's magasin Asterisk nummer 50 fra 2008 med overskriften *Den poserende pin-up forsker*, forklarede Jens Erik Kristensen, at denne opmærksomhedsøkonomi betyder, at overdreven glimrelyst eller poserende indbildskhed ikke længere lader sig karakterisere som en last. Snarere gøres det til en dyd at være forfængelig, og udfordringen bliver da at håndtere balancen mellem at være for forfængelig og ikke at være det nok. I omgangen med omverdenen er forskerforfængelighed faktisk blevet en nøglekompetence.

En moderne forsker skal nemlig kunne performe offentligt – altså være i stand til at skabe, vække og fastholde opmærksomhed. Pitche, som udtrykket blev på et tidspunkt. Men Jens Erik Kristensen peger også på en fare ved denne forvandling af forskeren, nemlig, at man som person ikke formår at håndtere balancen mellem videnskabelige saglighed og personlig forfængelighed. Og det gælder så meget mere for den hele universitetsinstitution. Den interne kamp om kollegers faglige og kritiske opmærksomhed, som udgør en væsentlig del af den videnskabelige forsknings dynamik, risikerer at lide skade ved forfængelig selvpromovering i medierne og jagt på omverdenens anerkendelse.

Men hvem er i fare, herfor – og hvor stor er denne fare egentlig? Uddannelsesforskeren Bruce Macfarlane formulerer i artiklen *The CV as a symbol of the changing nature of academic life: performativity, prestige and self-presentation* fra 2020 et interessant udgangspunkt for at vurdere, hvilke forskergenerationer, som er særligt udsatte. MacFarlane har studeret CV'er fra tre generationer af forskere inden for videregående uddannelse og påviser derigennem udviklingen inden for det akademiske erhvervsliv målt på publikationsmønster

og andre måder forskere – mere eller mindre forfængeligt – vælger at fremstille deres resultater på. Macfarlanes empiri omfatter i alt 24 forskere fordelt på tre grupper af otte: Den første gruppe er veteranerne, der påbegyndte deres forskerkarriere fra midten af 1963 til 1982, den anden er forskere-midt-i-karrieren som begyndte i perioden fra 1983 til 2002 og så de nytilkomne, der begyndte i perioden fra 2003 til 2016.

Studiet viser, at udviklingen af det akademiske CV har flyttet sig fra veteranernes stort set historiske fortegnelse over opnåede kvalifikationer, beskæftigelser og publikationer til grafisk glitrende CV'er med fokus på personlig markedsføring (den største lighed på tværs af generationer er, at så godt som ingen gør noget særligt ud af deres undervisningsmæssige resultater – det kan man så tygge på). Veteranerne bruger altså CV'et som en simpel datakilde til deres forskningsfelter, interesser og publiceringer, og sproget er generelt selvdudsluttende. Hos dem, der er midt i karrieren, fremgår der flere beskrivelser af resultater som bevillinger og dokumentation for impact i omverdenen, og hos de alleryngste er CV'et i højere grad præget af flere personbeskrivelser og selvros målrettet den moderne universitetsarbejdsgiver og andre vidensinstitutioner.

Man tager ikke fejl af, at Macfarlane begræder udviklingen, og selvom han medgiver, at forskellene på veteraner og juniorers selvfrestillinger i nogen grad må forklares med, at de befinder sig på forskellige trin af den akademiske karrierestige, er hans teoretiske forklaring i øvrigt, at det er neoliberalismens skyld, men også universitetets egen, for man har omfavnet en retorik om impact, vidensapplikation og så videre på bekostning af klassiske universitære dyder om autonomi og uafhængighed. Forskerforfængeligheden sættes lig med fagligt forfald.

Helt så galt vurderer Jens Erik Kristensen ikke, at det står til, omend faren lurser. I artiklen Farefuld forvandling – igen i et nummer (nr. 15 2004) af universitetsmagasinet Asterisk – advarer – opfordrer han til at insistere på, at forskning skal være en funktion af videnskabelig interesse og ikke meget andet. Det betyder ikke, at eksterne interesser er irrelevante, blot at de træder til side og lade den uhildede videnskab råde. Det er, må man sige, lykkedes for Jens Erik Kristensen, om end han så vidt vides lader træsko og Maosutter stå derhjemme og i hvert fald hverken fremstår snavset eller støvet som Holbergs forskere i Videnskabslandet. Hans forskerforfængelige energi er intakt og ligeså hans beundringsværdige insistensen på, at forskning skal være uhildet af eksterne interesser og først og fremmest drives af forskerens egen sandhedssøgen. Jens Erik er værd at lytte til – også frem i tiden.

Litteratur:

Holm, Claus: Farefuld forvandling. Interview med Jens Erik Kristensen i universitetsmagasinet Asterisk nr. 15, 2004.

Holm Claus (2006): Forståelsens rasen. Om troværdig forskningsformidling. Danmarks Pædagogisk Universitetsforlag, København 2006.

Holm, Peder (2010): Den poserende pin-up forsker. Interviewartikel med Jens Erik Kristensen, Claus Holm og Anders Fogh Jensen.

Holberg, Ludvig (2018): Niels Klim. Den underjordiske rejse. Aarhus Universitetsforlag 2018.

Kristensen, Jens Erik (2007): Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gennem 200 år – en universitetshistorisk indledning. I: Idéer om et universitet redigeret af Kristensen et.al., Aarhus Universitetsforlag 2007.

Macfarlane, Bruce (2020): The CV as a symbol of the changing nature of academic life: performativity, prestige and self-presentation. I: Studies in Higher Education 2020, Vol. 45, No. 4, 796-807.

Macfarlane, Bruce (2021): The neoliberal academic: Illustrating shifting academic norms in age of hyperperformativity. I: Educational Philosophy and Theoyr, 53:5, 459-468.

Weber, Max (2003 [1917]): Videnskab som levevej. I: Max Weber: Udvalgte tekster, Bind 1. København Hans Reitzels Forlag 2003, side 213-268.

Weber, Max (2003 [1919]): Politik som levevej. I: Max Weber: Udvalgte tekster, Bind 1. København Hans Reitzels Forlag 2003, side 213-268.

