

## Den professionelle lærer

### *Introduktion til læreruddannelsen*

1. udgave, 1. oplag

© forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 2023

Forlagsredaktør: Henrik Lorange Juul

Omslag: Lene Nørgaard / Le bureau

Typografisk tilrettelægning: LYMI DTP-Service

Tryk: Scandinavian Print Group

Printed in the EU 2023

ISBN 978-87-02-39359



Denne bog er beskyttet i medfør af gældende dansk lov om ophavsret.

Kopiering må kun ske i overensstemmelse med loven.

Det betyder f.eks., at kopiering til undervisningsbrug kun må ske

efter aftale med Copydan Tekst & Node.

Bogens illustrationer og figurer må ikke genanvendes uden særskilt aftale med forlaget.

Hold dig orienteret om nye titler fra Hans Reitzels Forlag

Tilmeld dig forlagets nyhedsbrev på [hansreitzel.dk](http://hansreitzel.dk)

En del af Gyldendal-gruppen



## KAPITEL 4

# Professionel autoritet, dømmekraft og myndighed

*Lene Køfød Rasmussen*

I læreruddannelsen fra 2023 er der fokus på lærerens professionalitet, og i faget Livsoplysning er professionaliteten sat i forhold til autoritet, dømmekraft og myndighed (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Det øgede fokus på lærerens professionelle rolle er relevant, for det er læreren, der skaber rammerne – ikke bare for undervisningsform og indhold, men også for, hvordan man er sammen i klassen, og for elevernes muligheder for at deltage.

Her kommer lærerens autoritet ind i billedet. Lærerens relation til eleverne er nemlig asymmetrisk. Læreren har mere magt end eleverne, hvilket både skyldes, at hun eller han formelt set er en myndighedsperson og har fået til opgave at undervise af staten – at han eller hun er en professionel, der får løn for at forestå undervisningen – og mere uformelt hænger sammen med, at hun eller han er voksen. Derfor er det vigtigt, at læreren har et reflekteret forhold til sin egen magt. For hvordan kan lærerens autoritet udfolde sig i respekt for eleverne, og med hvilken autoritet kan læreren skabe gode rammer for elevernes faglige udvikling og trivsel? Det er nogle spørgsmål, der er blevet aktuelle med reformuleringen af dannelsesfaget i 2023, hvor lærerens autoritet er et nyt begreb.

Lærerens dømmekraft er også et nyt begreb i læreruddannelsens dannelsesfag. Det er ikke tilfældigt, at det kommer ind i den nye læreruddannelse i 2023. Efter snart to årtier, hvor den politiske styring af skolen er blevet mere og mere omfattende, er noget af styringen blevet rullet tilbage. Det startede med, at de fælles mål for undervisningen i fagene fra 2018 ikke længere var bindende. Det har betydet, at læreren har fået større mulighed for at sammensætte indhold og form i undervisningen,

og det gør spørgsmålet om, hvordan læreren kan vurdere, hvad der skal gøres, vigtigt igen.

Myndighed er derimod ikke et nyt begreb i læreruddannelsens danskesfag. I den læreruddannelse, der var gældende i perioden 2013-2023, skulle lærerstuderende have viden om den idehistoriske og pædagogisk-filosofiske baggrund for begrebet myndighed (på linje med andre begreber fra oplysningstiden) i forbindelse med mangfoldighed og inklusion i skolen. Men i 2023 bliver det præciseret, at den studerende gennem fåget skal "blive i stand til at agere myndigt under udøvelse af professionel autoritet og dømmekraft i en skole og et klasserum præget af kulturel, religiøs og værdimæssig pluralitet", samtidig med at der i faget skal arbejdes med børns myndiggørelse – og det på lige fod med børns rettigheder og deltagelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Vi kigger sidst i kapitlet idehistorisk på begrebet myndighed og diskuterer, om og hvordan den viden kan understøtte lærerens såvel som elevernes myndiggørelse.

## Lærerens autoritet

Hvordan får læreren et reflekteret forhold til sin egen magt i klassen? Lærerens autoritet er behandlet i pædagogiske tekster, senest i antologien *Lærerens autoritet. Faglighed, tillid og myndighed* (Brodersen, 2020). Udgangspunktet er det grundlæggende dilemma "mellem styring og frihed", hvor læreren har til opgave at styre eleven, men at der samtidig er grænser for styringen, idet læreren "blot skal føre eleven et stykke af vejen (...) netop så tilpas meget, at eleven kan lære at stå selv, og så tilpas lidt, at eleven ikke fratages friheden til at kunne udvikle selvstændig individualitet" (Brodersen, 2020, s. 9). Når antologiens forfattere anser det for nødvendigt at beskæftige sig med, hvordan man fastholder autoriteten, skyldes det især, at mange nye lærere forlader folkeskolen efter få år, angiveligt fordi de ikke kan finde sig til rette i rollen som autoritet og følger ubehag og tvivl (Ågård, 2020, s. 97).

Autoritet skal ifølge antologiens forfattere hvile på faglighed, tillid og myndighed. For det første vinder læreren autoritet ved at kunne sit fag. Og autoriteten kommer af to former for faglighed: "at kunne sine fag" skaber undervisningsfaglig autoritet, mens "at kunne lære fra sig" skaber pædagogisk autoritet (Laursen, 2020, s. 34). For det andet beror autoriteten på tillid. Det handler om at opbygge en relation, hvor eleven kan have tillid til læreren, og tilliden til læreren er også central, når det gælder

forældre, politikere og meningsdannere. At etablere tillid er en opgave for læreren, men det står samtidig klart, "at tillidsbaseret lærerautoritet er et komplekst fænomen, der opstår og opretholdes gennem mange forskellige aktørers fælles anstrengelser" (Nielsen, 2020, s. 61). For det tredje opnås autoriteten gennem personlig myndighed. Personlig myndighed er den autoritet, der kommer indefra – "en personlig evne til at kunne sætte sig i respekt og optræde magtfuldt, så man i praksis er i stand til at gennemføre undervisning, der udvikler eleverne i den retning, der er understøttet" (Ågård, 2020, s. 98-99). Den personlige myndighed beror blandt andet på et håndværksmæssigt grundlag, hvor man arbejder med nonverbale såvel som verbale virkemidler. Det første handler om at arbejde med stemmen, ansigtsudtrykket, øjenkontakten, kropssproget, det andet især om tydeligt sprog (Ågård, 2020). I reformen af læreruddannelsen 2023 er dette håndværksmæssige grundlag blevet styrket, og i faget Livsoplysning skal man fremover beskæftige sig med "lærergeneringen som retorisk, social og kropslig praksis" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023).

Antologien byder på gode og nyttige betragtninger over, hvordan læreren kan og bør bygge sin autoritet på faglighed, tillid og myndighed. Sagen forholder sig dog lidt anderledes i faget Livsoplysning, hvor det drejer sig om at undersøge, hvordan autoritet er blevet forstået i forskellige sammenhænge og til forskellige tider – som optakt til en diskussion om, hvordan autoritet opfattes i dag. Det er altså en vinkling, som ikke i første omgang fortæller den studerende, hvordan han eller hun skal udøve sin autoritet. Derimod kan det være en form for "tæknologi", som kan bruges til at se på egen og andres lærerpraksis med friske øjne.

Her vil vi altså bevæge os væk fra den pædagogiske og handlingsorienterede fremstilling af lærerens autoritet, som førnævnte antologi byder på, og se på to fremstillinger, som på hver sin måde bidrager til forståelsen af noget væsentligt om lærerens autoritet i dag.

I sin bog *Alle har ret. Demokrati som princip og problem* (2020) anlægger Rune Lykkeberg et samfundsmæssigt perspektiv på autoritet. Han ser på demokratets nyere historie, nemlig fra 1960'erne og frem, og han betragter demokratiet som et princip for forholdet mellem mennesker (2012, s. 10). Han fremhæver, at vores almindelige antagelser om demokrati er dannet i kampen mod autoritære eller totalitære magter. Når vi skal undersøge, hvad professionel autoritet er for en størrelse, og hvordan den kan udfoldes i skolen, er det særlig interessant. For det forklarer måske,

hvorfor mange er utilpasse ved at udøve autoritet – det opfattes som noget, der praktiseres af en overmagt og medfører tvang og underkastelse. Det er måske derfor, at det er vanskeligt at håndtere autoritet i dag – magtudøvelse har simpelthen fået et dårligt rygte.

Lykkeberg har desuden fokus på et problem for demokratiet, som også har at gøre med magt mellem mennesker. Problemet skyldes en udbredt uvilje mod, at andre bestemmer over én, eller som Lykkeberg udtrykker det: man vil ophæve fremmedbestemmelse i det hele taget, og man vil ikke acceptere noget, man ikke selv har bestemt (Lykkeberg, 2012, s. 14). Ifølge Lykkeberg skaber udbredelsen af den tankegang problemer. Og der skal ikke megen fantasi til at forestille sig, at det kan være et problem i skolen, som i eksemplet om nogle drenge, der løber på gangene, selvom der er byggerod.

Tre drenge i 5. klasse har altid travlt med at komme ud i frikvarteret og erobre fodboldbanen. De løber gennem skolens gange for at komme først. På et tidspunkt er den store ombygning, som skolen er i gang med, nået til gangarealerne. Der er håndværkere, der arbejder, og der står værktøj og byggematerialer. Læreren indskærper klassen, at reglen om, at man ikke må løbe indenfor, nu må håndhæves, fordi man kan komme til skade. De tre drenge bliver ved med at løbe for at nå først ud. Efter at have talt med drengene flere gange, uden at de har ændret adfærd, skriver læreren hjem til forældrene. En af forældrene skriver tilbage, at hendes dreng har brug for at løbe, når han har siddet ned i timen, så hun synes ikke, der er grund til at sige til ham, at han skal holde op med at løbe på gangen (forfatterens observation).

Ifølge Lykkeberg kan man ikke hævde, at det ikke skaber problemer, at man ikke vil acceptere, at nogen eller noget bestemmer over en overhovedet. Han mener også, at der er problemer med at holde orden i skolen på en måde, som samtidig anerkender elevernes selvstændighed.

Igennem film, bøger og tv-udsendelser fremlæser han det, han kalder “det demokratiske nulpunkt” – et sted, hvor vi er kommet ud over, at nogen uanfægtet kan styre andre gennem vold og ordre, men ikke har fundet nye måder at træffe beslutninger, når det kommer dertil, at en siger ja og en anden siger nej.

Blandt de mange eksempler har vi valgt to, hvoraf det ene handler om autoritet i familien og det andet specifikt om lærerens autoritet i skolen. Det første eksempel handler om det, Lykkeberg kalder “det demokratiske nulpunkt” (ibid. s. 307). Hvad han mener med det, forklarer han ved en læsning af en børnebog om Alfons Åberg. Hvis du ikke kender ham, er Alfons en dreng, som bor alene med sin far. I en lang række bøger følger man dem gennem hverdagens små uoverensstemmelser, som næsten altid foregår i al gemytlighed og – i Lykkebergs læsning – også på demokratisk facon. Alfons siger, hvordan han har det, og bliver anerkendt for det. Demokratiet, hvor far og søn er lige, og rollerne nogle gange er byttet helt om, er løsningen på hverdagens problemer. I en af historierne er det dog lidt anderledes, for her kan Alfons og far ikke blive enige om at ville det samme. I *Nej! sagde Alfons* mislykkes forhandlingen, og “den sociale orden bryder sammen” (ibid., s. 310). Konflikten er banal, far har lavet mad, og nu skal de spise. Men Alfons vil ikke spise, og de har ingen normer for løsning af en konflikt, hvor den ene siger ja, og den anden siger nej. Faren kommer til kort.

Lykkeberg kalder det en typisk demokratisk konflikt mellem “det fælles bedste (at spise når maden er klar) og frihed (Alfons’ vilje)”. Faren forsøger med forskellige strategier, argumentation, bestikkelse – han lover Alfons is – først en, så flere – hvis han spiser. Han tigger Alfons om at spise for at redde hans, farens, ære – “for min skyld”. Han ender med at råbe: “Her er det mig, der bestemmer, og jeg vil have, at du spiser” (ibid., s. 311).

De har ikke noget at sige til hinanden, for samtalen er reduceret til deres viljeskamp. Der er ingen ting og sager imellem dem, som de kan tale om. Det hele handler om konflikten: Faren vil have Alfons til at gøre noget, som han ikke vil gøre. Alt, hvad de kan henvise til af ideer, indfald eller fænomener, vil blive oplevet som strategiske manøvrer i deres efterhånden pinlige magtkamp: “Der er fortvivlende stille. Hvis blot de kunne få overstået det mad-sjov. Hvis bare de kunne glemme det hele...” (Bergstrøm, 1997, s. 18 i Lykkeberg, 2012, s. 312).

Der er siden 1960’erne pågået en kamp om at frigøre sig fra undertrykkende autoriteter. I den proces er der sket en radikaliserings af den liberallistiske demokratiforståelse (se kapitel 2, “Skolen som demokratisk institution”), som har indbygget en *negativ* forståelse af frihed. Ikke negativ i

den forstand, at det er en dårlig form for frihed, men en individuel frihed, som handler om det, man vil være fri for. Det er frihed *fra* autoriteter, staten, fællesskabets regler og former (Hansen, 2010, s. 49). Kampen for den negative frihed har bragt religionsfrihed – frihed til at tro og udøve sin tro, som man vil – ytringsfrihed – frihed til at give udtryk for sin overbevisning – og fri ejendomsret. Det har betydet, at staten ikke må krænke individets ret til ejendom, ytringer, religion, retten til familie, og at man må opdrage sine børn efter sin overbevisning. Det er friheder, som vores samfund er baseret på.

Men i den negative frihed i den radikaliserede form, som Lykkeberg fremstiller det, er det ikke kun menneskers herredømme, man ikke vil underkaste sig, man vil heller ikke affinde sig med regler, rutiner og spisetider, som man ikke selv har valgt. Så står man i "den nøgne demokratiske situation, hvor man ikke kan diskutere og ikke har noget at forhandle med, fordi man står tilbage med 'ja' eller 'nej'". Og han konkluderer: "Hvis man selv vil bestemme det hele, ender man således nemt i en situation, hvor man intet kan bestemme" (Lykkeberg, 2012, s. 313).

Det er det demokratiske nulpunkt. I Lykkebergs læsning handler Alfons Åberg-serien som sådan om demokrati i familien i tiden efter 1960'ernes og 1970'ernes opgør med autoriteter. Her er fædres uanfægtede autoritet væk, og de og andre autoriteter kan ikke længere styre gennem ordrer og vold. Det er simpelthen ikke længere acceptabelt. Ifølge Lykkeberg er det selvfølgelig en frigørelse, som ingen eller meget få i dag ville have været for uden. Men samtidig er der noget, der er uafsluttet, fordi der ikke er fundet nye måder at løse det, når der skal træffes beslutninger og tages ansvar. "Man bliver fri fra den gamle verdens undertrykkelse uden at nå frem til en ny verden, hvor man anerkender fælles regler og principper" (ibid., s. 307).

Ifølge Lykkeberg er det der, vi står i dag – eller i starten af 2010'erne, hvor hans bog udkom. Hvordan kommer man videre, hvis Lykkeberg har ret i, at ingen vil underlægge sig nogen form for regler eller rammer bestemt af andre? Er vi kommet videre? Det bliver i hvert fald vigtigt at stille spørgsmålet om, hvad friheden skal bruges til. Hvad skal præge fællesskabet, når opgøret med autoriteten er gennemført?

Den anden situation fra Lykkebergs bog handler om en ny lærer i en roman af den svensk-iranske forfatter Marjaneh Bakhtiari – *Kald det hvad fanden du vil* (2015). Her optræder den yngre lærer Max, som ikke kan finde ud af være en autoritet for den 7. klasse, som han underviser. Som

udgangspunkt vil han slet ikke være en autoritet, men ligger alligevel søvnløs om natten "og lover sig selv, at han vil træde i karakter som den, der bestemmer" (...). Her er katederet omdrejningspunkt for den symboliske lærerautoritet.

"Max sad altid på katederet i stedet for bag ved det. Tanken var at give eleverne et andet billede af ham som lærer end det, han selv gik rundt med af sin lærerinde fra de ældste klasser i folkeskolen. Max ville gerne have at de opfattede ham som et menneske og ikke som et fossil, der var endnu mindre liv i end katederet" (Bakhtiari, 2005, s. 12 i Lykkeberg, 2012, s. 36).

Max vil være elevernes ligemand. Men Max bliver ikke lige med eleverne. Han bliver ignoreret, til grin og ydmyget. Måske er det mest sigende, at de fleste af eleverne møder hans undervisning med ligegladhed. I romanen ender det med, at Max indser, at han må kæmpe for at være forskellig fra eleverne, og at det ikke er en kamp for eller imod autoritet, men om man bliver oplevet som en rimelig eller urimelig en af slagsen. Ifølge Lykkeberg står den nye lærer mellem det demokratiske princip, at man ikke må være en diktator i klassen, samtidig med at man som lærer skal holde orden i lokalet (Lykkeberg, 2012, s. 37-38).

Den anden undersøgelse af autoritet, som vi vil referere til her, er Helle Bjergs afhandling om forskellige udviklingstræk i skolen. Hun har interviewet tidligere elever om deres skoletid i henholdsvis 1950'erne, 1970'erne og 1990'erne. Et af de udviklingstræk handler om lærerautoriteten, som ifølge hendes analyser bliver mere og mere kompliceret over tid. Ligesom i Bakhtiari's fortælling ovenfor ses autoriteten i forhold til lærerens placering i klassen.

Læreren i 1950'erne: "I 1950'erne befinder læreren sig på denne lille forhøjning, som giver ham det fulde overblik over klassen. Han forlader næsten kun sin ophøjede position og går ned blandt eleverne for at straffe med en lussing eller reprimande, når nogle gør noget forkert" (Bjerg, 2011).

På baggrund af interviewene beskriver hun, at lærerne går fra en symbolsk position, hvor læreren pr. definition er forskellig fra eleverne. Hun illustrerer det ved, at læreren i 1950'erne havde en fast, ophøjet placering bag katederet i klasseværelset. Senere bliver læreren én, der i højere grad bevæger sig rundt blandt eleverne og ikke længere er ophøjet, men mere lige med eleverne.

Læreren i 1970'erne: "1970'erne er et nybrud. Læreren forlader nu også sit kateder for at yde omsorg for eleverne og deres læring. Det er en konkret markering af, at lærerpositionen flytter sig til det mere ligeværdige. Der opstår en idé om den gode lærer som den, der har øje for eleverne som sociale individer, der skal mere end at modtage faglig undervisning" (Bjerg, 2011).

De interviewpersoner, der var elever i 1970'erne, beskriver lærere, som var solidariske med dem. De indtog ikke elevernes position, var stadig væsensforskellige fra dem, men kunne se tingene fra elevernes side. I erindringerne fra 1990'erne bliver den gode lærer beskrevet som en, der var jævnbyrdig med eleverne og kunne modtage kritik fra eleverne, dvs. en lærer, "der i nogen grad var som os" (Bjerg, 2011).

Læreren i 1990'erne: "Op gennem 1990'erne er det ikke bare læreren, som giver eleverne feedback, de må også give ham kritik. Gensidighed er et nøgleord, og katederet forsvinder helt nogle steder. Fra at være en undtagelse, der karakteriserer særligt gode lærere, forventer man nu, at læreren har blik for den enkelte elevs behov og for de sociale relationer, trivsel og tryk i klassen" (Bjerg, 2011).

Der er altså en bevægelse i lærerens position i forhold til eleverne, men Bjerg understreger, at det ikke er en historie om, at læreren går fra at have autoritet til at miste den. Hun ser også noget, der ikke forandrer sig, nemlig at eleverne betragter den gode lærer som én, der har noget særligt, noget der er anderledes end eleverne. På baggrund af elevernes fantasi eller forestillinger om, hvad dette særlige er, tildeler de læreren autoritet.

Fantasien ændrer sig over tid og dermed også betingelserne for, om læreren fremstår som en god eller dårlig autoritet.

Helle Bjerg fremhæver et andet aspekt af lærerens autoritet: Autoritet frembringer uvægerligt lysten til at lave ballade (Bjerg, 2011). Måske er det ligefrem sådan, at lærerens optagethed af at holde en stram disciplin betyder, at eleverne bliver ansporet til at lave ballade? I så fald kan læreren overveje andre strategier end blot at stramme grebet, når uro og ballade breder sig. Hvordan autoriteten forvaltes, betyder på samme tid alt for lysten til at lære. Autoritet handler altså ikke 'bare' om at holde orden i lokalet, men sætter også rammer for lyst til ballade og lyst til læring.

Bjerg mener, at der i dag er gode muligheder for at rette blikket mod det, eleven og læreren skal være sammen om, nemlig sagligheden og fagligheden. Hun ser nye muligheder for at flette faglighed, sociale hensyn og autoritet sammen. Også Lykkeberg er optaget af saglighed. Han henviser til Løgstrup (hvis etik bliver præsenteret i kapitel 5, "Professionsetik og etiske dilemmaer i skolen"). Løgstrup taler om "saglighedens bro". Det er en bro, ad hvilken man kan nå hinanden – ikke fordi man rækker ud efter hinanden, men fordi man er optaget af det samme tema. Og det er sagligheden og fagligheden, der gør, at lærerens udlægning har autoritet – ikke fordi han har magten til at sætte sig igennem.

Hvem anser eleverne i dag for at være en god lærer, og hvem tildeles autoritet? Måske kan man med beskrivelserne af de tidligere tiders lærerautoritet og elevernes lyst til ballade og læring få øje på det særlige ved lærerautoriteten i dag.

## Professionel dømmekraft

I et skolelandskab, hvor læreren skal følge fælles mål for det faglige indhold, udforme elevplaner, følge og løbende evaluere eleverne, og foretage vurderinger af hver enkelt elevs uddannelsesparathed i udskoling, bliver lærerens mulighed for at agere selvstændigt minimeret i de første årtier af 2000-tallet. Mange af disse tiltag bliver i disse år rullet tilbage fra politisk hold. Det sker måske i en erkendelse af, at det at undervise ikke kan gennemføres ved at følge bestemte manualer. I hvert fald betyder det, at der er et større råderum for, at læreren frit kan tilrettelægge form og indhold i undervisningen. Derfor har læreren brug for at kunne træffe kvalificerede valg og foretage professionelle vurderinger, og det er det, der ligger i begrebet professionel dømmekraft.

I deres bog om undersøgelser inden for det pædagogiske område skel-



ner Martha Mottelson og Lars Jakob Muschinsky (2021) mellem hand-  
leviden og forståelsesviden. *Handleviden* er ifølge dem den sammensatte  
viden, som læreren eller pædagogen trækker på, når de skal planlægge  
undervisning, være på forkant og i stand til at handle relevant, når noget  
uventet sker. Der trækkes på "et konglomerat af viden, erfaringer, tilboje-  
ligheder og indsigt", som læreren eller pædagogen har oparbejdet - ofte  
i praksis, men også gennem uddannelse, udvekslinger med kollegerne i  
teamet osv. (ibid., s. 17). Heroverfor står *forståelsesviden*, der er den viden,  
som forskeren frembringer. Her er fokus ikke på at kunne handle i situ-  
ationen, men at kunne "frembringe beskrivelser og forklaringer, der kan  
bidrage til en øget forståelse af det, der er på færde" (ibid., s. 18). Selvom  
denne viden ikke altid giver handleanvisninger, kan den være nyttig for  
læreren, og læreren som undersøger kan benytte sig af samme fremgangs-  
måde som forskeren ved at trække sig ud af handlevangen og rette blik-  
ket mod de dynamikker og processer, der er på spil i klassen, i elevernes  
hverdagsliv og nogle gange også bredere samfundsmæssigt. Og det er i  
høj grad den form for viden, som dømmekraften kan hvile på.

For at forstå professionel dømmekraft og hvordan den udøves, kan vi  
læne os op ad en tidlig pædagogisk tænker, nemlig amerikaneren John  
Dewey, som leverede et vægtigt bidrag til pædagogikken i første halvdel af  
1900-tallet. I antologien *Pædagogiske tænkere* (Oettingen, 2019) præsente-  
rer Thomas R.S. Albrechtsen Deweys pædagogik med fokus på dannelse  
og dømmekraft. Dannelse er i Deweys forstand ikke kun noget, der fore-  
går i skolen og andre børne- og ungeinstitutioner, men "en del af menne-  
skers bredere sociale liv" (Albrechtsen, 2019, s. 88). Det betyder, at skolen  
skal forsøge at koble sig til, forholde sig til og prøve at give en dybere  
forståelse af de erfaringer, som børn gør sig, og den praktiske viden, som  
de tilegner sig i deres hverdagsliv - også i den del af det, der foregår uden  
for skolen.

Interesser og erfaringer er centrale begreber i Deweys pædagogik. Han  
er optaget af børns erfaringer og interesser - de skal tages alvorligt og  
ikke betragtes som midler til at opnå noget, som eleverne faktisk ikke er  
interesseret i, når det kommer til stykket. Men det er børnenes interesser,  
som dannelse kan bygge på, og at følge dem er det, der får børnene til at  
udvikle sig og lære.

Dewey er også optaget af lærerens erfaringer og af, hvordan de spil-  
ler ind i lærerens professionelle opgave. Erfaringer opstår i interaktionen  
mellem mennesket og dets omverden (ibid., s. 94). Der foregår her, hvad

han kalder empirisk tænkning, hvor erfaringer kan give forståelse for ba-  
sale sammenhænge. Men samtidig mener Dewey ikke, at den form for  
tænkning kan stå alene. Der er også brug for videnskabelig tænkning.  
Det er en tænkning og en metode, hvor opmærksomheden er rettet mod  
de betingelser, som noget foregår under, og hvor man arbejder med ana-  
lyse, hypotese og syntese (Dewey, 2009).

Undersøgelse og refleksion kan bringe "frigørelse og udvidelse af er-  
faringen" (Albrechtsen, 2019, s. 97). Det har bud til læreren. For lærerens  
refleksion og undersøgelse i en eksperimenterende tilgang kan sætte hen-  
de eller ham i stand til at oparbejde en forståelse af, hvad der er på færde  
og på spil for eleverne. Hos Dewey er det elevernes problemer, der er fokus  
for undersøgelsen, "ikke lærerens problemer, lærebøgernes problemer el-  
ler statens problemer" (ibid., s. 98). Ved at undersøge, hvad der er på fær-  
de for børnene, kan læreren få en forståelse af, hvad problemet handler  
om, og på den baggrund opstille en hypotese om, hvad der skal gøres. På  
baggrund heraf kan læreren udvikle professionel dømmekraft - ved at  
træffe kvalificerede beslutninger om, hvad der skal gøres. Det er en kon-  
tekstbundet undersøgelse, der ikke giver et endeligt autoritativt svar på,  
hvad der skal gøres i enhver situation, men tilgangen kan tilpasses både  
forventede og uventede forandringer i den pædagogiske praksis, og hvis  
et eksperiment eller en ny pædagogisk praksis ikke skaber den ønskede  
forandring eller skaber nye problemer, må det give anledning til yderlige-  
re undersøgelse, en ny hypotese og en ny handling i praksis.

Albrechtsen spekulerer afslutningsvis over, hvor Dewey, ville stå i dag,  
og han mener, "at Dewey nok ikke ville være fortalende for en målstyret un-  
dervisning, hvor det er målene i de gældende læreplaner, som undervis-  
ningen primært centrerer sig om". I stedet foreslår han med Dewey at  
lærere ikke lader sig styre for meget af autoritetens dogmer og overbevis-  
ninger, men "er mere undersøgende i egen praksis" (Dewey, 2005, s. 350 i  
Albrechtsen, 2019, s. 100).

Faget Livsoplysning kan bidrage til at skabe et grundlag for dømmekraften på i hvert fald to måder: Gennem undersøgelse af ideer og forestillinger gennem tiden med henblik på at skabe en forståelse af baggrunden for, hvordan vi tænker om en given problemstilling i dag, og at forstå, at det også kan være anderledes. Og gennem undersøgelse af, hvilke dynamikker der gør sig gældende i klassen, i elevernes hverdagsliv i det hele taget og i samfundet generelt, med henblik på at udvikle ny praksis og dermed skabe forandring.

## Myndighed og myndiggørelse

Indtil nu har vi pretholdt et skel mellem lærere og elever, men når det drejer sig om myndighed, er der tale om et begreb, som både er relevant for læreren som professionsudøver og for skolens elever, ja, sådan set for mennesker i bred forstand.

For oplysningsfilosoffen Immanuel Kant er myndige borgere en forudsætning for, at et demokrati kan fungere. Han ser myndiggørelse som en proces, der gør individer i stand til at agere i og gøre sig gældende i samfundet (Kant, 1987/1784). I hans forståelse hænger myndiggørelse snævert sammen med oplysning og med at bruge sin fornuft – og oplyst er man kun, hvis man frit og myndigt tør og evner at lede sig selv (ibid.). Barnet skal ifølge Kant bearbejdes for at nå der til, og bearbejdningen bør foregå i flere på hinanden følgende faser med omsorg, disciplinering, kultivering, opdragelse og moralisering (Kant, 2012/1803). Man kan konstatere – uden at komme nærmere ind på, hvad der ligger i faserne – at der i Kants forståelse altså skal ske en omfattende bearbejdning af børnene, før de kan agere myndigt (Jensen & Rasmussen, 2023).

I senere forståelser af myndighed og myndiggørelse er der gjort op med, at individet først skal formes, før det kan agere myndigt. Nu bliver egen deltagelse ligefrem en forudsætning for, at der sker en myndiggørelse. Vi vil i det følgende præsentere to nyere begreber for myndiggørelse, nemlig for det første den brasilianske pædagogiske tænker Paulo Freires begreb *empowerment*, der handler om at gøre op med kontrol og disciplinering, og som blev præsenteret i bogen *De undertryktes pædagogik* (Freire, 1997/1973), og for det andet den hollandske uddannelsesforsker Gert Biestas begreb *subjektifikation*, der handler om, at subjektet “kommer til syne” og bliver bevidst om sin egen frihed (2022).

For Freire drejer empowerment sig om, at mennesker bliver i stand til og får mulighed for at modvirke afmagt og manglende kontrol over egne livsbetingelser og udvikle kapacitet til at forandre både samfundet og sig selv (Freire, 1997/1973). I modsætning til Kant, der i høj grad ser myndiggørelse som en individuel proces, lægger Freire med empowermentmentbegrebet vægt på den kollektive kamp for social retfærdighed mod diskrimination, fattigdom og social ulighed (Jensen & Rasmussen, 2023).

En af Freires samtidige, Augusto Boal, skrev i 1979 *De undertryktes teater*, hvori han beskrev teaterformer, der kunne fremme empowerment, og en af de teaterformer, han udviklede, var forumteater. Grundtanken i forumteater er, at det, der foregår på scenen, tager udgangspunkt i tilskuernes problematikker. Der gennemspilles en situation, enten af professionelle skuespillere eller af deltagerne selv. Herefter opfordres publikum til at komme med forslag til, hvordan en af personerne ved at tackle situationen på en anden måde kan mestre den. Oprindeligt var det meningen, at det skulle være en undertrykt persons mulighed for at forandre sin situation. I dag, hvor teaterformen bruges inden for skoleverdenen, er det lige så almindeligt, at det er den fagprofessionelles ageren, der er i fokus. Formen kan gøre det muligt for lærerstuderende at undersøge, hvordan forskellige måder at agere på i en konflikt i klassen eller en skole-hjem-samtale påvirker de andre aktører i situationen.

Hvor Freire og hans arvtagere lægger vægt på opgøret med og oprøret mod direkte undertrykkelse og uretfærdighed, taler Biesta ind i en senere moderne virkelighed. Selvom der stadig eksisterer social uretfærdighed i og uden for skolen, repræsenterer skolen og læreren ikke længere en entydig overmagt, hvor læreren har en uanfægtet ret til at udfolde sin magt. Både Freire og Biesta er optaget af den frigørelse, der skal føre til, at børn og unge kan blive andet og mere end objekt for andres intentioner og interventioner (Jensen & Rasmussen, 2023). Freire retter kritikken mod den direkte kontrol og disciplinering, som myndigheder og læreren som myndighedsperson står for. Biesta kritiserer en anden form for objektivitet, som ifølge ham er fremtrædende i skolen i dag, nemlig en indirekte form for objektivitet, der sker, når eleverne gøres ansvarlige for egen læring. Det bliver ofte til et spørgsmål om at styre sin egen adfærd, fx når en elev får at vide, at han skal tage sig sammen eller række fingeren op et bestemt antal gange i hver time. At overlade ansvaret til eleverne er måske nok et forsøg på at myndiggøre dem, men ifølge Biesta bliver det i stedet til en form for pseudo-empowerment, hvor eleven får til opgave at styre sig selv (Biesta, 2022). Pseudo-empowerment skaber selvobjektivitet, hvor eleven opfordres til at se sig selv udefra og overvåge og regulere sig selv og sin adfærd. På den måde bliver eleverne objekter for egen kontrol og styring (Jensen & Rasmussen, 2023; Biesta, 2022).



Magt udøves stadig, men i mere subtile former. Derfor er det centrale i myndiggørelse ikke længere et opgør med eller oprør mod overmagten. I Biestas subjektifikation drejer det sig om "vores frihed til at handle eller afstå fra at handle" og oplevelsen af, at vi i mange af de situationer, vi befinder os i, "altid har mulighed for at sige ja eller nej, blive eller gå, følge strømmen eller gøre modstand, og at møde denne mulighed (...) er en meget betydningsfuld erfaring" (Biesta, 2022, s. 93-94). Et sådant møde med friheden rummer muligheden for at blive et subjekt eller slet og ret det, Biesta kalder subjektifikation.

### Læreren myndighed over for børnenes myndiggørelse

Når læreren har til opgave at arbejde med elevernes myndiggørelse, opstår der en spænding mellem styring og frihed – en spænding, som ofte bliver kaldt det pædagogiske paradoks (Oettingen, 2001). Det handler om, at læreren må søge at styre eleverne mod den frihed, de oplever ved at blive myndige. Det paradoksale ligger, i at eleverne bliver styret – påvirket, formet eller tvunget – af læreren med henblik på, at de med tiden kan frigøre sig fra påvirkning udefra. At eleven har brug for læreren for at blive ansporet til at rykke og overskride sig selv, samtidig med at det kun er der, hvor elevens egne bestræbelser kommer i spil, at eleven kan lære noget og udvikle sig.

Dette paradoks genfindes i mange pædagogiske tekster i forskellige formuleringer. Forskellige pædagogiske tænkere stiller sig forskelligt til paradokset – hvilken form og grad af styring forudsættes, hvilke frihedsgrader kan eleverne tilstås og i hvilket tempo? Enhver lærer må stille sig selv disse spørgsmål, reflektere over de forskellige mulige positioner, udvikle egne idealer og nogle gange være nødt til at tilsidesætte dem. Selvom paradokset forekommer eviggyldigt, er det alligevel, som om lærerens position rykker sig længere og længere væk fra den direkte påvirkning.

Der er fortsat brug for en lærer, der agerer myndigt, men det ser ikke længere ud til altid at være på bekostning af elevernes frihed. Det gælder fx, når Biesta taler om, at det er lærerens opgave at "pege" på verden og dens problemer. Han nævner forstyrrelse og suspension (Biesta, 2022, s. 35), og at læreren herigennem sørger for, at eleverne møder "andethed", det vil sige det, de ikke kender, og det, de anser for at være forskelligt fra dem selv. Læreren mest indgribende opgave er det, som Biesta kalder verdensvendt uddannelse (se Indledning). Det er der, hvor læreren skal stille eleven spørgsmålet om, hvordan det, hun eller han ønsker sig

og drømmer om, kan blive noget, der er til det fælles bedste. Det kræver myndighed og dømmekraft af læreren.

Det gælder også i det, Hanne Warming kalder det nye børnesyn, der betegner et skift til, at børn i højere grad bliver anset for at være kompetente aktører i eget liv. Børns vilje ligger, som hun siger det, "ikke længere i de voksnes lomme", og det er heller ikke længere et ideal, at den gør det. "I stedet forhandles og begrundes" (Warming, 2011, s. 30). Det nye børnesyn er udviklet i takt med, at Børnekonventionen blev vedtaget, at Danmark tiltrådte den og efterhånden også har indarbejdet dele af den i lovgivningen.

Roger Harts stige fra 1992 kan være et refleksionsværktøj i arbejdet med børns myndiggørelse, rettigheder og deltagelse.

Trin 8 Børn og voksne er fælles om at tage beslutninger

Trin 7 Børnene er initiativtagere og står i spidsen for at handle

Trin 6 Fælles beslutningstagning mellem børn og voksne på initiativ af de voksne

Trin 5 Børn informeres og høres

Trin 4 Børn informeres og pålægges at deltage

Trin 3 Børn inddrages som symbolsk gestus

Trin 2 Børns bidrag bruges som dekoration

Trin 1 Børnene manipuleres gennem deltagelse

(Hart i Warming, 2011, s. 25)

Warming taler om forskellige byggesten, som indgår i børnesynet i dag. Hun skelner mellem byggesten fra filosofi og religion – det onde barn, det uskyldige barn, det formbare barn – fra psykologien – det naturligt udviklende barn, det ubevidste barn og barnet som familiens spejlbillede – og fra det, hun kalder den nye barndomsforskning (Warming, 2011, s. 29-42). Den nye barndomsforskning reflekterer udviklingen, hvor børns rettigheder og deltagelsesmuligheder er blevet omdrejningspunkt for professionelt arbejde med børn og unge. Det omfatter det interaktionistiske barn, barnet som kompetent aktør, men også et blik for barnet og barndommen i upriviligerede positioner. Fælles for de tilgange, som Warming anser for at udgøre den nye barndomsforskning, er et opgør med "den polære forståelse af barn – voksen". Det vil sige forestillingen

om, at børn og voksne er væsensforskellige. I den forståelse er både børn og voksne på en gang kompetente, vidende, reflekterende aktører, intentionelle og robuste aktører i eget liv og andres liv og samtidig inkompetente, uvidende, ureflekterede, ubevidste og sårbare objekter for andres handlinger, fortolkninger og beslutninger (ibid., s. 43).

Børnesynet i dag består af et kludetæppe af forskellige elementer fra tænkning før og nu. I forhold til lærerens opgave med at bidrage til elevernes myndiggørelse kan hun eller han ud over at overveje sin egen position i det pædagogiske paradoks rette et undersøgende blik mod sit eget børnesyn – hvad er det sammensat af, og hvad bidrager det til? Ikke mindst fordi børns myndiggørelse i dag naturligt hænger sammen med deres rettigheder og muligheder for at deltage.

## Opsamling

I dette kapitel har vi været omkring professionel autoritet, dømmekraft og myndighed. Betingelserne for lærerens autoritet er blevet belyst ved inddragelse af nogle samfundsmæssige tendenser og tidligere generatørers forhold til autoritet. I relation til lærerens dømmekraft har vi især trukket på Deweys forståelser af, hvad dømmekraften kan hvile på. Endelig har vi set på en udvikling i forståelsen af myndighed og myndiggørelse og afslutningsvis lagt op til, at børns myndiggørelse i dag i lige så høj grad skal ses i sammenhæng med børns rettigheder og deltagelsesmuligheder som i sammenhæng med lærerens autoritet og styring.

## Litteratur

- Albrechtsen, T. R. S. (2019). "Dewey og pædagogik – dannelse og dømmekraft". I: Oettingen, A. von (red.). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Bjerg, H. (2011). "Skolen virker! Tre analytiske optikker på skoling af lyst i et historisk perspektiv". *Nordiske udkast*, 1: 106-118
- Brodersen, P. (red.) (2020). *Lærerens autoritet. Faglighed, tillid, myndighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. Klim.
- Freire, P. (1997/1973). *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejlers' Forlag
- Jensen, U.H. & Rasmussen, L.K. (2023). "Uddannelsesparat gennem myndighed?" *Studier i læreruddannelse og profession*, 8(2).

- Hansen, M.H. (2010). *Demokrati som styreform og som ideologi*. Museum Tusulanum.
- Haugaard, A. (2014). "Lærautoritet har altid eksisteret". *Asterisk*, juni.
- Kant, I. (1987/1784). "Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?" *Slagmark*, 9: Tilbage til Kant?, s. 81-89.
- Kant, I. (2012/1803). *Om pædagogik*. Klim.
- Laurson, P.F. (2020). "Autoritet gennem faglighed". I: Brodersen, P. (red.). *Lærerens autoritet. Faglighed, tillid, myndighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Lykkeberg, R. (2012). *Alle har ret. Demokrati som princip og problem*. Gyldendal.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L.J. (2021). *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, C.F. (2020). *Autoritet gennem tillid*. I: Brodersen, P. (red.). *Lærerens autoritet. Faglighed, tillid, myndighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. von (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Oettingen, A. von (red.) (2019). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). *Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. <https://www.retsinformatio.dk/eli/1ta/2023/374>.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Ågård, D. (2020). "Autoritet gennem myndighed". I: Brodersen, P. (red.). *Lærerens autoritet. Faglighed, tillid, myndighed*. Hans Reitzels Forlag.