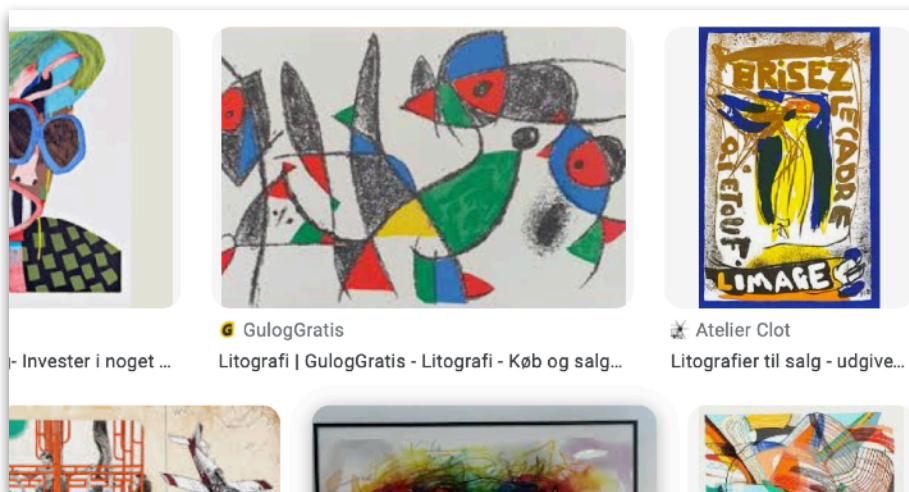


# Kunsten, uddannelsen og autoriteten

Vores yngste søn blev gift sidste sommer og blandt de utallige gaver, der skulle transporteres østpå for at blive proppet ind i deres lille Østerbrolejlighed, var et par gavekort til galleriet Edition Copenhagen. Vi var med derinde, og jeg må med skam melde, at jeg aldrig før har været et sådant sted. Det var en spændende oplevelse og endte med, at vi købte et litografi.



Et par uger senere, da billedet var kommet fra glarmesteren og hængt op, fik jeg lyst til at se, hvad der ellers kunne købes, og lavede en søgning på "litografier til salg". Der var mange, og pludselig faldt mine øjne på et kraftfuldt og vildt billede med fransk tekst. Hvad var det? Et enkelt klik viste mig, at der var mindst fire billeder i serien. Derfra

videre til *Atelier Clot*, der viste sig at hedde *Atelier Clot, Bramsen & Brunholt*. Kunstneren var Asger Jorn, hvilket jeg nok burde have set, og så var der en lille artikel:

## **Fire plakater af Asger Jorn**

**Udført i maj 1968 til støtte for de franske studenter i Paris.**

Maj 1968. Jeg var 10 år gammel og husker de voldsomme billeder i TV-Avisen, især natbillederne, hvor utydelige sorte figurer løb rundt i skæret fra bålne. Jeg ledte efter billeder, som dem jeg stadig har på nethinden, og fandt et på Historienet, men helt i modsætning til datidens tv-billeder stod dette knivskarpt. Og knivskarpt stod også Jorns billeder på skærmen. De billeder måtte jeg se, og da vi ofte kommer til København, skulle det vel være muligt. Men *Clot, Bramsen & Brunholt* lå slet ikke i København – det lå sølle syv kilometer væk, på Frederikssøen i Svendborg Havn. Der måtte vi hen – næste gang der var åbent.

Billederne blev ikke mindre påtrængende af at få oversættelsen af de, vist ikke helt fejlfrie, franske tekster. Det billede jeg først havde set, havde teksten: "Spræng rammen, som kvæler billedet". Alle billederne har faktisk en meget bastant blå ramme, der kontrasterer hovedmotivet, en blå ramme hvis æstetik ikke fryder øjet, men som giver et indtryk af det fængsel, som der opfordres til at bryde ned. De andre billeder bar teksterne: "Hjælp os studerende, at vi kan studere, og derved lære friheden at kende", "Ingen magt til fantasien uden mægtige fantasier" og "Leve den skabende intelligens' lidenskabelige revolution". Købte vi et? Nej, det er jo ikke just sofastykker, så før vi finder et sted, hvor det kan hænge og komme til sin ret, må det hellere blive på havnen. Men jeg fandt da ud af, hvorfor det billede kaldte på mig, eller i det mindste påkaldte sig min opmærksomhed: Det handler om uddannelse og det opfordrer de fremmedgjorte og magtesløse til at gøre op med systemmagten i uddannelsessystemet og dermed i samfundet.

Ville jeg have været på gaden, hvis jeg havde været ung studerende i Paris dengang? Umuligt at svare på, men som jeg tænker i dag, kan jeg ikke forestille mig det. Vel tager jeg mine kampe, men jeg gør det i stilhed. Om det så udelukkende er fordi jeg er konfliktsky, eller fordi jeg kan se, at de løsninger jeg har på et givet problem, ikke er så universelle, at de kan bære en revolution – det er jeg i tvivl om.<sup>1</sup> Men skal der tændes bål, så vil jeg altså foretrække at tænde faglige bål, i mine elevers og studerendes sind, i stedet for i gaderne. Det ved jeg, at jeg har kunnet - lige som jeg må erkende, at det er blevet stadig sværere for mig de sidste fem år.

## Uddannelsen

En væsentlig årsag til dette har selvfølgelig været den stadig stigende aldersforskel til de studerende, der starter på læreruddannelsen. Men aldersforskel alene gør det ikke, der er også en mental- og samfundsmæssig udvikling, som går os alle på - men går særlig ud over ungdommen. Ungdommen er heldigvis altid anderledes end de tidligere generationer, men ungdommens anderledeshed er i dag også forbundet med ADHD, OCD, angst, depression, spiseforstyrrelser, skoleværing og et digitalt liv, hvor man altid er til stede og altid fraværende. Under de forhold er det ikke underligt, hvis ungdommen mister modet og ikke orker at fuldføre den opgave, som enhver ungdomsgeneration har – at håbe og at handle.

Min verden er skolen og undervisningen, hvorfor jeg primært vil analysere situationen herfra og vil starte i 1739, hvor den pietstiske konge, Christian den sjette, forsøgte at indføre undervisning for almuen ud fra følgende overbevisning:

Vi Christian den Sjette (...) gjøre vitterligt (...) at lade danske Skoler ... saaledes indrette, at alle og enhver, end og de fattigste Børn overalt paa Landet kunde tilstrækkeligen undervises om Troens Grund samt Salighedens Vey, Orden og Middeler, efter Guds Ord og den Evangeliske Kirkes sande i Børne Lærdom – men korteligen forfattede Lære, saa og i at læse, skrive og reigne, som saadanne Videnskaber, der ere alle og enhver, af hvad Stand og Vilkor de end maatte være, nyttige og fornødne.

Almuen skulle, fordi det var nyttigt, lære at læse, skrive og regne - men det væsentlige var at kende "... Troens Grund samt Salighedens Vey, Orden og Middeler". Skolens mål er altså af føre kongens undersætter ind på *Vejen til saligheden* - til Himmeriget. Helt så ambitiøst er folkeskolens gældende formål fra 2006 ikke, men det starter med:

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige ...

Formuleringerne er forskellige i deres ordvalg, men ens i deres forståelse af skole, en forståelse der er helt *forskellig fra* det kendte skolemotto *Non scholae, sed vitae discimus*,

---

<sup>1</sup> Tvivl. I januar 1983 skulle jeg op til mine to sidste eksamener på Ribe Statsseminarium. Den ene af dem var *voksenpædagogik*, mit pædagogiske speciale. I den forbindelse måtte jeg have afklaret, hvorledes jeg, som 24-årig, kunne forestå voksenundervisning og kom frem til, at mit mandat var og er, at jeg altid er i tvivl om min indsigts dybde. Det forstod lærer og censor nu ikke. Måske havde de forstået det, hvis jeg havde talt om mit belæg, men at have belæg for sin undervisning og at have mandat til den er ikke helt det samme. Et belæg kan tilbagevises, og man står afklædt, et mandat er man blevet betroet, et mandat er et samvittighedsspørgsmål.

‘Vi lærer ikke for skolen, men for livet’. Fælles for de to formuleringer er nemlig, at det der foregår i skolen, ingen betydning har for livet her og nu. I 1739 lærte man for *etterlivet*, i 2006 for *arbejdslivet*. En elev eller studerende må derfor sidde tilbage med en, sikkert uformuleret, fornemmelse af, at skole og undervisning ikke er til for min skyld, så hvorfor er jeg egentlig her? Første gang jeg rigtig blev opmærksom på problematikken var, da jeg læste Thomas Ziehes artikel *God anderledeshed* (2000). Ziehe beskriver tre reaktionsmønstre over for skolen: *tematisering* (“Dét der ved vi allerede i forvejen”), *informalitet* (“Hvad kommer der ud af det?”) og *subjektivering* (“Hvad har det med mig at gøre?”). Om disse skriver han:

Disse tre mønstres styrke er, at de udgør et bolværk imod dominans fra udenforstående autoriteters side. Det er den frisættende kerne i disse dimensioner. Problemet er, at disse frisættende mønstre kan blive en fælde, i og med de kan forhindre en i at være nysgerrig overfor ting, som ikke understøtter bestræbelserne på at finde en selv. (Ziehe, 2000, s. 194-95)

Da jeg første gang læste Ziehes artikel, var jeg forundret over beskrivelsen af unge i Tyskland. Kun en gang havde jeg mødt unge, der passede på Ziehes beskrivelse, nemlig under et praktikbesøg på en større byskole i Svendborg. Fejlagtigt antog jeg dengang, at det var et lokalt problem. I dag vil jeg beskrive denne voksende gruppe af børn og unge som fremmedgjorte, og jeg vil i det følgende se på et par af de forhold, der kan have været medvirkende til denne tilstand.

Helt overordnet kunne man pege på Bologna-processen, der ifølge folketingets EU-oplysning (2019) skal sikre den “gensidige anerkendelse af uddannelser, og hvor de studerende frit kan bevæge sig over grænserne...”. Intentionen er afgjort god, men for at føre den ud i livet, må man sikre et ensartet niveau, en “ensgørelse” på tværs af de deltagende lande. Hertil har man udviklet ECTS-systemet<sup>2</sup>. To utilsigtede forhold ved dette er dets tilsyneladende angivelse af et studies omfang og dets karakterskala. Et undervisningsmodul på læreruddannelsen kan eksempelvis angives til et omfang på 20 ECTS. Mens dette ikke umiddelbart kan ændres, så kan man ændre på det antal undervisningstimer, som udløser de 20 ECTS. Gøres dette, må såvel underviser som studerende arbejde mere effektivt og må tage et større ansvar for forholdet imellem indhold og proces. Påtager man sig det ansvar, så påtager man sig også skylden for en eventuel fiasko.

Også karakterskalaen må trækkes frem som eksempel på en højst beklagelig sideeffekt ved det gode fælleseuropæiske initiativ. Et blik på de to øverste karakterer i henholdsvis 13-skalaen og den gældende 7-trins ECTS-skala viser dette.

13-skalaen		7-trinsskalaen		ECTS
13	For den usædvanlig selvstændige og udmærkede præstation.	12	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler	A
11	For den udmærkede og selvstændige præstation.	10	Karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler	B

<sup>2</sup> European Credit Transfer System. Se eksempelvis hos [ufm.dk](http://ufm.dk)

Forskellen i tænkningen er markant. I 7-trinsskalaen går man ud fra, at et fag har et mål, der kan beskrives præcist, og som derfor kan opfyldes præcist. Karakteren er i top, når man lever op til målene og den falder jo flere mangler, der er. Du skal være perfekt! En beskrivelse af farerne ved denne perfektionskultur kan man læse i Kristian Hjortkjærs bog *Utilstrækkelig*, hvor man også kan finde et kapitel med overskriften *12-trinsskalaen fra helvede*. Det begynder således:

### *12-trinsskalaen fra helvede*

En af de helt store fordele ved de 10 bud er dog, at de kan overholdes. Man kan bare lade være. Lade være med at slå ihjel, lade være med at bedrive hor og lade være med at lyve. Man kan få 12 i de 10 bud. Og det siger faktisk i sig selv noget interessant om både fortidens formulerede 10 bud og nutidens 12-trinsskala. Ligesom de 10 bud, er 12-trinsskalaen en fejlfrihedsskala. Det handler om ikke at gøre noget forkert. Det er formelt sådan, at når du træder ind i eksamenslokalet, så har du 12, og så begynder vi at trække ned. Det vil sige, at i udgangspunktet er du et 12-tals-menneske. Og hvis du så begår en fejl, så trækker vi fra. Det er derfor ikke så mærkeligt, at lærere i dag oplever, at elever efterfølgende opsøger læreren og spørger: "Men hvad gjorde jeg forkert?" For det må jo være mig, den er gal med, siden jeg gik ind i lokalet med et 12-tal og gik ud med et 10-tal. 12-trinsskalaen indbygger med andre ord en deficit-tankegang i unge mennesker. En utilstrækkeligheds-skala, hvor der kun bliver trukket ned. Karakteren 12 angiver derfor paradoksalt nok både højest mulige mål og et minimum for det acceptable. 12 gives til den perfekte præstation, men er også blot det helt normale udgangspunkt. Alt under er at være i minus. (Hjortkjær, 2020)



Anderledes er det i den gamle 13-skala. Her skal man vise, at man kan tænke og handle. Det ypperste kvalitetskriterium er faglig selvstændighed, hvilket ikke nødvendigvis er ensbetydende med opfyldelse af forud fastsatte mål.

Desværre er hele skolens tænkning bygget på målbarhed. I debatten op til indførelse af de Nationale Test husker jeg, at Bertel Haarder udtalte: "Børnene vil elske det". Men han tog fejl, ligesom man tog fejl med hensyn til skolereformens lange skoledage, og brug af begrebet *læringsmålstyring*, der heldigvis officielt forsvandt i 2019.<sup>3</sup>

Som læserne af dette nyhedsbrev sikkert ved, så er jeg gået på pension, hvorfor jeg ikke er involveret i arbejdet med den læreruddannelse, der træder i kraft ved næste studieårs begyndelse. Men jeg har været inde og kigge på det *Udkast til bekendtgørelse*, som har været til høring, som i disse dage venter på at blive udsendt i sin endelige form. Det er set fra min position – på afstand men stadig med dybe faglige interesser – positiv læsning. Centrale fag er tilbage som fag, ikke blot emner i moduler. Det drejer sig i følge §7 om:

1. Pædagogik og almen didaktik, svarende til 20 ECTS-point.
2. Pædagogisk psykologi, inklusion og specialpædagogik, svarende til 20 ECTS-point.

<sup>3</sup> Jeg vil ikke her gå i detaljer med hensyn til lærings-, kompetence- og færdighedsmål, det ville blive alt for omfattende. Jeg finder alle tre begreber uheldige og medskyldige i uddannelsessystemets misere, men må samtidig påpege, at man ikke kan tænke didaktisk, uden at have mål for eller en ide om, hvad man ønsker, at elever eller studerende skal opnå gennem et fagligt forløb.

3. Livsoplysning: kristendomskundskab, idéhistorie, medborgerskab og autoritet, svarende til 20 ECTS-point.
4. Dansk som andetsprog, svarende til 5 ECTS-point.
5. Valgfag, svarende til 5 ECTS-point.

Et andet positivt element er, at kompetencemålstænkningen er skrevet ud af bekendtgørelsen, og så glæder det mig, at man i *Fagbeskrivelse for livsoplysning: kristendomskundskab, idéhistorie, medborgerskab og autoritet som fag i grundfagligheden (20 ECTS-point)* skriver at en del af formålet er, at ...

Faget styrker den studerendes professionelle dømmekraft, myndighed og retoriske praksis. Arbejdet på tværs af fagets indholdsområder forbereder den studerende til at kunne træde ind i *gerningen som lærer* med et reflekteret blik på egen *læreridentitet* og på spørgsmål om *værdier*, *identitet*, *magt* og *autoritet*. (Mine fremhævelser) (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2023, s. 14)

## Lærerautoriteten

Nu er jeg ikke en neutral iagttager, når det gælder faget *Livsoplysning*. Jeg har været med fra begrebet kom ind i læreruddannelsen og har konstant prøvet at udvikle det ud fra religiøse-, etiske-, politiske- og idéhistoriske synsvinkler, der gerne skulle virke *oplivende* og *nærværende*. Nu bliver faget heldigvis frigjort fra den meningsløse række af færdigheds- og vidensmål, som, hvis man virkelig tog dem alvorligt, i sig selv ville være et livsværk at komme igennem, uden dermed at være en garant for livsoplysning. Måske vil det nu være muligt at gøre faget til *oplysning om* det liv vi lever og har sammen, eller endnu bedre, tænk hvis vi i faget kunne hjælpe hinanden med at *kaste lys over* det liv vi lever og har sammen – et oplivende fag

Det er sådan jeg læser formålsbeskrivelsen for faget, som et fag der handler om menneskers liv her og nu og i læreruddannelsen særligt om lærerliv, beskrevet i begreber som *læreridentitet*, *værdier*, *magt* og *autoritet* - et fag, der handler om *lærergerning!* Det bliver imidlertid ikke let! Allerede da jeg gik i skole var man fra politiske hold i gang med at underminere lærerautoriteten. Det skete dengang igennem en opskruet debat om lærerens politiske ståsted, om manipulation og om hvorvidt læreren må have en holdning. Poul Villaume indleder sin artikel "Indoktrineringsdebat og hvide kaniner" på [lex.dk](http://lex.dk) således:

Det var slet ikke kun på universiteterne og de højere uddannelsessteder, anklagerne til tider føg i 1970'erne om marxistisk indoktrinering og venstreorienteret meningstyranni. Også i folkeskolen og i Danmarks Radio blev ansatte, dvs. lærere og programmedarbejdere, beskyldt for forsøg på ensidig påvirkning af sagesløse børn, unge og voksne. (Villaume, 2012)

Jeg var 15 år da debatten brød ud under en valgkamp. Jeg forstod, at der var noget på færde, men ikke præcis hvad det var. Dagen efter folketingsvalget kom min historielærer<sup>4</sup> ind i klassen - gal, fortvivlet og ligbleg - og fortalte at de ville emigrere. Han havde en fortid i modstandsbevægelsen, og nu var Fremskridtspartiet, med en fremmedhadsk retorik og en nul-skat ideologi, stormet ind i folketinget med 28 mandater. Alt det, han havde kæmpet for, var blevet undermineret. De emigrerede ikke – og jeg var dengang sikker på, at det var for min-, eller i hvert fald for klassens skyld, vi kunne nemlig ikke undvære disse

---

<sup>4</sup> Denne, og et par andre af mine lærere på Esbjerg Realskole, er kort beskrevet i nyhedsbrevet Fortryllelse, aug. 2022.

lærere, hvis *gerning* ikke var at lære os noget bestemt, men at gøre vores verden stor ved at åbne faglige døre, som vi kunne gå ind ad. **Lærergerning er at åbne faglige døre!**

Hvordan gjorde de, disse lærere der tændte bål i mig? Jeg tror ikke, de ved det, men når jeg skal beskrive min egen læreridentitet, så er det lærere fra min skoletid, fra seminariet, fra Danmarks Lærerhøjskole og kolleger fra de steder jeg har undervist, jeg tænker på. Skulle jeg undervise i Livsoplysning i den kommende læreruddannelse, så ville den første opgave jeg stillede være et essay el.lign. om *Den lærer jeg nok aldrig bliver*. Læreridentitet og lærerværdier kan vi nemlig ikke læse os til, vi kan ikke gøre som vores yndlingslærer, men vi kan måske fortælle, synge eller male en skitse af en personlighed, et menneske med værdier og en faglig kærlighed, der bare må deles. "Hvad kommer der ud af det?" - spørger de unge som Thomas Ziehe beskriver. Og han vil svare "Det ved jeg ikke, men lad os bare prøve." Det ved jeg ikke - for jeg er ikke klogere end dig, jeg er ikke ude på at få magt over dig, men på at vi sammen forsøger at magte situationen.

Magt og autoritet er blevet suspekt i pædagogisk sammenhæng, hvorfor vi med disse to begreber bevæger os ind i det vanskeligste af de områder, der er beskrevet i formålet for Livsoplysning. Der kan være gode grunde til at passe på disse begreber – hvorfor der er endnu bedre grunde til at undersøge deres betydning. Ind på [ordnet.dk](http://ordnet.dk) for at se hvorfra ordene stammer:

- Magt: fra middelnedertysk *macht*, af en rod med betydningen 'kunne, formå'
- Autoritet: via tysk eller fransk, fra latin *auctoritas* 'gyldighed, myndighed'

I ordenes oprindelse er der altså ikke noget suspekt, noget som vi bør være på vagt over for - nærmest tvært imod. **Lærerautoritet og magt handler altså om faglig myndighed og faglig formåen**, hvorfor jeg nu tør skrive: **Lærergerning er, med myndighed og faglig formåen, at åbne faglige døre for elever og studerende**. Hvad de foretager sig, når de bevæger sig igennem disse døre, har læreren imidlertid ingen *magt* over, prøver han alligevel at sætte rammer for de billeder som faglige udfoldelser åbner, så mister han sin *autoritet* og bliver *autoritær*. Svaret fra elever og studerende må så blive: "Spræng rammen, som kvæler billedet"

## Referencer:

Folketinget. (2019). Bologna-processen. I: *Folketingets EU-Oplysning*. <https://www.eu.dk/da/leksikon/Bologna-processen>

Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig: hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge* (1. udgave). Klim.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2023). *Høring over udkast til ny bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. <https://prodstoragehoeringspo.blob.core.windows.net/aa0e36e8-c636-44ee-a43e-e2c067abe198/Udkast%20til%20bekendtgørelse%20inkl.%20bilag.pdf>

Villaume, P. (2012). Indoktrineringsdebat og hvide kaniner i Danmarkshistorien på *lex.dk*. [https://danmarkshistorien.lex.dk/Indoktrineringsdebat og hvide kaniner](https://danmarkshistorien.lex.dk/Indoktrineringsdebat%20og%20hvide%20kaniner)

Ziehe, T. (2000). God anderledeshed. I: A. Knudsen & C. Nejt Jensen (Red.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (2. udg., s. 194–206). Billesø & Baltzer.

