

De humanistiske uddannelser på universiteterne: kvalifikationer og niveau

Oplæg til mødet med fakultetets studieledere 12. oktober 1995

Staf Callewaert (1932-2023)

Professor i pædagogik, Københavns Universitet

Introduktion av docent Morten Nørholm og professor emerita Karin Anna Petersen

Introduktion

Denne kommentar hører både i tema og historisk sammen med Staf Callewaerts tekst "Om udviklingen på faget pædagogik på KUA i forbindelse med tre nye stillinger" som oprindeligt var skrevet som et oplæg til mødet med fakultetets studieledere 12. oktober 1995, men som netop er udgivet i tidsskriftet *Praxeologi*ⁱ. De to tekster må desuden ses i sammenhæng med yderligere to tekster af Callewaert, nemlig Callewaerts artikel fra 1999 "Danmarks Pædagogiske Universitet - kritik af et forslag"ⁱⁱⁱ som kritiserer daværende undervisningsminister Margrethe Vestagers forslag om oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet, jf. et notat fra 1999ⁱⁱⁱ, og artiklen "Om det der (måske) savnes i dansk pædagogik"^{iv}.

Teksten blev forberedt til Staf Callewaerts deltagelse i et møde med studielederne på Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet i anledning af den nye "Bekendtgørelse om humanistiske uddannelser på universiteterne" fra marts 1995^v. Teksten er ikke kun interessant som et historisk dokument. Den er også interessant fordi Callewaert forudser og advarer imod en række

Staf Callewaert avled i 2023, men efterlængede ett antal artiklar och övriga texter. Teksten er i 2025 redigeret for publicering af docent Morten Nørholm.

Publisert: 07.11.2025

Praxeologi – Et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker ©2025 Staf Callewaert

DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/praxeologi.v7.4644>

ødelæggelser som siden er sket på området, og fordi det desuden ses hvordan stort set intet af det som foreslås for at kompensere for ødelæggelserne, blev til noget.

Overordnet kan de to kommentarer som nu udgives, ses som eksempler på historieskrivning om betingelserne for produktionen og anerkendelsen af viden. Mere konkret kan teksterne - fordi de er skrevet af nogen og ikke af ingen - ses som om end principielt partiske, så dog nogenlunde vederhæftige beretninger om afviklingen af de videnskabelige landvindinger der var sket før, under og efter det såkaldte studenteroprør, og om en tilbagevenden til en konservativ, positivistisk videns- og videnskabsforståelse inden for faget pædagogik. Den udvikling standsede ikke i 1998, men er fortsat siden.

Et yderst manifest udtryk for denne udvikling ses i og med oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet i 2001 på ruinerne af Danmarks Lærerhøjskole som indgik i det nye universitet, og som blev absolut toneangivende for forskning og undervisning og dermed for definitionen af hvad pædagogik er og kan være. Dermed ses det desuden hvordan faget pædagogik sandsynligvis er det mest politiserede fag overhovedet. Ikke fordi der er interne kampe om magten. Den slags genfindes sandsynligvis overalt. Men i og med at faget pr. de forskellige magtkampe nu atter har status stort set alene som et hjælpefag eller redskabsfag for en af samfundets vigtigste systembevarende instanser, skole- og uddannelsessystemet.

1. Det sociale rum, universitetsfeltet og videnskaben

De fleste universitetsansatte betragter sig selv primært som forskere virksomme inden for videnskaben. Det vil sige at det at være lærer kommer i anden omgang, og det opfattes som deres primære opgave at uddanne nye forskere som skal være virksomme inden for videnskaben. Det vil også sige at man kun i anden omgang føler sig knyttet til det som blandt andet i den nye Bekendtgørelse kaldes for et "fag" eller "fagområde".

Et "fag" er ikke det samme som en "videnskab". Et fag er et speciale både i kundskabs- og færdighedshenseende, og det ligger til dels inde på uddannelsesinstitutionen, til dels ude i erhvervslivet. Og færdighedsaspektet er ikke begrænset til færdigheden til at producere viden. Færdighedsaspektet er primært færdigheden til at udøve et erhverv uden for uddannelsen. Det vil sige at tilvejebringe tjenester som direkte kan anvendes af offentligheden. Videnskab derimod omfatter kun kundskabsaspektet og den dertil hørende færdighed. Og det bliver ikke anderledes når også den videnskabelige kundskabsproduktion bliver til et erhverv, en tjeneste, for så bliver den stadig ikke tilbudt til den brede offentlighed som noget nyttigt, men fremstår som en unyttig værdi, forbeholdt specialisten.

I den henseende taler vi om sygeplejefaget, men også om sprogfagene. Vi taler om gymnasiefagene, men vi taler også om videnskabsfagene, såsom for eksempel teoretisk sociologi eller teoretisk lingvistik: videnskab som fag. Det sidstnævnte er specielt interessant, eftersom videnskab her bliver til en nærmere kvalificering af en bestemt type af faglighed.

Ifølge kontorchef Lautrup, i en skrivelse som ledsager den nye bekendtgørelse for de humanistiske uddannelser på universiteterne (marts 95)^{vi}, er disse uddannelser defineret som "akademiske", det vil sige at de "afspejler den forskningsbaserede undervisning" på institutioner under universitetsloven. De skal - som det siges om BAvii i Kap 2 § 8 - give indsigt i fag/fagområder. Inden for et "fag" tales der

om "faglige discipliner" (Kap 3 §30 2). Her anvendes altså "akademisk" og "forskningsbaseret" som nærmere kvalifikationer af et fag.

Bekendtgørelsen selv benytter sig af termen "akademisk" Kap 1, § 1. Tolkningen "forskningsbaseret" findes ikke i bekendtgørelsen, men kun i Lautrups brev.

Det korte af det lange er at den nye bekendtgørelse - og i denne henseende er den nok ikke specielt ny - til forskel fra de ansatte ikke primært tænker i termer af videnskab og forskning, men primært i termer af fag og undervisning. Og Bekendtgørelsen regner med at uddannelsen har et forhold til "erhvervsfunktioner" (Kap 2 § 8) eller bestemte former for "erhvervskompetencer" (Kap 1 §3 Stk 2), og kan omfatte "erhvervsrettede projektmoduler" (Lautrup). Dette samtidig med at der laves en slags markering overfor "andre videregående uddannelsesinstitutioner" som ikke er akademiske. Bekendtgørelsen. Kap 1 § 2.

Og så tales der også om erhvervsfunktioner som omfatter selvstændigt videnskabeligt arbejde som grund til at bevare magisterkonferensenviii som en mere forskningsorienteret grunduddannelse (Lautrup). Eller, om man vil, den specielle erhvervsfunktion som består i forskningsfunktionen.

Både historisk og aktuelt er universiteterne i virkeligheden primært anstalter for en særlig form for erhvervsuddannelse; universiteterne er uddannelsesanstalter og de uddanner praktikere: præster, læger, jurister, og lærere. Senere også industri- og handelsingeniører, fra og med at disse integreres på universiteterne.

Men samtidig omfatter universitetet også et fakultet, det filosofiske, som omfatter teoretisk og praktisk filosofi, matematik og naturvidenskaberne. Disse er egentlig ikke beregnet på at uddanne flere end deres egne efterfølgere. De er til for at opretholde en bestemt type af kundskab, som opfattes mere som almentdannende, uegennyttig, ikke umiddelbart anvendelig, og også samfundskritisk: sandheden for sandhedens skyld.

Når det gælder de praktikere som universitetet uddanner, så drejer det sig egentlig om uddannelser af forskellige typer af embedsmænd, via en embedseksamen, som legitimerer udøvelsen af en funktion som er en af grundpillerne i samfundets bevarelse: læge, jurist, præst, lærer og så videre.

Bourdieu har understreget at den moderne stat etableres ved at det bliver staten som legitimerer en præsts, en læges, en jurists eller en lærers embedsudøvelse, blandt andet via legitimeringen af den tilsvarende eksamen og titel, på samme måde som staten står som garant for statsobligationernes værdi.

Således som både Habermas og Bourdieu har påpeget i Webers kølvand, så opstår "Det Moderne" i det hele taget ved at samfundet uddifferentieres og der progressivt oprettes særskilte domæner af viden, kunnen og handlen som stilles under kontrol af specialister. Disse begrunder deres monopol med en unik viden, og med en embedsudøvelse som garanteres af staten. Oplysningens parole om at ethvert menneske skal træde ud af sin umyndighed bliver næsten med det samme tolket som eksperternes herredømme i kundskabens navn. Enhver erhvervsmæssig praktik siges at være baseret på en særlig professionsviden som lægmanden ikke er i besiddelse af. Senere begynder i stigende grad forestillinger om videnskabelighed at trænge sig på som grundlaget - i sidste instans - for denne special-viden. Til sidst tænkes også enhver hverdagspraksis at følge videnskabelige indsigter på området som eksperten tilvejebringer, i sidste instans tilmed madopskrifter.

Bourdieu har mindet os om at Kant i sin berømte afhandling *Der Streit der Facultäten* (*Striden mellem fakulteterne*) fra 1798^{ix} særligt gør opmærksom på den verdslige karakter af de første tre, øvre fakulteter som blander sig i håndteringen af al slags magt, til forskel fra det fjerde, nedre fakultet som ikke står for verdslige interesser, men alene skal opretholde viden. Da er det ikke uvæsentligt at huske, at "artes" eller "lettras", det vil sige humaniora, er ét af de verdslige fakulteter; det som står for reproduktionen af kulturarven via uddannelsen af lærerne.

Vi behøver ikke at gå nærmere ind på alle disse historiske og sociologiske synspunkter på universitetets virksomhed, men vi kan sammenfattende holde i erindring at:

universitetet producerer og fordeler den øverste del af de socialt legitime kundskaber og færdigheder og er derved med til at oprette, opretholde og legitimere klassestrukturen i samfundet

indholdet i universitetets virksomhed spænder over et bredt spektrum, alt fra at deltage i ledende funktioner i det politiske, sociale og økonomiske liv over de mere internt akademiske organisatoriske funktioner til de mere offentligt intellektuelle og ideologiske funktioner og endelig til de rene videnskabelige funktioner.

Fakulteterne, men også individuelle ansatte inden for samme fakultet, har forskellige placeringer i forhold til dette kontinuum:

det som fremstår som det rent faglige indhold bærer i virkeligheden præg af disse mere skjulte funktioner

derudover er både forskningen (for eksempel medicin) og undervisningen erhvervsrelateret i forskellig grad og universitetet selv forholder sig på forskellige måder til den erhvervsrelatering. 60'ernes fagkritik var en måde at fremdrage denne relatering og at tage stilling til den. Censorinstitutionen repræsenterer en anden måde.

Selv på et og samme fakultet har fagene historisk og socialt helt forskellige eksterne funktioner og intern organisation hvad angår forholdet til og opfattelsen af hvad videnskabelighed er, hvad teori er, forholdet mellem teori og praksis, forholdet til almene sociale funktioner og forholdet til specifikke erhvervskompetencer. Vi behøver blot minde om historiefagets forhold til nationalstatens selvforståelse, statskundskabs forhold til forvaltningen, danskfagets forhold til den herskende ideologi/kulturarv, pædagogik, psykologi, sociologi i relation til velfærdsstatens kontrol- og omsorgsfunktioner. Eller i et andet register cirkelbevægelsen mellem gymnasiefag, akademiske fag og videnskabsfag for alle læreruddannelser, hvor det næsten ikke lader sig gøre at afgøre hvad der er hønen, og hvad der er ægget.

Endelig har vi endnu mere tilfældigt skabte fænomener, såsom lærestole i pædagogik eller kultursociologi eller biokemi, der i stort omfang er skabt for at give plads til stærke personligheder som har haft held til at fange en trend for en kortere tid: næste generation forstår ikke længere hvad meningen er.

Hvad kan vi nu lære af alt det her i forhold til dagens øvelse som går ud på at vi endnu engang skal skrive vores studieordninger om i forhold til den nye bekendtgørelse?

Det vi kan lære, er at vi nu endnu en gang står i den situation at vi skal gå ud fra at vi kan opstille begrundede normer for hvordan ting og sager skal være. Og at vi i lyset af disse normer kan tolke bekendtgørelsen sådan at den ikke bare repræsenterer et aktstykke fra det politisk-administrative system, men også repræsenterer noget vi kan stå inde for. Men samtidig må vi vide at vores normative opfattelser i virkeligheden er absolutificeringer af historiske tilfældigheder og konjunkturer, ambivalente forsøg på at håndtere et kompleks af faktorer som forekommer i forskellige kombinationer.

2. Hvad er forskellen mellem en universitets-bachelor og en mellem-tekniker?

Det som netop nu spiller en særlig vigtig rolle, er at definere det specifikke i universitetets grunduddannelserne til forskel fra andre videregående uddannelsers grunduddannelser. Der er mange grunde til at dette er så vigtigt.

For det første er de videregående uddannelser generelt blevet til masse-uddannelser. I midten af det 19. århundrede skulle alle i skole, efter anden verdenskrig skulle alle have en gymnasial uddannelse, fra og med år 2000 skal alle have mindst en BA eller tilsvarende.

Selvfølgelig har dette ikke ændret noget på den grundlæggende sociale fordeling af uddannelseskapital i samfundet: folk bliver jo bare placeret højere oppe på en stige som synker.

Inden for dette masseuniversitet findes på ene side stadig elite-linjerne og på anden side bliver forskeruddannelsen typisk for den konstante gruppe på 20 % som leder og fordeler arbejdet for resten af befolkningen. Nedad betyder det også at man i stigende grad forsøger at komme bort fra at alle universitetsuddannelser er lange enkeltfagsuddannelser som leder til en embedseksamen eller til en forskeruddannelse, afsluttet med et selvstændigt speciale. Man forsøger at skabe en hierarkiseret struktur af korte, mellemlange og lange uddannelser, med forskellige trapper og afstigningsmuligheder, som alle skal være kompetencegivende i en eller anden forstand, og som består af fagkombinationer.

Det betyder at de korte og mellemlange kompetence-givende universitetsuddannelser opererer inden for et felt hvor de konkurrerer med lignende uddannelser fra mellemuddannelserne såsom pædagoger, folkeskolelærere, sygeplejersker, socialrådgivere, teknikum-ingeniører, handels- og kontoransatte og så videre.

Fænomenet er blevet mødt med forskellige strategier:

I Sverige har man lagt næsten alle mellemuddannelser som de førnævnte ind på universitetet, præcis ligesom man har lagt alle uddannelser for de 16-19-årige inden for rammerne af én og samme gymnasieskole som administrativ størrelse (hvilket på ingen måde har ophævet den sociale og kulturelle opdeling som nu bare er intern). Et af de argumenter som oftest er blevet fremført, er at disse uddannelser behøvede et miljø som kunne garantere deres forskningstilknytning. Metoden har voldt enorme, endnu helt uforløste problemer. Så snart integrationen ikke bare er rent formel, men får betydning for begge parter, bliver man tvunget til ikke alene at tage stilling til, men også leve op til en masse forestillinger der ofte ser ud som firkantede cirkler.

I Danmark er noget af det samme sket på universitetscentre, for eksempel med socialrådgiver-uddannelserne. Dog ikke med pædagog- og folkeskolelæreruddannelse, eller sygeplejersker. Derimod har folkeskolelærerne med Danmarks Lærerhøjskole (DLH) skaffet sig deres egen kandidat- og forskeruddannelse, og sygeplejerskerne er ved at gøre det samme uden at det hidtil rigtigt er lykkedes.

3. Teori og praksis

Mange af disse uddannelser har indtil for kort tid siden ikke bare været praktikeruddannelser, men har ligget tæt ind til almindelige medborgerkompetencer (omsorg, for eksempel), eller har haft stærke indslag af mesterlære (kunst) snarere end at være professioner baseret på en specifik eksplicit systematiseret viden. I det omfang der har eksisteret en systematisk professionsviden, har den haft karakter af professionelle teknologier baseret på erfaringsopsamlinger eller kontrollerede forsøg, det vil sige velbegrundede tilvejebringelsesmetoder for et givent erhverv. Taler man i denne sammenhæng om forskning eller videnskab, så mener man egentlig at man anvender metoder lånt fra videnskaberne for at systematisere og sikre kundskaber og færdigheder omkring denne tilvejebringelsesmetode.

Man taler i denne sammenhæng gerne om fagets teori. Det kan da betyde alt fra at praktikerens foreviser eller fortæller om hvordan man (bedst) *gør*, til resultater af kontrollerede forsøg som viser de komparative fordele ved forskellige måder at tackle opgaven på. Hvordan underviser man bedst danske 19-årige i tysk, hvordan plejer man bedst kvinder indlagt med lårbensbrud, hvordan behandler man malaria, hvordan behandler man en alkoholiker og så videre.

Faglighed betyder i denne sammenhæng begrundede indsigter i tilvejebringelsesmetoden i praksis: det gælder om at give svar på spørgsmålet om hvordan man *gør*, hvordan man *gør* det bedre, givet en målsætning og et antal parametre som udgør betingelserne.

Fagets teori kan dog komme til at betyde noget ganske andet når man med det mener: for at håndtere fænomenet må man vide hvad det er, og hvordan det er skruet sammen. Det vil sige: for at kunne udvikle teknologier må man udvikle rent deskriptive og forklarende/forstående kundskaber. Disse er af en helt anden karakter eftersom de ikke længere ligger i direkte forlængelse af den eksisterende praksis (den reflekterende praktiker), men skifter perspektiv og spørgsmål. Spørgsmålet lyder nu ikke: "hvordan gør man?", men "hvad er det, det handler om, og hvorfor er det som det er?".

Og så er det faktisk ret uvæsentligt om det drejer sig om at forklare sociale determinismer, at forstå adfærd, at tolke tekster og udtryksformer, at kritisk analysere former for undertrykkelse eller hvad det nu måtte være (objektivism, fænomenologi, hermeneutik, kritisk teori). Det væsentlige er at man skifter perspektiv:

fra:

at *inde fra* praktikken spørge hvordan man *gør for at* gøre det bedste,

til:

at *udefra* spørge om denne praktik: *hvad* er det vi *gør*, *hvad* skyldes det og så videre.

Det vil sige at man bevæger sig fra en faglighed der opfattes som en (på forskellige måder) funderet teknologi (en lære om hvordan man gør), mod en faglighed der opfattes som "videnskabsfag".

Det er ikke tilfældigt at jeg undgår at tale om anvendt videnskab. Det skyldes at jeg tænker inden for en tradition (Bourdieu) som hævder den praktiske kundskabs egenlogik, som ikke er reducerbar til en anvendelse af teoretisk kundskab på en praktisk situation.

Ikke desto mindre kan en teoretisk forklaring af fænomenet få betydning for den praktiske håndtering, men kun via en omfortolkning som igen indstiller sig i den praktiske logiks perspektiv. Hvis jeg kan give en forklaring på hvorfor pigernes deltagelse i det formelle skolesystem ikke følger drengenes mønster, ved jeg dermed stadig ikke om det er ønskværdigt at de skulle gøre det, eller hvordan vi skal komme så langt. Men elementer af den teoretiske forklaring kan indføres i et velfunderet praktisk løsningsforslag.

Anledningen til at hvert domæne i sidste instans beder om sin egen videnskabsfaglige bearbejdning, er at det praktiske handlingsperspektiv og det deltagende perspektiv er blevet forkortet til det som kan lade sig gøre, og som derfor kun dækker en del af fænomenet og eventuelt også går glip af det væsentlige.

På den anden side har også det objektiverende teoretiske perspektiv som søger at definere og forklare, helt uanset om der egentlig er noget at gøre, sine begrænsninger. Det videnskabsfaglige perspektiv reducerer fænomenet til et skuespil hvor alt er til rådighed på samme tid: det er en intellektuel (re)konstruktion, og intet andet.

De "ædle" praktikerfag, teologi, medicin, jura, ingeniørkunst, har længe påstået at være funderet i videnskabsfag, videnskabeligt sikret teknologi og afprøvet erfaring. De nyere fag som for eksempel omsorgsfagene og de terapeutiske fag udvikler derimod en tendens til at søge mod en videnskabelighed som har form af systematiske teknologier, og som i reglen modsætter sig paradigmer som søger i retning af videnskabsfag. Det er hvad man kan se inden for pædagogik, social forsyng, terapi, sygepleje og så videre.

4. Et forslag til universitetets grunduddannelser

En måde at udmønte det her i form af angivelser for hvad en typisk universitetsbaseret faglighed skulle være, kunne være følgende:

Fagligheden skal omfatte hele spektret, alt fra den tavse færdighed til den videnskabsfaglige forklaring. Den skal medtænke fagets historiske genese og aktuelle sociale placering. Desuden skal den medreflektere de videnskabsteoretiske videnssociologiske forudsætninger for faget, inklusive en praktikteori (også om den teoretiske praktik). Kort sagt: den skal ikke stoppe ved at undervise i en velfunderet teknologi eller tilvejebringelsesmetode (at kunne engelsk, inklusive engelsk kultur) men den skal inkludere videnskabsfaglige aspekter (hvad er sprog, hvad er kultur, og så videre) samt de meta-teoretiske dimensioner.

Når det er sagt så betyder det ikke at man ikke skal lave færdighedstræning. Det kan være inkluderet

hvis det er en forudsætning, for eksempel "fluency" i et fremmedsprog
hvis det er et redskab for objektregistrering (for eksempel feltteknikker)

hvis det er et redskab i analysearbejdet (for eksempel tekstanalyse)
hvis det er et redskab i kommunikationen
hvis det indgår i den tilknyttede erhvervskompetence (for eksempel korrekt skriftsprog for tolke/sproglærere).

Det betyder heller ikke at man ikke kan have praktikmoduler, men man skal huske at det private og det offentlige erhvervsliv alligevel forventer sig at det er "on the job" den virkelige tillæring sker. Man gør ikke det chok som konfrontationen med erhvervsudøvelsen udgør, mindre ved at foregribe det i et beskyttet værksted og investere så meget i den simulation at man ikke har tid til en ordentlig teoretisk basis.

Under alle omstændigheder gælder det jo om at lave en intern (om)fortolkning af de ydre rammer de faktiske aftagere og det politisk-administrative system sætter.

I virkeligheden er det allerede sådan at alt som ikke er "on the job training", via sin institutionelle organisation ikke længere er reguleret direkte af erhvervsmæssige behov, men af den interne reaktion på dem. Der findes ingen "gode" erhvervsuddannelser hvis man dermed mener automatisk tilpassede. Det interessante spørgsmål så snart undervisningen foregår på universitetet og ikke på arbejdspladsen er: hvilken slags fremmedhed for erhvervssituationen er produktiv og hvilken er kontraproduktivt.

Et bud kunne være at de kontraproduktive er:

gamle fagtraditioner som er bundet af erhvervsbehov som ikke længere eksisterer og heller ikke har en speciel videnskabsfaglig styrke
ubevidst eller eksplicit indøvet fremmedhed over for det tilsvarende praktiske område.

Det produktive må rimeligvis være at maksimere det som behøves på arbejdspladsen, men ikke længere kan få noget større råderum der. Det vil sige de videnskabsfaglige og meta-teoretiske aspekter på den ene side, beherskelsen af generelle redskaber på den anden side, inklusive arbejds- og kommunikationsmetoder. Det som man godt kan være foruden er heldækkende detaljerede kundskaber om fagets rutinemæssige indhold og metoder.

Sagt på en anden måde: det der er farligt, er den nuværende tendens til at tilrettelægge ph.d.-uddannelsen som en bachelor-uddannelse, i stedet for allerede i bachelor uddannelsen at indføre træk af en forskeruddannelse.

Det som derimod er meget vigtigt, når man diskuterer hvordan man kan afgrænse den profil som ville være typisk for de akademiske uddannelser, til forskel fra de mellemuddannelser inden for samme område, som også kun er på tre år, er at opstille kriterier som gælder både for

indholdet
undervisnings- og studieformer
eksamensformer.

Disse tre ting hænger sammen. Man kan ikke opøve en metateoretisk refleksivitet eller en teoretisk orientering hvis man udelukkende arbejder med katederundervisning med udgangspunkt i

oversigtsværker, eksamineret med en skriftlig eksamen med multiple choice-spørgsmål. Desuden skal der tages højde for lærernes kvalifikationer og de studerendes forudsætninger ved rekrutteringen.

5. Hvad er forskningsbaseret?

Tilbage står at koble den type af overvejelser til Lautrups autoritative tolkning af hvad der er akademiske uddannelser, nemlig at undervisningen er forskningsbaseret.

Det er helt åbenbart at man tager sit udgangspunkt i det faktum at man har skabt en bacheloruddannelse på tre år, som skal være kompetencegivende og altså give mulighed for afstigning, for at hierarkisere det som er blevet en masse-uddannelse. Samtidigt, uden for universiteterne, har de såkaldte mellemtekniker-uddannelser mere og mere forsøgt at få deres grunduddannelser, som er praktikeruddannelser, godkendt som bachelor-uddannelser, stort set uden at ændre på deres indhold og orientering. Med et diplom fra en sygeplejeskole og en overbygning på et år som kandidatuddannelse kan vedkommende påbegynde en ph.d.-uddannelse.

Lægger man de to tendenser sammen, kan man let se at det bliver et centralt spørgsmål at vide hvad i alverden som skulle skille disse uddannelser fra hinanden. Faktisk har skarpsindige personer som lektor Thomas Nissen fra Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) udført mindre studier som viser at universiteterne har overordentlig svært ved at påvise både at det de faktisk gør, er noget andet, og at man kan opstille modeller for forskellige typer af uddannelser.

For mig personligt er det væsentlige at fastholde at det kan og bør dreje sig om to forskellige typer af uddannelser. Og som allerede antydnet må skillelinjen gå mellem en videnskabsfagligt orienteret uddannelse og en praktiker-uddannelse. Det vil sige mellem en pædagog, skolelærer, sygeplejerske, som behersker en praksis og har et forhold til dens teknologi på den ene side, og på den anden side dem som behersker de videnskabsfag, der er relevante for den teoretiske bearbejdning af disse virksomhedsfelter, uanset om de fra starten er praktikker eller ej, og uanset hvor meget de siden også kommer til at arbejde med praktikken.

For ministeriet er det vigtige ved Lautrups kriterium, nemlig den forskningsbaserede undervisning, efter min mening noget andet end orienteringen mod videnskabsfag.

Det som det her primært handler om, er at lærerne på mellemteknikeruddannelser som ellers ligner universitetets bacheloruddannelser, ikke har en forskeruddannelse bag sig, hvis den defineres som en ph.d.. Og at de heller ikke har en tjenestestruktur og et miljø som tillader dem - og forpligter dem - til at forske i halvdelen af tiden.

Det vil sige at mellemteknikeruddannelsernes læreres undervisning kan holde sig ajour med at registrere hvor forskningsfronten går, og fange dette ind i en undervisning som stadigt flytter sig med forskningsfronten, omtrent sådan som gymnasie-lærebogsforfattere forsøger at hænge med. På denne måde kunne man tænke sig at også grunduddannelses-undervisningen (BA og cand.^{xiii}) på universitetet skulle gennemføres af lærere som underviser på heltid; en ikke ukendt tanke i bureaukrat-kredse.

Det omvendte er at læreren selv er forsker på halvtid. Så har han en forskeruddannelse, og er aktiv på området. Det er en rimelig tanke at dette skulle kunne sætte sit præg på hans undervisning.

Her findes dog tre typer af betingelser som skal være opfyldt:

1. En række praktiske betingelser. At vedkommende virkelig får tid til at forske på den ene side, og på den anden side at undervisningen er tilrettelagt således at den kan sættes i forbindelse med forskningen generelt og med netop den lærers/lærergruppes forskning specifikt. Dette indebærer for eksempel at heldækkende oversigtsundervisning kun kan spille en marginal rolle i studieordningen
2. En række videnskabsteoretiske og pædagogiske betingelser. Grundopfattelsen i det berørte fag skal ikke gerne være sådan at forskningen defineres som en verden der er lukket for lægfolk, og undervisningen sådan at den har karakter af opdragelse i faget snarere end deltagelse i kundskabsudviklingen
3. Men det helt afgørende må rimeligvis være at man nærmere definerer hvad der menes med forskning.

I dag går en hvilken som helst form for kundskabssøgen under betegnelsen forskning. Det vil sige forskning er ikke det samme som videnskab, og videnskab ikke det samme som teoretiske grundlag og metodisk sikring.

Sagt på en anden måde: man kan meget vel tænke sig at en eller anden opfylder sine forskningsforpligtelser og alligevel aldrig forlader det område vi har kaldt den praktiske sans, kunsten og systematisk udvikling af teknologi for det praktiske. Det er der ikke noget galt i. Det kan gerne være en del af også den videnskabsfagligt orienterede undervisning. Men det er ikke nok. Det når egentlig ikke op til hvad jeg personligt ville hævde som en mere stringent definition af forskningsbaseret undervisning som utvetydigt adskiller sig fra videnskabeliggørelse af et fag gennem systematisk udvikling af teknologier.

Det handler om en teoriudvikling som søger svar på spørgsmålet: "hvordan er dette muligt?" i stedet for svar på spørgsmålet "hvordan kan dette gøres bedre?".

- Metodisk ville det indebære at kontrollerede forsøg taber deres fremherskende stilling som metode.
- Metateoretisk betyder det at videnskabelighed defineres som et brud med den praktiske indstilling og derigennem genopretter den praktiske kundskabs ret til at hævde sig i sin egen ret og ikke som en anvendt teori.
- Desuden får den samfundskritiske funktion som stiller universitetet i almeninteressens tjeneste, ud over at stå i myndighedernes og de kapitalstærke gruppers interesse, en bedre forankring. Den funktion bliver ikke tilføjet kundskabsproduktionen udefra, men følger med nødvendighed af bruddet med den praktiske involvering.

Forskningsbaserede uddannelser på akademiske institutioner er karakteriseret ved at studie-arbejdet på lærersiden er en del af et aktivt forskningsarbejde hos en dertil specialuddannet lærer, som i sin forskning og undervisning opprioriterer de sider af faget som har med videnskabsfaglighed i snævrere betydning at gøre, og at studiearbejdet på studentsiden har samme prioritering.

Jeg skulle af al kraft ville insistere på at dette ikke er et spørgsmål om niveau, sværhedsgrad, eliteuddannelser og så videre og så videre. Som følge deraf mener jeg ikke at man af den grund igen skal se på optagelsesbetingelserne.

Det kunne man godt gøre eftersom en åbenhed for et differentieret spektrum af "excellency" også må indebære at man kan differentiere uden nødvendigvis i lige så høj grad at selekttere en elite frem. Det er ikke et spørgsmål om niveau, men om retning.

6. Differentieret anvendelse af principperne i de forskellige fag på KUA

Når man ser på fakulteternes udbud af fag i dag kan man ordne dem på følgende måde:

Grundfag:

- filosofi
- psykologi, pædagogik og retorik
- historie og arkæologi
- religionsvidenskab
- lingvistik
- etnologi

Sprog- og kulturfag:

- levende sprog
- klassiske skriftsprog

Æstetiske udtryks- og kommunikationsformer:

- film
- kunst
- musik
- litteratur
- teater

Anvendt perspektiv :

- Østeuropa-studier
- audiologopædi

Det er klart at man umiddelbart kan se at udgangspunktet for at profilere sig er forskelligt for de forskellige grupper som spænder fra filosofi til audiologopædi, blandt andet når det drejer sig om at forholde sig til spændvidden mellem meta-teori, videnskabsfag, funderet teknologi, kunst/færdighed. Desuden er det også direkte et spørgsmål om ressourcer når det handler om at opretholde spændvidden: der er grænser for hvad et par lærere kan dække ind, også selvom det jo mere er et spørgsmål om en indstilling og arbejdsmetode, end om en specialisering. Det kræver en vis specialisering, og det kræver minimale ressourcer.

Man behøver dog ikke begrænse sin strategi til hvad de nuværende fastansatte kan dække ind. Via deltidsansatte og planlagte ny-ansættelser kan man også udvikle en vis strategisk holdning.

Der er derfor en sammenhæng mellem beslutning om profil og beslutning om opretholdelsen af enkeltfag: en udtalt generel fakultetsprofil kræver måske en selektivitet. Man må jo erkende at resultatet af en screening af disse fag med de angivne kriterier som målestok bliver meget forskellig, eftersom de i forvejen befinder sig på forskellige pladser i et kontinuum fra filosofi til audiologopædi.

Ikke desto mindre synes jeg at man kan fastholde ideen. Vi kan for eksempel tage filosofi. Om jeg ikke helt tager fejl når det gælder hvilke områder faget har prioriteret i den senere tid (og som medlem af samme institut ved jeg noget mere om det end ellers), så skulle jeg vove at formode at det er gået præcis i modsat retning: man kunne sige det som så at ikke den praktiske filosofi, men den anvendte filosofi har en tendens til at tage over. Man kunne sige som så: at have en eksamen i filosofi eller psykologi eller pædagogik eller sprog skulle gerne systematisk være noget andet end at være læreruddannet i alle disse fag som gymnasiefag.

7. Gymnasiefagene: pædagogisere teorien eller teoretisere praktik?

Vi kender den gamle diskussion om hvorvidt det er nødvendigt at skelne mellem at være kompetent i et videnskabsfag og at være kompetent til at undervise børn i at erobre det område som også videnskabsfaget overfladisk set handler om. I den anledning har man eksperimenteret med uddannelser som radikalt pædagogiserer også lærerens uddannelse. Den bliver da mindre en uddannelse i faget, mere en uddannelse i fagets didaktik. Dette tvinger næsten med nødvendighed to forskellige strenge frem på et fag, den videnskabsfaglige og den didaktiske.

En anden måde at løse problemet på er at lade alle få en videnskabsfagligt orienteret uddannelse, og lægge et separat pædagogikum ovenpå.

Personligt mener jeg at man, uanset hvilken løsning man vælger i tilrettelæggelsen, må respektere de to forskellige logikkers egenart. Hvis et fag som en fremtidig lærer eller forsker tilegner sig, kun omfatter det som en lærer arbejder med når et barn borer sig ned i området for første gang og frem til sin studentereksamen, er der noget galt. Men hvis en forsker bilder sig ind at det er hans fags teoretiske logik som også er den rette indgang for et barn (sådan som det skete for eksempel med den nye matematik), ved de ikke hvad de taler om. Vi mærkede det for nylig da matematiske forskere hævdede i *Magisterbladet*, som svar på en kritik af matematikundervisningen i skolen, at man jo ikke kunne antage at alle mennesker kan lære matematik...^{xiii}

8. Konklusion

Vi forsøger at konkludere ved at forholde os eksplicit til de problemstillinger som ledelsen har opstillet:

Problemstilling 1) Hvilke særlige kvalifikationer forventes studerende at have som har gennemført en forskningsbaseret uddannelse, uanset niveau (BA, cand., mag.).

Mit efter min mening velfunderede forslag er at tolke "forskningsbaseret" som omfattende ikke kun fagets teknologi, men også fagets videnskabsfaglige fundament. Samt den praktiske øvelse i at udvikle teorier, metoder, meta-teoretiske overvejelser, konfrontere videnskabsfag og teknologi.

Med teknologi menes ikke teknikker, men velfunderet og systematisk viden *for* en praksis, til forskel fra velfunderet og systematisk viden *om* en praksis. Med praksis menes da menneskelig handlen hvad enten det drejer sig om sociale relationer, udtryksformer, tekster eller hvad det kan være. Med videnskabsfag menes en form for erkendelse som ikke svarer på spørgsmålet om hvordan et område fungerer, men svarer på en undren over hvad området i det hele taget går ud på.

Det handler altså ikke om at skabe en orientering mod teori, men om at skabe en orientering mod en bestemt side af kundskabsproduktionen og kundskabsformidlingen, både som indsigt og som praktisk øvelse. Det handler om at udskifte et perspektiv som ligger i forlængelse af en erhvervspraksis med henblik på at forbedre den, med et perspektiv som objektiverer den praksis med henblik på at forstå og forklare. Forskningsbaserede uddannelser må omfatte begge dele, men prioritere den sidste.

Når man spørger hvilke særlige kvalifikationer et sådant studium giver de studerende, er svaret at

- a. kun et sådant studium på grunduddannelses-niveau (BA og cand.) er et studium som er forberedende til en forskeruddannelse.
Jeg mener at det er en misforståelse at lade praktikeruddannelser gå over i forskeruddannelser, sådan som man er begyndt at gøre for eksempel i sygeplejen. Af dette bliver der ingen forskning men systematisering af praktikerviden, hvilket er noget helt andet
- b. de studerende med et sådant studium bag sig er bedre rustede til at bidrage til opretholdelsen af en kritisk bevidsthed omkring det faglige område, både som praksisfelt og som erkendelsesområde, eftersom den objektiverende distance er hovedredskabet
- c. også i forhold til teknologien, det vil sige håndteringen af faget som praktik, giver denne orientering
større muligheder for at arbejde med årsager og forklaringer i stedet for at arbejde med symptomer,
større muligheder for at kunne placere og håndtere uklarheder og paradokser, modsætninger, fejltagelser og at noget mislykkes, end i et perspektiv hvor man antager at alle opgaver kan løses,
større chancer for en kreativ og innovativ håndtering af opgaverne
- d. de studerende bør have erhvervet en større selvstændighed eftersom de har lært sig for egen regning at få fat i de kundskaber og færdigheder som i sidste hånd sætter hele teknologien på begreb. Teknologien er ikke udledt fra videnskabsfagets forklaringer; den fungerer efter en egen praktisk logik.

Mens videnskabsfaget kan se bagom ryggen på teknologien, er det omvendte ikke tilfældet.

Alt dette gør at studerende med en sådan uddannelse er mere egnede til opgaver som har at gøre med at koncipere, planlægge, og evaluere. At dette ikke bare er en tanke født ved skrivebordet hos en gammel filosof, men en brugbar mulighed vil jeg illustrere med to iagttagelser:

- a. alle de indberetninger vi har fra vores studium omkring den aha-oplevelse som førende praktikere har når de efter 15-20 år begynder på en sådan videnskabsfagligt orienteret uddannelse. Det bliver til et chok og et desperat forsøg i begyndelsen på at bevare et praktiker-perspektiv. Men ganske hurtigt forvandles modstanden til en slags vrede over at man ikke tidligere er kommet ind på det man dog havde anet måtte være muligt, nemlig for en gang skyld se verden som den er, og ikke som den burde være. Man føler sig svigtet eftersom de kundskaber man efterlyste, fandtes, men blev holdt borte
- b. de offentlige og private arbejdsgivere har et klart budskab, i hver fald når det gælder deres mere ledende personale. De er fuldkommen klar over at det de har behov for, er folk med en så grundvidenskabelig uddannelse som muligt, på betingelse af at den er udmøntet i en praktisk færdighed og ikke bare boglig viden.

Den politiske kamp gælder ikke de egenskaber som er eftertragtede, men hvor mange som behøver at have dem.

Problemstilling 2). Når det gælder niveauet mellem BA, cand.^{xiv} og mag.^{xv}/ph.d.^{xvi} så synes jeg ikke der er så store problemer, når først grundorienteringen er blevet lagt fast:

- BA: man skal kende til og kunne referere/imitere øvelsesmæssigt
- cand.: man skal kunne forstå for egen regning, og kunne anvende perspektivet på nye problemer nyt materiale, eksemplarisk i specialet
- mag./ph.d.: man skal selv kunne tænke og arbejde videre og bidrage til udviklingen af selve redskabet, i stedet for blot at anvende det på nyt materiale.

Vi burde ud fra dette perspektiv diskutere hvordan vi i løbet af de første år af BA har håndteret situationen. Jeg har en klar fornemmelse af at man har benyttet sig af chancen for at lade BA-uddannelserne komme nærmere på skole-uddannelser, blandt andet ud fra overvejelser som har med lærernes tidsanvendelse at gøre: mere standardiseret undervisning, mere specialisering, mere katederundervisning og mindre vejledning, mere disciplinopdeling og så videre. Det vil sige et antal karakteristika som går i modsat retning af det som her anbefales.

Naturligvis skal der være en forskel mellem Bachelor og ph.d. Men måske burde vi være mere opmærksomme på at den videnskabsfaglige orientering og forskningstilknytning som karakteristika

for akademiske grunduddannelser må føre til en anden tilrettelæggelse og andre arbejdsformer end de skolemæssige vi kender på BA-niveau.

Bilag

Different types of knowledge in relation to research

In order to better understand what this discussion of different conceptions of research at NIED^{xvii} amounts to, we shall list levels of knowledge possibly implied by professional practice. (Using the term professional, we do not want to take a stand in the sociological and political discussion concerning the question if teachers are professionals in the technical sense of the word. We are here using the term in its common sense meaning).

We are making a distinction between:

Knowledge *for* practice.

- *Tacit practical knowledge*: knowing how to do, implied in the doing itself, possibly not explicitly conscious for the agent herself, based on learning and experiences of different kind; the learning may have been purely practical or also explicit, but at this stage of practical expertise the knowledge has become (or has always been) tacit. One example is the way a child knows her mother tongue before entering school, or the way a transplantation specialist knows how to conduct the operation;
- *Reflective practical knowledge*: when different circumstances interfere with the normal course of action and enforce/make possible an awareness accompanying the doing, that takes the form of internal dialogue, recall of experiences, recall of pieces of learning, dialogue with colleagues, narratives, catching the sense of the situation in images and catch-words etc. Much of this level is at stake in master-apprentice learning;
- *Professional technology*. Professions with a strong structure are built up around systems of learning of systematically registered and controlled experiences with procedures and results that constitute the body of legitimised professional practical knowledge, compiled in manuals, taught in courses, used in practical exercises, developed all along the career of the practitioners. The professional technology eventually takes a scientific character, in at least two senses: inasmuch as it is inspired by the fundamental sciences when elaborating practical procedures, and inasmuch as it works with methods to assess its conclusions borrowed from the fundamental sciences. But the professional practice will not be called scientific, since it is never deduced from scientific theory, but based upon reflexive experience and technology that relates only indirectly to the fundamental sciences.

The basic insight of this whole approach is that practical knowledge, guiding practice is never an application of (scientific) theory, but a sort of knowledge in its own right, either intuitive or systematic.

Up till now we have been considering only forms of knowledge that are part of, implied in and oriented towards a course of action in exercise. But that is only one type of knowledge concerning professional practice. The other type of knowledge is objectifying practice in at least two ways:

Knowledge of practice.

- This type of knowledge consciously breaks with the practical situation, where the central question is the agent's question from within: how to do (better), in order to ask the observer's question from outside: what happens, and how can it be, what does the agent believe about his action, and how can it be, what are the frames conditioning the action etc.;
- This type of knowledge does not only reflect upon the practitioners' problems or problems of professional technology, but takes into consideration all factors implied. It does not only ask questions about factors that can be manipulated, but about all factors. In brief, it mostly tries to describe and explain the state of affairs in the world that comes before the human projects enter the scene, that constitute the often forgotten but rather heavily determining background for human action conceived of as a project.

Here is one example to illustrate this kind of knowledge: Instead of asking "how can we achieve more equity as to race, social class, gender etc. within the school system?", one is asking "what is the matter of fact over time and all around the world in matters of equity?" "What are the mechanisms behind the relentless reproduction of inequity?" "How can the space left for affirmative action on the issue be defined?" "How can it be that such states of affairs are always repeatedly omitted from public consciousness and discourse?" Etc.

With these considerations in mind we can state the following distinctions between different activities that often constitute research:

1. Collection and analysis of administrative data for political decisions and management purposes, mainly concerning so-called inputs and outputs. Traditionally this has been done by the Division of School Statistics, and served primarily the Division of Planning. Although the work implies the use of scientific methods, it would be misleading to call it research, since it is totally framed by the needs of the administrative management in the narrow sense of the word
2. The ongoing development work on the basis of reflective practice summarised and articulated at different levels in the system, from the school based studies of the students at the Teacher Training Colleges, through the work at the regional resource centres etc
3. The systematic development of professional technology. Traditionally university departments of education have had little interest in this aspect of the craft, which to a greater extent has attracted the postgraduate and research departments of the Teacher Training Colleges. But the discipline as such is underdeveloped, as shown by the beautiful analysis of K. G. Ahlstrøm in his little book: *The University and Teacher Training*, Uppsala 1988.

4. The development of the educational sciences, with the main disciplines philosophy, history, economy, anthropology, sociology, and psychology of education, general didactics, comprehending, learning and teaching theory, curriculum theory, subject didactics.

ⁱCallewaert, S. (under utgivelse). "Om udviklingen på faget pædagogik på KUA i forbindelse med tre nye stillinger". *Praxeologi. Et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker*.

ⁱⁱCallewaert, S. (1999). "Danmarks Pædagogiske Universitet - kritik af et forslag". *Social Kritik*, nr. 62, København, pp. 8-17.

ⁱⁱⁱUndervisningsministeriet (1999). *Notat om forskning inden for det pædagogiske område og om folkeskolelæreres og pædagogers grund-, efter- og videreuddannelse*. Notat J. nr. 1998-2773-3. København: Undervisningsministeriet.

^{iv}Publiceret første gang som Callewaert, S. (1994). Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 226 – 232, her genoptrykt i nr. 2023/3: <https://dpt.dk/tema/2023-3/om-det-som-maske/>. Desuden genoptrykt i Petersen, K.A. & M. Nørholm (eds)(2002). *Videnskab & engagement*, HEXIS. Forum for samfundsvidenskabelig forskning & Forlaget PUC, Viborg-seminariet, pp. 72-83.

^v<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/1995/169>. Oktober 2025.

^{vi}Vedr. den nævnte skrivelse, angiveligt af kontorchef Lautrup, oplyste Uddannelses- og Forskningsstyrelsen i mail i marts 2025 at: "Der er sandsynligvis tale om det følgebrev, der sædvanligvis sendes ud til de relevante uddannelsesinstitutioner, når der udstedes en ny bekendtgørelse. Følgebrevet indeholder ministeriets/styrelsens bemærkninger til den nye bekendtgørelse og de ændringer, der er foretaget.". [MN anm.]

^{vii}BA betegner en Bachelor of Arts, det vil sige en universitetsuddannelse normeret til tre års fuldtidsstudier som svarer til 180 ECTS-poeng og afløses med en bachelorgrad. Til forskel fra en kandidatuddannelse (<https://www.ku.dk/studier/bachelor>). Oktober 2025. I Sverige betegnes en uddannelse til bachelorgraden kandidat. [MN anm.]

^{viii}I 1995 fandtes stadig i Danmark en uddannelse på det humanistiske fakultet til graden mag.art. Uddannelsen, der afløstes med en magisterkonferens, var en "... mellemting mellem en universitetsgrad og en embedseksamen inden for humaniora, naturvidenskab og visse samfundsvidenskaber". Uddannelsen var normeret til seks år og omfattede, ud over kravene til en etfags-kandidatgrad (cand.phil. efter normeret fire års fuldtidsstudier), et selvstændigt arbejde normeret til to års fuldtidsstudier. I 2007 blev graden afskaffet på de humanistiske uddannelser og helt erstattet af ph.d.-graden. <https://lex.dk/magisterkonferens>. Oktober 2025. [MN anm.]

^{ix}*Der streit der Facultäten* ligger på nettet: <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/streit/streit.html>. [MN anm.]

^xHos Kant har vi at universitetet består (må bestå af) de "oberen Facultäten", nemlig "die theologische", "die der Juristen" og "die medizinische" (Kant uden sidetal. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/streit/streit.html>). [MN anm.]

^{xi}Desuden anser Kant at universitetet må bestå af et "untere Facultät", et "philosophische Facultät". (Kant uden sidetal. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/streit/streit.html>). [MN anm.]

^{xii}Cand.: "En kandidatuddannelse, også kaldet en kandidatgrad, er en selvstændig 2-årig overbygningsuddannelse til den 3-årige bacheloruddannelse. En kandidatuddannelse svarer til 120 ECTS-point." <https://www.ku.dk/studier/kandidat>. Oktober 2025. [MN anm.]

^{xiii}I Dansk Magisterforenings medlemsblad *Magisterbladet* nr. 4, 1995, pp. 8-10, findes nogle artikler skrevet i anledning af en debatbog om matematikundervisningen i den danske folkeskole redigeret af Gunhild Nissen & Morten Blomhøj: *Hul i kulturen: sæt matematikken på plads*, København: Spektrum, 1994. I sin tekst refererer Callewaert til to lektors svar i *Magisterbladet* nr. 7, 1995, pp. 20-21. Dels et svar fra Hans Rischel, DTU, dels et svar fra L.K. Kristensen, Aarhus Universitet. [MN anm.].

^{xiv}Cand.: "En kandidatuddannelse, også kaldet en kandidatgrad, er en selvstændig 2-årig overbygningsuddannelse til den 3-årige bacheloruddannelse. En kandidatuddannelse svarer til 120 ECTS-point." <https://www.ku.dk/studier/kandidat>. Oktober 2025. [MN anm.].

^{xv}Jf. note viii.

^{xvi}En ph.d. er den grad man opnår efter en treårig forskeruddannelse efter aflagt kandidateksamen, jf. <https://lex.dk/ph.d>. Oktober 2025 [MN anm.].

^{xvii}Teksten i bilaget er forberedt til anvendelse på NIED - National Institute for Educational Development i Namibia. <https://www.nied.edu.na/>. Teksten er dog generelt relevant. [MN anm.].