

AAU

Den gode lærer og subjektivitetens betydning

- En eksistensfilosofisk undersøgelse af lærerens rolle og ansvar

Kandidatspeciale i Anvendt Filosofi

Marie Skovgaard Damberg

Studienummer: 20232159

Anslag: 122.713

Dato: 02-06-2025

Indhold

Abstract.....	1
Indledning.....	3
Problemformulering:	4
Fremgangsmåde	4
Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855)	5
<i>Enten-Eller</i>	6
<i>Philosophiske Smuler</i>	7
<i>Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift</i>	7
<i>Sygdommen til Døden</i>	8
Subjektivitet.....	8
Lærerens forpligtelser.....	12
Subjektiviteten som dannelsesideal	13
Dannelse eller opdragelse?	16
Etisk forståelse af folkeskolens formål	19
Lærerens selvfornektelse og objektivitet	20
Den gode lærer.....	21
Lærerens autoritet.....	22
Professionsidealet	23
Vilje.....	24
Uddannelse	25
Autenticitet.....	27
Lærerens subjektivitet	30
Lærerens fortvivlelse	34
Det personlige og det professionelle i lærergerningen	36

Lærergerningens værdi	38
Lærerens potentiale	40
Umuligheder	43
Emancipation.....	45
Lærerens emancipation.....	49
Konklusion.....	51
Bibliografi	53

Abstract

The purpose of this master's thesis in Applied Philosophy is to examine the role and importance of subjectivity in becoming a good teacher, based on the Danish philosopher Søren Kierkegaard's philosophy of existence. It explores the objective truths concerning the teaching profession, which is often described as a vocation defined by commitment and passion. The authentic and engaging teacher is frequently contrasted with the efficient and academically grounded one. Teachers' performance and characteristics are often evaluated based on students' academic achievements and standardized test results.

The current Danish educational framework outlines overarching values such as democracy, freedom, and equality, which students are expected to acquire alongside certain skills and knowledge. The overall objective is to promote students' development including personal.

This thesis draws on selected works by Kierkegaard, all published under various pseudonyms to illustrate different stages and spheres of existence. These works include *Either/Or* (1843), *Philosophical Fragments* (1844), *Concluding Unscientific Postscript* (1846), and *The Sickness Unto Death* (1849). These texts articulate the human ethical requirement and individual duty as a passionate pursuit of becoming oneself. Consequently, this thesis is both a study of teaching and a reading of Kierkegaard's philosophy, applying and exemplifying his work through descriptions of educational practice.

The thesis begins with Kierkegaard's critique of objective truth, as presented in *Philosophical Fragments* by the pseudonym Johannes Climacus, and relates this to certain educational objectives and prevailing notions of what makes a good teacher. It concludes that although there are objective truths about teaching, the decisive truth lies in the individual existence of the teacher. This view is further explored through an analysis of assessor Wilhelm's letters in *Either/Or*, emphasizing the ethical imperative to become oneself.

Subjectivity and the pursuit of becoming oneself are then applied to how teachers can improve both personally and professionally. The thesis also addresses how not identifying

with oneself as a teacher can lead to despair, influencing one's actions and judgments in negative ways.

Furthermore, the thesis acknowledges certain impossibilities and conditions inherent in the teaching profession and suggests that feelings of inadequacy may, in fact, be reinterpreted as signs of sincere dedication. Finally, the reflections on what it means to be a good teacher based on Kierkegaard's philosophy are contextualized through a comparison with the French philosopher Jacques Rancière's thoughts in *The Ignorant Schoolmaster*, especially Kierkegaard's affinity with the Socratic method and its implications for pedagogy.

Indledning

Hvad vil det sige at være en god lærer? I uddannelsespolitiske diskussioner og forskning er svaret ofte knyttet til lærerens kompetencer og evner til at levere målbar undervisning, hvilket ses i aktuel forskning fra Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). I en undersøgelse fra VIVE fra 2020 foretaget på baggrund af international forskningslitteratur, der viser, at læreren er den enkeltstående faktor i skolen, som har størst betydning for elevens læring, viser hvilke lærerkarakteristika, der fremmer elevens læring. Undersøgelsen består af en spørgeskemaundersøgelse af elevers oplevelse og vurdering af undervisningen sammenholdt med registerbaseret oplysninger; elevers baggrund og testresultater, samt lærerens uddannelse, baggrund og tidligere faglige resultater (Jensen, Kjer, Mikkelsen, & Sørensen, 2020, s. 5-6). Denne undersøgelse af lærerens karakteristika tager udgangspunkt i kvantitative data, som viser en kausal sammenhæng mellem indsats og resultater. Det er en tendens i diskussionen i professionen, at der er fokus på evidensbaseret undervisning, hvilke strategier, metoder, principper og tiltag, der 'virker' (Ogden, 2016). Men denne tendens overser kompleksiteten i lærergerningen ifølge Martin Bayer, som er forskningschef ved professionshøjskolen UCC. I en artikel fra DPU påpeger han, at denne tendens står i kontrast til lærerens personlighed i diskussionen om lærerprofessionen. På den ene side står den autentiske lærer med engagement og personlighed, og på den anden står den fagligt funderet og effektive lærer. Denne polarisering i forståelsen af den gode lærer overser imidlertid kompleksiteten i professionen. Hans kritik er særligt rettet imod det autentiske lærerideal, fordi det fremstiller lærergerningen, som noget enhver med de rigtige personlige egenskaber kan foretage sig. Derfor argumenterer han for, at uddannelse er vigtig (Nielsen, 2018, s. 12-13). Samtidig viser en undersøgelse fra EVA, at det ikke har nogen stor effekt på elevers trivsel og faglige færdigheder, hvorvidt læreren har en læreruddannelse (EVA, 2023, s. 5).

Dette projekt undersøger, hvilken betydning lærerens personlighed har for at blive en god lærer ud fra Søren Kierkegaards eksistensfilosofi. Med udgangspunkt i udvalgte værker; *'Enten-Eller'*, *'Philosophiske Smuler'*, *'Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift'* og *'Sygdommen til Døden'* undersøger projektet, hvordan subjektiviteten kan og bør forstås som en nødvendig

del af lærerprofessionen, som ofte er betegnet som en 'gerning'. Betegnelsen, lærergerning, fremstiller professionen, som et kald eller en livsopgave betonet af engagement (Den Danske Ordbog, 2023). Derudover undersøges lærerens ansvar og idealer i folkeskolens formålsparagraf, professionsidealet fra Danmarks Lærerforening og nyere forskning. På baggrund af folkeskolens formålsparagraf forsøger projektet at anskueliggøre skolens opgave og hvilket dannelsesideal, der konstituerer denne. Desuden reflekteres over skolens dannelsesidealer og læreridealet ud fra Kierkegaards eksistensfilosofi, herunder begreber som subjektivitet, valg, ansvar og dømmekraft, samt forholdet mellem læreres personlige liv og professionen, og lærerens samfundsmæssige rolle. Endelig har dette projekt til formål at anerkende lærergerningens kompleksitet og umuligheder.

Afslutningsvist perspektiveres lærerens rolle til Jacques Rancières filosofi, der kritiserer problemet i undervisningssystemet; *forklaringslogikken*, hvor lærerens forklaringer *fordummer* eleven, fremfor at eleven lærer og erkender ved sin egen intelligens. Rancière kalder denne frigørelse; *intellektuel emancipation* (Rancière, 2020).

Problemformulering:

Hvilken betydning har subjektiviteten for 'den gode lærer', og hvordan kan subjektivitet styrke lærerprofessionen og vores forståelse af lærergerningen?

Fremgangsmåde

Dette projekt undersøger, hvilken betydning lærerens subjektivitet har, ved at anskueliggøre folkeskolens opgave og lærerens ansvar som en af skolens centrale aktører, samt analysere de idealer og forventninger, der knytter sig til lærergerningen. Projektet tager udgangspunkt i Søren Kierkegaards eksistensfilosofi og udvalgte værker, som kort præsenteres inden analysen.

Projektet udgør både en undersøgelse af lærerens subjektivitet og en læsning af Kierkegaards eksistensfilosofi gennem eksemplificering og perspektivering til lærerens praksis. Læsningen søger at tydeliggøre sammenhængen mellem værkerne og kompleksiteten i Kierkegaards forfatterskab.

Indledningsvis undersøges Kierkegaards subjektivitetsbegreb og hans kritik af den objektive sandhed, samt hvordan dette relaterer sig til projektets formål. Dernæst redegøres der for lærerens ansvar og forpligtelser på baggrund af bekendtgørelser og pædagogiske idealer, som efterfølgende anvendes til at anskueliggøre forestillingen om 'den gode lærer'. Afslutningsvis diskuteres forholdet mellem lærerens personlige og professionelle liv samt lærergerningens samfundsmæssige værdi – hvilket perspektiveres gennem Jacques Rancières filosofi om intellektuel emancipation.

Søren Aabye Kierkegaard (1813-1855)

Dette projekt tager udgangspunkt i Søren Kierkegaards filosofi. Kierkegaard var en dansk filosof, teolog og forfatter, og er ofte kendt som 'eksistentialismens fader' selvom denne filosofiske retning først fik sin fælles betegnelse mere end 100 år senere, fordi Kierkegaard fik stor indflydelse på fænomenologien og eksistentielle traditioner indenfor filosofien med sin eksistens filosofi. Han var kritiker af systemtænkning, og var i stedet optaget af eksistens og subjektiviteten, navnlig hvordan sandhed findes i den enkeltes eksistens og ikke som en objektiv sandhed (Lippitt & Evans, 2024, s. intro).

Til dette projekt har jeg valgt at arbejde med følgende af Kierkegaards værker: *Philosophiske Smuler* (1844), *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* (1846), *Sygdommen til Døden* (1849) og anden del af *Enten-Eller* (1843). Der henvises i teksten og i litteraturlisten til de pågældende bind fra en samlet udgivelse af værkerne, deraf henvises der til samme årstal. *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* er ét værk, men er grundet sine størrelse opdelt i to dele i samlingen, derfor henvises der til henholdsvis første og anden del. Der anvendes kun anden del af værket, *Enten-Eller*.

Når der løbende citeres og henvises til værkerne, refereres der til Kierkegaards forskellige forfatterpseudonymer. Navnlig da Kierkegaard selv i sit appendiks til sit forfattersynonyms appendiks i værket *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* vedkender sig hele sit forfatterskab og de forskellige forfatterpseudonymer, alligevel opfordrer læseren til at henvise direkte til forfatterpseudonymet for at illustrere den enkelte forfatterpersons subjektive livsanskuelse (Kierkegaard, 1995b, s. 285). Hans brug af forfatterpseudonymer

repræsenterer forskellige livsanskuelser og eksistentielle livsstadier. Stadierne udgør henholdsvis; det spidsborgerlige, æstetiske, etiske og religiøse stadie;

Spidsborgeren har ingen eksistentiel bevidsthed og gør bare som alle andre. I det æstetiske stadium er mennesket bevidsthed om sin eksistens, men tager ikke ansvar for den. Æstetiker lever umildbart efter sine egne behov og lyster. Først i det etiske stadie tager mennesket etisk ansvar for sin eksistens. Og først i det religiøse stadium erkender mennesket, at det selv er utilstrækkeligt i sin eksistens, fordi eksistensen rækker ud over det immanente (Kierkegaard, 1995b, s. 239). Immanensen kan forstås som den verden, som menneskets erfaring er begrænset til, og derved transcenderer menneskets eksistens dets egen forståelse (Grøn, et al., 2006, s. 208). Således beskriver han overgangen til det religiøse stadium som et spring, fordi det forudsætter, at mennesket erkender, det er sat af noget større (Kierkegaard, 1995a, s. 248).

Mange af Kierkegaards værker er tæt forbundet med hans forfatterskab om subjektivitet og sandhed, men af hensyn til projektets omfang er teorien begrænset til de nævnte udvalgte værker. De udvalgte værker repræsenterer forskellige eksistentielle livsanskuelser og stadier.

Enten-Eller

Værket, *Enten-Eller* (1843) er udgivet under forfatterpseudonymet Victor Eremita, som er latin for 'den sejrende eneboer'. Værket er det første i rækken af udgivelser under forfatterpseudonymer med denne meddelelsesform (Thielst, 2022, s. 87). Forfatteren, Victor Eremita giver sig kun tilkende i forordet i første del af værket, hvor han fortæller om et brugt chatol, han har købt, hvori han finder en brevudveksling mellem *A* og *B*, som han udgiver i værket. Første del af værket er *A*'s papirer og anden del af værket er *B*'s brev til *A*. Det er kun anden del af værket, dette projekt beskæftiger sig med.

B hedder Wilhelm og er retsassessor, og repræsenterer etikeren; det etiske stadie i stadielæreren, mens *A* repræsenterer det æstetiske stadie (Thielst, 2022, s. 87-89). Wilhelm forsøger at vække *A* og få ham til at indse menneskets etiske ansvar i sine valg (Kierkegaard, 1995c, s. 157). I værket beskriver han, hvordan menneskets etiske forpligtelse er forankret i menneskets subjektivitet og afgøres i den enkeltes eksistens (Kierkegaard, 1995c, s. 154-158). Pligten er dialektisk, fordi den er et forhold mellem det *almene*, der fordres af mennesket; for eksempel at være et godt menneske, og hvordan det enkelte vælger at handle for at være et

godt menneske, det *enkelte* (Kierkegaard, 1995c, s. 242-243). 'Det gode' er således den enkeltes forpligtelse på at gøre det rigtige, der viser sig i den enkeltes bevidsthed og oprigtighed i sine valg og handlinger (Kierkegaard, 1995c, s. 158-159).

Philosophiske Smuler

Værket, *Philosophiske Smuler* (1844), er udgivet under pseudonymet Johannes Climacus. Climacus kan oversættes til 'himmelstormeren', og henviser til dét stadie han identificerer sig med; det etiske på grænsen til det religiøse stadie (Thielst, 2022, s. 148). Navnet henviser til det overgangen til det religiøse stadie som et 'spring' (Kierkegaard, 1995d, s. 43). I dette værk undersøger Climacus, hvordan sandhed erkendes. Climacus både viderefører og kritiserer Sokrates' filosofiske metode. Han appellerer til den sokratiske metode; *maieutik* (Grøn, et al., 2006, s. 283). Men samtidigt gør han op med Sokrates' påstand om, at sandheden allerede er i mennesket som noget, der blot skal erindres. "Skal dette nu faae afgjørende Betydning, da maa den Søgende lige indtil Øieblikket ikke have havt Sandheden" (Kierkegaard, 1995d, s. 18-19). Hvis sandheden skal have betydning for den enkeltes eksistens, så må det øjeblik, hvor man erkender sandheden have betydning. Derfor har øjeblikket ikke nogen afgørende betydning, hvis man blot erindrer sandheden, så kan man få den, når som helst. Desuden bliver øjeblikket bare en anledning og ikke en betydningsfuld erkendelse. Climacus mener ikke, at sandheden allerede er i mennesket, men at Gud har givet mennesket betingelsen for at erkende sandheden (Kierkegaard, 1995d, s. 19-20).

Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift

Senere udgav Kierkegaard endnu et værk under pseudonymet, Johannes Climacus; *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* fra 1846. Værkets titel henviser til flere forhold; værket er et 'efterskrift' til *Philosophiske Smuler*. Det er 'afsluttende', fordi det er et efterskrift, og samtidigt fordi det er i et tillæg til værkets egentlige appendiks vedkender sig alle sine forfatterpseudonymer (Kierkegaard, 1995b, s. 285). Værket er 'uvidenskabelig' fordi det er et subjektivt-eksistentielt filosofisk værk og ikke en objektiv eller videnskabelig analyse af sandhed (Thielst, 2022, s. 187). I værket gør Climacus op med påskønnelsen af den objektive sandhed, der er vokset med videnskabens udvikling gennem tiden og insisterer på en subjektiv forståelse af sandheden. Han argumenterer for, at sandheden findes i det enkelte

menneskets eksistens, fordi eksistensen er udgangspunktet for erkendelse (Kierkegaard, 1995a, s. 159). Der ligger afgørelsen af sandhed i subjektiviteten (Kierkegaard, 1995a, s. 32).

Deri ligger menneskets højeste opgave; at blive subjektiv (Kierkegaard, 1995a, s. 136).

Climacus anerkender, at dette er en vanskelig opgave, særligt fordi det indebærer at skulle acceptere den man allerede er, og mennesket har ofte en tilbøjelighed til at ville være noget andet eller mere end det er (Kierkegaard, 1995a, s. 108). Navnlig på grund af objektive idealer og normer. ”Men er det vor Tids Ulykke, at den har faaet for Meget at vide, har glemt hvad det er at existere, og hvad Inderlighed har at betyde” (Kierkegaard, 1995a, s. 225). Videnskaben bidrager hele tiden med ny viden og nye objektive sandheder, der fejlagtigt kan overbevise mennesket om, at det ikke er nok, hvilket kan besværliggøre subjektiv udfoldelse yderligere.

Sygdommen til Døden

Værket, *Sygdommen til Døden* er fra 1849 og er udgivet under pseudonymet, Anti-Climacus, der modsat Johannes Climacus har taget *springet*. Han repræsenterer det religiøse stadie, som en troende person. Værket handler om eksistentiel fortvivelse, som noget uundgåeligt og almenmenneskeligt, der kun kan forløses ved at forholde sig til sig selv (Thielst, 2022, s. 229). For Anti-Climacus er den største opgave for mennesket; ’at vorde sig selv’ (Kierkegaard, 1995e, s. 87). *Vorde* er et verbum, og betyder; blive eller begynde at være (Den Danske Ordborg, 2003). Med andre ord; blive den man er; blive sig selv.

Subjektivitet

I værket, *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* fra 1846, kritiserer Johannes Climacus påskønnelse af den objektive sandhed som den endegyldige sandhed, der er vokset med videnskabens udvikling gennem tiden, fordi det forhindrer subjektets personlige udfoldelse (Kierkegaard, 1995a, s. 27). Han mener, at det er menneskets eksistens, der er udgangspunktet for at søge sandheden, derfor må sandheden findes i det enkelte menneskes eksistens (Kierkegaard, 1995a, s. 157). Han bruger et eksempel til at illustrere forskellen mellem den objektive sandhed og subjektiviteten, samt den objektive sandheds udeladelse af det subjektive: ”Det objektive Problem vilde da være: om Christendommens Sandhed. Det subjektive er: om Individets Forhold til Christendommen” (Kierkegaard, 1995a, s. 20). Altså

findes der ikke en objektiv sandhed om, hvordan den enkelte skal forholde sig til sin tro, derfor er det subjektive den afgørende sandhed. Det objektive er her hvorvidt kristendommen er en evig gyldig sandhed, der gælder for alle. Men det er ifølge Johannes Climacus et subjektivt spørgsmål, hvorvidt kristendommen er sandheden for den enkelte, og derved findes der ikke en objektiv sandhed om den enkeltes forhold til kristendommen.

For Climacus er det afgørende ikke, at man forholder sig til kristendommen, men hvordan man forholder sig og med hvilken inderlighed, hvilket han også beskriver som personlig interesse (Kierkegaard, 1995a, s. 32). Dette kalder Climacus for *den dobbelte refleksion*; den første refleksion forholder sig til det objektive, mens den anden og afgørende refleksion forholder sig til det subjektive, hvilket kræver, at den enkelte reflekterer over, hvilken betydning det har for én selv (Kierkegaard, 1995a, s. 63). Derfor kan sandheden for én være objektiv forkert; hvis for eksempel en person oprigtigt tror, at kristendommen er usand, men personen forholder sig eksistentielt til dette ved at leve efter denne overbevisning, så er det sandheden. Samtidigt kan troen på kristendommen mangle subjektivitet, hvis den enkelte ikke forholder sig subjektivt til, hvad kristendommen betyder for ens eget liv, og måske bare tror på kristendommen, fordi andre gør (Kierkegaard, 1995a, s. 166). Man er således ikke kristen bare fordi, man er døbt og konfirmeret, men i den måde man forholder sig til sin tro på. Alligevel er det objektive en nødvendighed, fordi den rummer den nødvendige 'viden', som den dobbelte refleksion forudsætter.

Dette projekt undersøger ikke den enkeltes forhold til sit subjektive forhold til kristendommen, men derimod hvilken betydning subjektiviteten har for at blive en god lærer. Dette skaber en diskrepans mellem Climacus' kritik af objektiv sandhed og dette projekt. Hovedsageligt fordi spørgsmålet vedrører lærerens praksis og professionelle liv, mens tro vedrører menneskers personlige, måske endda private liv. Derfor er spørgsmålet, ligeledes hvilken betydning det personlige har i lærerens professionelle virke. Dertil forudsættes, at der eksisterer visse kvaliteter, der karakteriserer god lærergerning, herunder eksempelvis overholdelse af love og bekendtgørelser i den danske folkeskole. Dermed tilskrives spørgsmålet en vis grad af objektivitet. Således søger dette projekt at forene den normative lærerrolle med Kierkegaards begreb om subjektivitet, således at lærerens praksis både forstås som reguleret af ydre krav og præget af et indre, eksistentielt engagement. Selvom der i dette projekt anerkendes

objektive sandheder vedrørende lærerens arbejde, er det alligevel væsentligt at undersøge Climacus' kritik af den objektive sandhed for at anskueliggøre, hvorfor subjektiviteten ikke kan stå alene.

Climacus kategoriserer objektive sandheder som henholdsvis historiske og filosofiske. Den historiske sandhed er faktuelle hændelser og forskning, der kan hjælpe os til at forstå, hvad den gode lærer er ved for eksempel at undersøge praksis og sammenholde det med resultater. For Climacus er de historiske sandheder tilfældige, netop fordi de er historiske. Altså har de fundet sted på ét bestemt tidspunkt og ét bestemt sted. Lad mig illustrere dette ved et eksempel; revselsesret. Engang havde læreren beføjelser til at måtte afstraffe børn. I 1967 blev afstraffelse i skolen helt afskaffet (Vestergaard, 2025). Den historiske sandhed i revselsesret er indenfor den givne periode, og kan kun forsvares med den tids normer. Mens filosofiske sandheder er spørgsmål om, hvorvidt en ide eller lære har en evig gyldighed; for eksempel om det er moralsk forkert at slå et barn, da den filosofiske sandhed undersøger, hvilke sandheder, der grundlæggende gør sig gældende gennem refleksion og tænkning (Kierkegaard, 1995a, s. 23). Men uanset hvor moralsk eller rationel en objektiv sandhed er, må den gøres til genstand for subjektiv tilegnelse. Først når individet forholder sig personligt, inderligt og ansvarligt til en objektiv sandhed, bliver den virkelig sand. Dette gør ikke det subjektive til en modsætning til den objektiv sandhed, men til en eksistentiel forudsætning for, at sandheden får gyldighed i et menneskeliv (Kierkegaard, 1995a, s. 174).

Hvad lærergerningen indebærer i dag i Danmark, er således en historisk sandhed, en tilfældighed som er væsentlige faktorer for den enkelte lærer, fordi der stilles krav til læreren om folkeskolens opgave, lovgivning og faglige mål. Disse undersøges senere i projektet, men de er forpligtelser, som læreren må forholde sig til i sit arbejde, men netop fordi, den enkelte lærer må forholde sig til, hvordan læreren vil handle i overensstemmelse med disse, er det subjektiviteten, der bliver det afgørende. Lad mig nærmere anskueliggøre diskrepansen her; hvis en lærer, der grundlæggende mener, at børn lærer bedre, hvis de bliver afstraffet, handler i sit virke som lærer udelukkende på baggrund af denne sandhed, mister personen sit arbejde og sin autorisation, fordi det er i uoverensstemmelse med de love og bekendtgørelser, der gælder den danske folkeskole. Her opstår der en begrænsning i Kierkegaards filosofiske teori om den subjektivitet i forhold til lærerens praksis. En begrænsning, der ikke ville være der, hvis

projektet udelukkende behandlede det personlige liv, men her vil der vise sig at opstå en kompleksitet i lærergerningen.

Når man for eksempel forholder sig objektivt til spørgsmålet om den gode lærer, så forholder man sig til det som noget objektivt, en genstand, noget udenfor sig selv, og derved glemmer man at reflektere over sit eget forhold til, hvordan man selv bliver en god lærer. Derfor bliver den objektive sandhed ligegyldig for den enkelte: den bliver ikke irrelevant, men lige gældende for alle, dermed lige gyldig (Kierkegaard, 1995a, s. 63). Derved kan svaret på, hvordan man bliver en god lærer kun afgøres ved den dobbelte refleksion, hvor den enkelte lærer forholder sig det objektive: at være lærer, og dernæst og afgørende det subjektive; hvilken betydning det har for ens egen lærergerning (Kierkegaard, 1995a, s. 63). Ud fra denne betragtning kan man ikke læse sig til, hvordan man bliver en god lærer, man er nødt til at forholde sig til sin rolle som lærer og de eksistentielle forhold, der danner én.

I TV-serien, Rita, møder seeren skolelæreren, Rita, der konstant bryder regler og normer, men på trods af upædagogiske og kontroversielle metoder fremstår som en autentisk og enestående lærer, der kæmper for sine elever, og hendes handlinger afspejler hendes oprigtighed overfor eleverne og sin opgave som lærer, selvom hun i nogle tilfælde kommer i problemer, fordi hun gør op med normer og systemer. Imidlertid fører hendes arbejde som lærer til personlig udvikling gennem et opgør med hendes rolle som forælder og hendes egen barndom (Det Danske Filminstitut, 2012). Rita er et eksempel på, hvordan den enkelte lærers subjektive sandhed om at være lærer er det afgørende, fordi hendes subjektivitet gør figuren autentisk og enestående, netop fordi hun forholder sig oprigtigt og personligt til sin opgave at være lærer. Men alligevel er der nogle forpligtelser i lærerfaget, der egentlig begrænser subjektivitetens suveræne udfoldelse, herunder lærerens forpligtelse på folkeskolens formål.

Climacus' kritik af den objektive sandhed er, at en ensidig påskønnelse af objektiviteten overser menneskets eksistentielle forudsætning for at erkende sandhed, og at sandheden først får gyldighed i et menneskeliv gennem subjektiv tilegnelse. Derfor kan spørgsmålet om den gode lærer ikke udelukkende besvares objektivt, men må afgøres i den enkelte lærers forhold til sin opgave. Samtidig er læreren forpligtet på sin profession, hvorfor objektive sandheder forbliver nødvendige.

Lærerens forpligtelser

Først og fremmest er folkeskolelærere forpligtet på kunne stå inde for folkeskolens formålsparagraf, samt have evnen og viljen til at virkeliggøre dette (Herman, 2022). Følgende afsnit forsøger at anskueliggøre folkeskolens formål og derved lærerens forpligtelser i sin rolle som aktør i folkeskolen.

Den danske folkeskole skal ifølge Folkeskolens formålsparagraf bidrage til at forberede eleverne til videre uddannelse og deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og demokrati. Skolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne færdigheder og kundskaber ved at give dem viden og kompetencer indenfor bestemte fag og områder (uvm, 2024, kap.1, §1). Disse er angivet i bekendtgørelsen, herunder dansk, matematik, engelsk, kristendomskundskab osv. (uvm, 2024, kap. 2, § 5). Her skal eleverne tilegne sig viden og forståelse for naturen, kulturer og historie, særligt dansk kultur og historie (uvm, 2024, kap. 1, §1). Folkeskolen skal bidrage til den enkelte elevs alsidige udvikling og læringslyst, herunder evner til erkendelse og fantasi ved at danne rammerne for oplevelse, fordybelse og virkelyst, der er præget af værdier som åndsfrihed, ligeværd og demokrati, hvor elever får tillid til egne evner, herunder stillingtagen og handlemuligheder (uvm, 2024, kap.1, §1).

Folkeskolens formål bygger på objektive sandheder om dannelsesidealer og konkrete færdighedsmål for, hvad elever skal kunne. Skolen skal give eleverne viden og færdigheder, såsom læsning, problemløsning og samarbejde, som skal uddanne eleven til videre uddannelse og medborgerskab, og de dannelsesidealer som folkeskolen bestræber sig på som udvikling, virkelyst, ligeværd og demokrati. Disse klassificeres her som dannelsesidealer, fordi disse er evner og egenskaber, der tilskynder den personlige udvikling hos eleven. Samtidigt er de idealer, fordi de betegner objektive sandheder om gode værdier. Men det er ikke muligt at fastholde og kontrollere for eksempel udvikling og virkelyst, fordi disse ofte er varierende og spontane. De bliver udfordret og påvirket af andre faktorer. Virkelyst kan for eksempel svækkes af manglende interesse for et emne, eller noget helt andet; mangel på søvn eller andre basale behov. Et dannelsesideal som ligeværd kan også udfordres, måske endda demoraliseres; hvis man oplever et andet menneske som ondskabsfuld eller

usympatisk, kan det være vanskeligt at forsøge at se dem som et ligeværdigt medlem af fællesskabet eller samfundet. Hvilket understøtter Climacus' kritik af den objektive sandhed som den endegyldige sandhed, fordi disse dannelsesidealer overser den enkelte elev.

Ud fra Climacus' teori om subjektivitet kan denne del af formålsparagraffen læses som objektivisering af den enkelte elevs udvikling. Selvom det er muligt at observere, beskrive og objektivt vurdere, i hvilken grad en elev besidder disse værdier, så er det for Climacus overfladisk, fordi der ikke tages højde for subjektiviteten og elevens frihed til at være sig selv. Med andre ord bygger folkeskolens målsætning på et normativt værdimæssigt grundlag, funderet på objektive sandheder; en filosofisk sandhed om, hvad den gode samfundsborger er, samt en historisk sandhed om, hvordan folkeskolen forbereder børn til denne opgave (Herman, 2022). Dog fremgår det i paragraffen, at skolen skal understøtte elevens evner til erkendelse, stillingtagen og handlemuligheder, hvilket tilskynder frihed og selvstændighed.

På den ene side bygger folkeskolen på normer og værdier, som er objektive sandheder om, hvilke egenskaber en elev bør erhverve sig i folkeskolen, hvilket objektiviserer elevens udvikling og begrænser elevens subjektivitet. Samtidigt skal folkeskolen give elever mulighed for erkendelse, frihed og selvstændighed, hvilket tilskynder subjektivitet. Derfor bliver spørgsmålet snarere, i hvilken grad og hvordan skolen i praksis giver plads til denne subjektive udfoldelse, når den samtidigt bygger på bestemte dannelsesidealer.

Subjektiviteten som dannelsesideal

Kierkegaard ville formegentligt være enig i, at elevens alsidige udvikling bør være en central opgave for folkeskolens. Særligt fordi dannelse og uddannelse for Kierkegaard består af mere end tilegnelse af viden. Ifølge Børne- og Undervisningsministeriet omfatter arbejdet med elevens alsidige udvikling; "at styrke elevens kreativitet, selvstændighed, nysgerrighed og engagement i undervisningen" (uvm, 2024). Disse er egenskaber, der vedrører elevens subjektivitet og kan ikke nødvendigvis eftervises eller fastholdes. Men ved at skolen tilstræber at fremme disse egenskaber hos eleven øges sandsynligheden for at løfte folkeskolens opgave. I sit værk *Enten-Eller* fra 1843 skriver etikeren, assessor Wilhelm om læring:

Det er det, det kommer an paa ved Opdragelsen, ikke at Barnet lærer Dit og Dat, men at Aanden modnes, at Energien vækkes. Du taler ofte nok om den Herlighed at være et godt

Hoved, hvo vil negte, at det har Betydning, og dog troer jeg næsten, man gjør sig selv dertil, naar man vil det. (Kierkegaard, 1995c, s. 247)

Her skriver han, at færdigheder og viden er underordnet i opdragelsen. Det vigtigste er, at barnet udvikler ånden. Dette udfordrer i den grad formålsparagraffen, da det navnlig er kundskaber og færdigheder, der skal fremme videre uddannelse, læringslyst, forståelse og sidste instans elevens alsidige udvikling. Som paragraffen indleder; "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der..." (Folkskoleloven, 2024). Med andre ord fordrer uddannelse dannelsen. Assessor Wilhelm foreslår derimod det modsatte. Han foreslår, at dannelse fordrer uddannelse. Han skriver i citatet, at barnet nok skal lære viden og færdigheder, hvis det vil. Således er det en væsentlig opgave at hjælpe barnet til at få lyst til at lære ved først og fremmest at 'modne ånden' og 'vække energien'.

Mennesket er Aand. Men hvad er Aand? Aand er Selvet. Men hvad er Selvet? Selvet er et Forhold, der forholder sig til sig selv, eller er det i Forholdet, at Forholdet forholder sig til sig selv; Selvet er ikke Forholdet, men at Forholdet forholder sig til sig selv. (Kierkegaard, 1995e, s. 73)

Citatet er fra *Sygdommen til Døden*. Her beskriver Anti-Climacus ånd som menneskets selv. Han skriver, at selvet er evnen til at forholde sig til sig selv og sin eksistens (Kierkegaard, 1995e, s. 73). Altså handler opdragelse om, at barnet bliver i stand til at kunne forholde sig til sig selv. Ikke blot at være i stand til at forstå sig selv som et individ selvstændigt fra sine forældre, men at blive bevidst om sig selv, og blive i stand til at træffe selvstændige valg.

I *Enten-Eller* beskriver assessor Wilhelm, at selvet udvikles gennem bevidsthed om dét, der allerede er. Den man allerede er, men må vælge at være. Han beskriver det således: "Han bliver ikke en anden end han var før, men han bliver sig selv" (Kierkegaard, 1995c, s. 166). På den måde er det skolens opgave at hjælpe barnet til at opdage og udvikle, hvem de er. Hvilket man ifølge Johannes Climacus ikke gør, hvis man bare lærer at recitere viden. Hvis eleven kun lærer at henvise til tekster og andres forklaringer uden at kunne reflektere selv, så er denne blot en 'nar' (Kierkegaard, 1995a, s. 144). Med andre ord, hvis vi ikke lader eleverne tænke selv, tager vi hverken dem eller deres udvikling alvorligt.

I *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* bruger Climacus et eksempel med spørgsmålet om sjælens udødelighed. Han beskriver, at man ikke kan læse sig frem til svaret, da det er et 'Inderlighedens Spørgsmaal' (Kierkegaard, 1995a, s. 144). Man kan forholde sig til, hvad andre mener om det, men man må selv danne sig en mening, om hvorvidt man tror på sjælens udødelighed. Andre eksempler kunne være; 'hvad er lykke?' eller 'hvad er et godt menneske?' Disse filosofiske spørgsmål kan ikke besvares objektivt. Man kan læse om dem i bøger eller se det på film, men for Climacus er det at kunne gentage andres tanker ikke det samme som virkelig at forstå noget. Altså er læring ikke det samme som forståelse. Man kan lære det, der står i bøgerne, men for at forstå det må man selv forholde sig til det.

I formålsparagraffen står der, at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal give eleverne kundskaber og færdigheder. Ud fra denne læsning af Kierkegaards filosofi er det afgørende i Johannes Climacus' kritik, at eleven selv skal tilegne sig viden og kundskaber, fordi menneskets eksistens er udgangspunktet for det evnen til erkendelse (Kierkegaard, 1995a, s. 159). Derfor er det problematisk, at skolen i samarbejde med forældrene skal *give* eleverne disse kundskaber og færdigheder. For eksempel skal eleverne have kundskaber og færdigheder, der gør dem fortrolige med dansk kultur og historie (uvm, 2024, kap.1). Når eleverne skal tilegne sig kundskaber indenfor dansk historie, så skal de eksempelvis lære om vikingetiden, reformationen, enevælden og besættelsen, og hvilken betydning disse perioder og begivenheder har haft. Men hvis eleven virkelig skal lære noget, så om og af disse begivenheder, er det ikke nok at kunne recitere årstallene og gentage lærerens forklaringer af disse perioder. Eleven skal forholde sig eksistentielt til denne viden; hvad denne viden betyder for eleven. For eksempel ved at eleven forholder sig til, hvorfor det er vigtigt viden eller hvordan det kan give ham større forståelse for sin egen eksistens og levevilkår. Disse refleksioner kan læreren ikke give til eleven, men læreren kan tilrettelægge undervisning, der fremmer disse ved at inspirere eleverne til at tænke selv. Dette kalder Johannes Climacus for *subjektive tænkning*:

[D]en objektive Tænkning sætter Alt i Resultat, og forhjælper den hele Menneskehed til at snyde ved at afskrive og opramse Resultatet og Facitet, sætter den subjektive Tænkning alt i Vorden, og udelader Resultatet, dels fordi dette netop tilhører ham, da han har Veien, dels fordi han som eksisterende bestandigen er i Vorden, hvilket da

ethvert Menneske er, der ikke har ladet sig narre til at blive objektiv, til overmenneskeligt at blive Speculationen. (Kierkegaard, 1995a, s. 63)

Den væsentlige forskel mellem objektiv og subjektiv tænkning er forståelsen af resultatet. Den objektive tænkning koncentrerer sig om resultater og facitter, mens den subjektive tænkning implicerer objektiv viden ved at forholde det til elevens egen eksistens, og derved skaber subjektive forståelse eller viden. Hvis en elev i samfundsfag har om Sokrates og hans skæbne at blive anklaget og dømt til døden for at forkvakle ungdommen med sine filosofiske spørgsmål, så er netop denne objektive viden ikke det væsentlige for elevens udvikling, men derimod, at eleven forholder sig til sin egen eksistens gennem denne viden. Det egentlige bliver spørgsmål som; vil man dø for sine overbevisninger eller ytringsfrihed. Disse spørgsmål er subjektive og bevæger elevens forståelse. På denne måde sætter subjektiv tænkning hele elevens forståelse i bevægelse. Hvis en elev lærer om censur og ytringsfrihed, så er den objektive viden herom underordnet, hvordan eleven forholder sig til dette. Dette kan potentielt bevæge elevens forståelse af sit eget liv og privilegier. Hvis man kun forholder sig til den objektive viden, risikerer man at reduceres til objektiv viden eller spekulativ tænkning, og derved snydes for de eksistentielle udviklingsmuligheder, der findes i subjektiv tænkning.

Kierkegaards filosofi, særligt gennem Climacus og assessor Wilhelm, peger på, at dannelse forudsætter en subjektiv tilegnelse af viden, hvor eleven må forholde sig eksistentielt til det lærte. Formålsparagraf lægger vægt på, at skolen skal give eleven viden og kundskaber i samarbejde med forældrene, men denne målsætning tilgodeser ikke elevens egentlige forudsætninger for læring; elevens eksistens og subjektivitet. Derfor bør undervisning i højere grad facilitere subjektiv tænkning for at fremme elevens forståelse og erkendelse. Navnlig fordi læring forudsætter dannelse. Eleven skal nok tilegne sig viden og færdigheder, når vedkommende vil. Derfor er opdragelsen det afgørende; at eleven bliver sig selv.

Dannelse eller opdragelse?

I dette projekt forstås *dannelse* med udgangspunkt i folkeskolens målsætning for elevens udvikling for at sikre en afgrænset og praksisnær forståelse på trods af begrebets kompleksitet. Begrebet *dannelse* fremgår ikke eksplicit i formålsparagraffen, men anvendes

her til at anskueliggøre folkeskolens idealer og målsætning for elevens udvikling. Dannelse forstås således som den proces, hvorved eleven udvikler sig.

Er opdragelse skolens opgave? Dette er ofte et spørgsmål i diskussionen om skolen og lærerens opgave. Dette projekt vil give sit eget bud på baggrund af Kierkegaards filosofiske teori og læsningen af formålsparagraffen, samt den semantiske begrebsforskel. Et eksempel på, hvordan spørgsmålet udfordres, er distinktionen mellem opdragelse og dannelse. Til en artikel på DR har en skolelærer udtalt sig følgende: ”Jeg vil gerne være med til at danne børnene, men opdragelsen synes jeg ikke er min opgave” (Nørgaard, 2017). Det, problem han her antyder til, er formegentligt en utydelig arbejdsfordeling mellem skole og hjem. I formålsparagraffen står der, at forældrene og skolen i samarbejde skal give eleverne færdigheder og kundskaber (uvm, 2024, §1).

Men for så vidt opdragelse er skolens opgave, er definition af ordet, opdragelse; ”udvikling af (især) børns personlighed” (Den Danske Ordbog, opdragelse, 2003), hvilket i den grad må vedrøre elevens alsidige udvikling, som der står i formålet. Ud fra denne definition af opdragelse som ’udvikling af børns personlighed’, kan begrebet med Kierkegaards filosofi nærmere anskueliggøres som en proces, hvorved børn bliver i stand til at træffe gode selvstændige valg.

I anden del af *Enten-Eller* skriver assessor Wilhelm om valget og personligheden. Her skriver han: ” Valget selv er afgjørende for Personlighedens Indhold” (Kierkegaard, 1995c, s. 154). Det er igennem valg vi viser og opdager, hvem vi er. Derved skal barnet gennem opdragelse hjælpes til at træffe valg og forstå konsekvenserne heraf. For eksempel hvis læreren beder eleverne finde sammen i grupper og sikre, at alle er i en gruppe, så ingen står alene tilbage, og en enkelt elev ender med at stå tilbage, så står de andre elever med et valg; enten invitere ham i deres gruppe eller ikke invitere ham, måske endda se bort fra problemet og derved ikke tage stilling. Hvordan de andre elever vælger at handle, siger noget om deres personlighed. Det siger noget om deres følelse af ansvar overfor hinanden. Men det er begrundelsen for valget Wilhelm peger på (Kierkegaard, 1995c, s. 157-158). Det er et betydeligt lettere valg, hvis man kan lide personen, der står tilbage, mens det kræver et større etisk ansvar at invitere en person, man for eksempel bryder sig mindre om. Hvordan man vælger at handle former personligheden – og hvis man ikke vælger, men derimod står passivt og ser på, så nedbrydes

personligheden (Kierkegaard, 1995c, s. 154). Hvis en af klassekammeraterne vælger at tilbyde den, der står tilbage at være i deres gruppe, selvom han ikke bryder sig om ham, fremstår han som en venlig og ansvarlig person, der føler sig forpligtet på sin klassekammerat. Hvilket ikke nødvendigvis er sandt, hvis klassen i lang tid står tøvende og ingen giver udtryk for at ønske ham som gruppemedlem, og denne elev derefter byder sig til. Så er det snarere af barmhjertighed. Dette eksempel tjener flere formål. Dels illustrerer eksemplet hvilke udviklingsmuligheder, der findes 'imellem' det faglige færdige indhold, og derved er lærerens opgave mere end bare undervisning. Denne mulighed viser sig spontant i gruppedannelsen, og den fordrer en etisk forpligtelse. Samtidigt illustrer eksemplet, at hvad der rigtigt, er et komplekst spørgsmål.

Som nævnt indledningsvist står der i folkeskolens formålsparagraf; eleverne skal opnå tillid til egne evner til stillingtagen og handlemuligheder, samt forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og demokrati (uvm, 2024, kap. 1, §1). At få tillid til egne evner til at tage stilling og handle, altså træffe valg, kan forstås som opdragelsens egentlige formål ud fra forståelsen af opdragelse som en hjælp til udvikling af personligheden, der sker gennem valg. At tage stilling kan forstås som at forholde sig til, og handle kan forstås som at vælge. For eksempel hvis en elev klarer sig godt i skolen. Han er godt med i matematikundervisningen, men det er hans sidemakker ikke. Han har derimod svært ved matematikken og vil ikke bede læreren om hjælp. Således står eleven, der klarer sig godt med et valg: Enten tilbyde at hjælpe ham, selvom det koster ham selv tid og overskud. Eller ignorere det eller måske gøre grin med ham. Valget han træffer er afgørende for hans personlighed, hvem han er. Derfor må han i virkeligheden forholde sig til sig selv, når han skal tage stilling til, hvordan han skal vælge at handle. Det er netop ikke, hvorvidt man vælger rigtigt, der er vigtigt for Kierkegaard. I *Enten-Eller* skriver han; "at det i at vælge ikke saa meget kommer an paa at vælge det Rigtige, som paa den Energi, den Alvor og Pathos, hvormed man vælger" (Kierkegaard, 1995c, s. 158). Når Kierkegaard skriver om valget og det at vælge, så skelner han mellem at vælge æstetisk og etisk. Det etiske ligger dybt i sjælen, og skal på en måde vindes frem gennem bevidstgørelse. "Denne Forklarelse, denne høiere Indvielse opnaaer aldrig den, der blot vælger æsthetisk" (Kierkegaard, 1995c, s. 158). Hvis den dygtige elev vælger at hjælpe for at tage sig godt ud, få ros af læreren eller måske mod en belønning,

vælger han æstetisk, og derved opnår han ikke denne 'forklarelse' eller 'ophøjelse', hvilket her forstås som erkendelse af ens etiske ansvar. Det er således en del af lærerens opgave at hjælpe eleven til at blive bevidst herom.

Ud fra denne forståelse af opdragelse kan det konkluderes, at opdragelse er en del af skolens opgave. Fordi opdragelse vedrører barnets udvikling af personlige egenskaber og evner til at tage stilling og handle, hvilket ifølge assessor Wilhelm sker gennem elevens evner til at træffe etiske valg. Dermed kan opdragelse forstås som en væsentlig del af skolens dannelsesideal, fordi den har betydning for elevens udvikling af disse kvaliteter. Derfor er opdragelse også skolens opgave.

Etisk forståelse af folkeskolens formål

I formålsparagraffen står der, at eleven skal forberedes til medansvar og pligter. På baggrund af denne analyse kan man læse, at det er skolens opgave at opdrage eleverne til medansvar og pligter. Det er således skolens ansvar at hjælpe elever til at forstå og forberede dem til deres ansvar og pligter i samfundet. *Pligt* er et centralt begreb i den etiske forståelse af den subjektive sandhed i Kierkegaards filosofi. I *Enten-Eller* beskriver assessor Wilhelm, hvordan forskellige livssyn beskæftiger sig med pligt. I anden del af værket konfronterer han æstetikerens frustration over pligten med etikeren livssyn. "Pligt er for mig ikke eet Clima, Kjærlighed et andet, men Pligt gjør mig Kjærlighed til det sande tempererede Clima, Kjærligheden gjør mig Pligten til det sande tempererede Clima, og denne Eenhed er det Fuldkomne" (Kierkegaard, 1995c, s. 139-140). For at nærmere analysere dette citat, så lad os kort vende tilbage til eksemplet med den dygtige matematikelev. Den æstetiske livssanskuelse kan beskrive eksemplet på følgende måde: enten hjælper han ham, fordi han er hans ven, eller fordi det er hans pligt at hjælpe ham. Mens etikeren her beskriver, at disse tilsammen skaber en fuldkommen pligt, hvor valget hverken begrundes i, at han er hans ven eller det er en pålagt pligt for ham, men derimod af en indre forpligtigelse på andre mennesker gennem ansvar og empati. Altså oversættes begreberne kærlighed og pligten fra citatet her til ansvar og empati. Denne forening mellem ansvar og empati stemmer overens med folkeskolens målsætning om at forberede eleverne til pligter og medansvar, samtidigt med at skolen skal bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati (uvvm, 2024, §1, stk. 3).

Assessor Wilhelm beskriver pligter på følgende måde: "Pligten er det Almene; det, der fordres af mig, er det Almene; det, jeg kan gøre, er det Enkelte" (Kierkegaard, 1995c, s. 243). Her beskriver han, at der er almene pligter for eksempel normer. Lad os blot en sidste gang vende tilbage til eksemplet med den dygtige matematikelev. Måske er det en klasseregel, en almen pligt, at man skal hjælpe hinanden. Det er her op til den enkelte elev, at påtage denne pligt og finde ud af, hvordan han kan hjælpe, og så gøre det. "[T]hi jeg kan gøre Pligten, og dog ikke gøre *min* Pligt, og jeg kan gøre *min* Pligt og dog ikke gøre Pligte" (Kierkegaard, 1995c, s. 243). Den dygtige elev kan gøre sin *pligt* ved at hjælpe sin side makker med matematikken eller ved at hente en voksen. Denne dialektik mellem det almene og det enkelte er med til at forme personligheden (Kierkegaard, 1995c, s. 244), og bestemmes af den dobbelte refleksion, som Johannes Climacus skriver om i *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift*. Det almene bliver således, at eleverne skal forberedes til medansvar og pligter i samfundet, men hvad elevens ansvar og pligt er, skal eleven selv finde gennem refleksion.

Denne læsning anskueliggør, at folkeskolens formålsparagraf rummer både konkrete færdighedsmål og overordnede dannelsesidealer, som læreren er forpligtet på at virkeliggøre. Skolen skal, udover at give eleven kundskaber og færdigheder, der skal forberede dem på videreuddannelse og deltagelse i samfundet i samarbejde med forældrene, samtidigt understøtte elevens alsidige og personlige udvikling, herunder opdrage og forberede eleven på pligter og medansvar. Eleven skal opnå tillid til egne evner, som stillingtagen og handlemuligheder, hvilket vedrører elevens subjektivitet. Derved er folkeskolens formål at uddanne og danne elever til etiske samfundsborgere, der er i stand til at reflektere og forholde sig til deres subjektive pligt og medansvar, derfor er læreren forpligtet på at tilrettelægge undervisning, der giver eleven mulighed for at forholde sig subjektivt og således eksistentielt.

Lærerens selvforståelse og objektivitet

I *Philosophiske Smuler* skriver Johannes Climacus, at den gode lærer er anledning til dét, han senere i *Afsluttende uvidenskabelig Efterskriv* kalder; subjektiv tænkning, hvilket forudsætter, at læreren 'støde eleven fra sig' i det øjeblik, eleven er klar for at undgå at forvanske eleven subjektive tænkning ved at fremsætte sine egne holdninger og meninger (Kierkegaard, 1995d, s. 19). I den indledende analyse konkluderes det, at objektiv viden er en forudsætning for

dobbelt refleksion, derfor er det en væsentlig del af lærerens opgave at præsentere disse for eleven, så eleven har den saglige forudsætningen for at kunne personligt tage stilling til, hvilket betydning disse har for dennes eksistens. Derudover er det lærerens opgave at være anledning til elevens subjektive tænkning ved at tilskynde denne og inspirere hertil ved at give plads til elevernes stemmer, derfor er læreren nødt til at fornægte sig selv (Kierkegaard, 1995d, s. 16).

Indtil videre har projektet beskæftiget sig med Kierkegaards kritik af den objektive sandhed og hans placering af subjektiviteten som det afgørende aspekt af sandhed, hvilket kan overføres til folkeskolens dannelsesopgave og lærerens forhold til denne opgave.

Folkeskolen skal både give eleverne viden og færdigheder, og samtidigt fremme elevens personlige udvikling. Folkeskolens formålsparagraf kan anskueliggøres som et objektivt dannelsesideal, der objektiviserer elevens udvikling ud fra Kierkegaards filosofi, særligt gennem Johannes Climacus' kritik af objektive sandheder og assessor Wilhelms etiske fordring, som begge er perspektiver på Kierkegaards subjektiv-eksistensfilosofi. Når skolen skal understøtte elevens alsidige udvikling, er det afgørende elevens opdragelse til at kunne forholde sig eksistentielt og etisk. Derfor er det ud fra en subjektiv-eksistentiel filosofisk betragtning lærerens opgave at tilrettelægge en undervisning, der fremmer elevens personlige stillingtagen og subjektiv tænkning, fordi læreren er etisk forpligtet på elevens udvikling. Derfor vil den øvrige del af projektet vil forsøge at anskueliggøre, hvilken betydning lærerens subjektivitet har.

Den gode lærer

Udtrykket, *den gode lærer*, er et begreb, der dækker over objektive sandheder om lærere, der anses for at være gode til deres arbejde. Fordi begrebet dækker over tilfældige historiske sandheder, er det ikke entydigt, da det afhænger af tid, kultur og kontekst. Udtrykket henviser til de historiske sandheder, der relaterer sig til lærergerningen i bestemte perioder og sammenhænge. Ligesom det tidligere eksempel med revselsesretten, der engang var associeret med begrebet. Derfor er den ovenstående analyse af skolens formål et centralt led i forståelsen af den nutidige forståelse af *den gode lærer*, foruden den øvrige undersøgelse af,

hvilke forestillinger og idealer, der ligger bag i konkrete beskrivelser af den gode læreres karakteristika, samt hvordan de kommer til udtryk i praksis og diskussionen om den gode lærer.

Læreren autoritet

Folkeskolens målsætning er påfaldende omfattende og betydningsladet, fordi den ikke blot udgør et værdimæssigt grundlag, men også en normativ retning for elevernes dannelse og uddannelse (Herman, 2022).

[S]kolens aktører, både lærere, pædagoger, skoleledere og –bestyrelse må forventes ikke alene at kunne stå inde for formålet. De må også have såvel evnen som viljen til at virkeliggøre formålet i skolens virke. Skolen er derfor ikke alene en professionel undervisningsinstitution, men også en kulturel institution i bredeste forstand. Læreren er ikke alene en faglig autoritet, men også en normativ autoritet. (Herman, 2022)

For at kunne efterleve skolens formål må den enkelte lærer og andre aktører indvillige i og forpligte sig på formålet, men det den enkelte lærers opgave at forholde sig til, hvordan den enkelte vil søge at virkeliggøre formålet i sin praksis. Som allerede nævnt indeholder formålet konkrete formål, som folkeskolen skal opfylde, herunder give eleverne kendskab til dansk historie og kultur gennem arbejde med for eksempel kanonlitteratur eller historiske begivenheder. Men hvordan realiseres idealerne og værdierne? Det gør de først og fremmest ved, at skolen bestræber sig på disse som en kulturel institution, og derved må læreren også påtage sig ansvaret for at praktisere denne normative instans. Det interessante herved er, hvilke kvaliteter lærere og skolens øvrige aktører må have for at kunne løfte opgaven som normativ autoritet, der påtager sig ansvaret for at implementere disse omfattende dannelsesideer, der overskrider fagenes indhold. Samtidigt stiller dette krav til lærerens måde at være og opføre sig på som autoritet.

Som beskrevet er det objektive problem en forudsætning for subjektivitet. Det samme gør sig gældende angående skolens dannelsesideal; læreren må forholde sig til formålet, men det er samtidig også et væsentligt aspekt af det subjektive dannelsesideal, som dette projekt fremsætter på baggrund af Kierkegaards filosofi, at læreren skal hjælpe eleven til at forholde

sig til disse værdier. Men som nævnt er lærerens selvfornegtelse en nødvendig del af denne proces. Derfor bør læreren ikke virke som en normativ autoritet, der pålægger eleven sine holdninger, fordi det begrænser elevens eksistentielle udvikling. Læreren skal snarere agere som en jordemoder, der hjælper og vejleder eleven i sin egen udvikling, fordi eleven kun selv kan komme frem til sandheden, hvilket indebærer, at læreren er i stand til at tilsidesætte sin egen subjektivitet (Kierkegaard, 1995d, s. 15-17). Dermed er læreren kun en normativ autoritet i den forstand, at det er lærerens arbejde at vise eleven objektive problemer, og derfor skal være i stand til at formidle disse.

Professionsidealet

Professionsidealet fra Danmarks Lærerforening beskriver, hvilke normative kvaliteter læreren bør have for at kunne virkeliggøre folkeskolens formål. Den består af 10 punkter, der beskriver, hvad en *god lærer* er. Professionsidealet kan forstås som den historiske sandhed om den gode lærer, der er forpligtet på folkeskolens formål. Hvis formålet var udformet anderledes, så ville dette ideal formegentlig også anderledes ud. Det kan bruges til at anskueliggøre lærerens forpligtelse på formålet, og de forventninger læreren er pålagt i sit arbejde. Professionsidealet beskriver ligeledes, at læreren er etisk forpligtet på sine elevers udvikling og dermed sin egen praksis og rolle. Heri beskrives der blandt andet, at læreren efter bedste evne vil leve op til folkeskolens formål, indøve eleverne i demokratisk livsform og påtage sig medansvar for elevens opdragelse og undervisning, samt opfylde pligter som medarbejder og påtage sig medansvar for at virkeliggøre folkeskolens værdier (Danmarks Lærerforening, 2002). Disse dele af professionsidealet illustrerer nogle af formålsparagraffens konkrete formål og ideelle målsætninger i lærerens virke.

Yderligere beskrives lærerens forskellige roller i henhold til den omfattende målsætning. Der står, at læreren er underviser, opdrager og vejleder, og at læreren bør indgå et tillidsfuldt og ligeværdigt samarbejde med forældrene om barnets udvikling, undervisning og opdragelse (Danmarks Lærerforening, 2002). Derudover må læreren ifølge professionsidealet engagere sig i at virkeliggøre målene gennem refleksion og udvikling af sin praksis, og ikke mindst: ”fremme sin egen vækst og udvikling, engagere sig i almenmenneskelige livsspørgsmål og vise medleven i samfunds- og kulturlivet” (Danmarks Lærerforening, 2002). Denne del af professionsidealet tilskynder, at læreren kontinuerligt udvikler sig personligt og professionelt,

samt deltager aktivt i samfundet. Derved bliver lærerens personlige engagement en væsentlig del af idealet. Lærerens subjektivitet spiller en væsentlig rolle i lærerens refleksion og udvikling af sin praksis, samt det personlige ansvar for sit arbejde (Danmarks Lærerforening, 2002). Dette harmonerer i nogen udstrækning med lærerens ansvar og forpligtelse er forbundet med lærerens subjektivitet og refleksion, som projektet tidligere redegør for. Yderligere fremhæver professionsidealet lærerens vilje til at fremme sin egen vækst og udvikling, hvilket her giver anledning til at illustrere, hvordan Kierkegaards filosofiske teori kan anvendes til at forene læreridealet og lærerens praksis. Altså, professionsidealet anskueliggør, hvad er god lærer *er* og *gør*, men ikke, hvordan man *bliver* en god lærer. Hvordan får læreren vilje til at fremme sin egen vækst og udvikling?

Vilje

Ifølge Anti-Climacus fordrer bevidsthed vilje. I *Sygdommen til Døden* fremsætter han følgende påstand: ”Jo mere Bevidsthed jo mere Selv; jo mere Bevidsthed jo mere Villie, jo mere Villie jo mere Selv” (Kierkegaard, 1995e, s. 87). Bevidsthed henviser til den enkeltes erkendelse af sin eksistens og etiske forpligtelse. Det er ifølge Anti-Climacus et vilkår for mennesket, at det er født uden bevidsthed om sin egen eksistens og om det etiske (Kierkegaard, 1995e, s. 141-142). Mennesket skal selv erkende, hvad der er det rigtige og have viljen til at gøre det. For Anti-Climacus er det ikke tilstrækkeligt at erkende, hvad der er rigtigt, fordi hvis evnen til at handle rigtigt ligger i erkendelsen af, at noget er forkert, så kan man bare erkende, at det er forkert og gøre det alligevel, derfor er det afgørende for at handle *viljen* til at gøre det rigtige (Kierkegaard, 1995e, s. 148). Menneskets vilje er en del af dets natur; den er dialektisk, fordi den både bestemmes af menneskets lyster og dets bevidste hensigter. Derfor er det afgørende ligeledes erkendelsen af, hvad der er rigtigt, fordi dette har indflydelse på viljen (Kierkegaard, 1995e, s. 146). Antagelsen er således, hvis man ved noget er forkert, så har man ikke hensigt om at vælge det, hvis man er bevidst om sit etiske ansvar. Derved kan læreren få vilje til at fremme sin vækst og udvikling ved at erkende, hvordan dette kan gøre én bedre. Men viljens dialektik mellem lyst og hensigt er ikke altid forenelig. En lærer kan have hensigten om at ville udvikle sig, men mangle lysten. Men hvis ikke man vover, risikerer man at miste sig selv, fordi udvikling er en uundgåelig del af mennesket (Kierkegaard, 1995e, s. 92). Anti-Climacus beskriver det således: ”I Aands-Livet er der ingen Stilstand” (Kierkegaard, 1995e, s. 146). Ånd er

menneskets selv. Selvet er menneskets evne til at forholde sig til sig selv (Kierkegaard, 1995e, s. 73); altså menneskets evne til at tænke, erkende og ræsonnere. Dette er i konstant bevægelse, fordi erkendelser, oplevelser og informationer definerer selvet. Derfor er det for Anti-Climacus vigtigt at vælge, så snart erkendelsen opstår, fremfor at udskyde valget og undskylde det med manglende lyst, fordi det er i strid med den man er at ignorere, hvad man ved er rigtigt (Kierkegaard, 1995e, s. 146). Derfor er læreren forpligtet på sin egen vækst og udvikling, hvis læreren personligt skal kunne stå inde for sit virke.

Ligesom, når læreren selv skal erkende viljen til at udvikle sig; skal læreren selv erfare, hvad der virker i sin praksis for at udvikle den (Kierkegaard, 1995a, s. 122). Ideerne til mulige erkendelser og erfaringer kommer ofte fra objektive sandheder, men de kan også opstå tilfældigt. For eksempel kan læreren afprøve tillærte pædagogiske strategier, og derved erfare, hvorvidt de fungerer i praksis, eller tilegne sig strategier, der viser sig spontant i praksis. Men det er indlysende, at jo flere strategier læreren har kendskab til, jo større er sandsynligheden for, at læreren finder en god strategi, derfor er uddannelse en væsentlig del af at udvikle praksis, fordi den studerende tilegner sig objektiv viden om lærergerningen. Alligevel er det afgørende, at den studerende forholder sig subjektivt til lærergerningen, derfor kan uddannelse være anledning til, at den studerende bliver bevidst om lærerens etiske forpligtelse. Men det er i sidste instans gennem lærerens valg og erfaringer, at læreren danner og udvikler sin personlighed (Kierkegaard, 1995c, s. 242-243).

Uddannelse

I bekendtgørelsen om læreruddannelsen står der, at de studerende skal dannes og uddannes til at varetage undervisning og bidrage til folkeskolens opgave. De studerende skal tilegne sig faglig viden såvel som pædagogik og didaktik, så de kan varetage en undervisning i folkeskolen, der bidrager til den enkelte elev dannelse og alsidige udvikling. Derudover skal uddannelsen forberede de studerende til aktivt, selvstændigt og ansvarligt at tage del i udvikling af folkeskolen i et demokratisk og bæredygtigt perspektiv (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024, kap. 1, §1). Her fremgår det meget tydeligt, at lærerens rolle ikke bare er at virkeliggøre folkeskolens opgaven, men ligeledes definere og udvikle den.

”Læreruddannelsen skal styrke de studerendes faglige, professionelle og personlige udvikling og gøre dem i stand til at se fagene i en historisk og samfundsmæssig sammenhæng” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024, kap.1, §1, stk. 2). Den personlige udvikling og dannelse er et væsentligt aspekt af uddannelsen. Hvilket kan være anledning til, at den studerende forholder sig til professionen gennem en dobbelt refleksion. På den måde kan uddannelse være en væsentlig anledning til, at den studerende bliver en god lærer.

Alligevel viser en undersøgelse fra Danmarks evalueringsinstitut (EVA) fra 2024, at antallet af ordinært-uddannede lærere i folkeskolen er faldet fra 86% til 78% mellem 2012-2021, og antallet af ikke-uddannede lærere i folkeskolen er steget fra 14% til 24%, en stor del af denne gruppe inkluderer dog dagslønnede vikarer. Antallet af merituddannede lærere er det samme (EVA, 2024, s. 16).

Sammenholdt med dette viser anden undersøgelse fra Danmarks evalueringsinstitut, at lærerens uddannelsesbaggrund ikke har nogen stor effekt. Effekten af lærerens uddannelsesbaggrund måles på elevens trivsel og faglige færdigheder, samt valg af og fastholdelse på uddannelsesstilbud er efter grundskolens 9 klasse (EVA, 2023, s. 5). I rapporten fremgår der ingen eller tvetydige og usikre effekter af at blive undervist i dansk og matematik af lærere med forskellige uddannelsesbaggrunde, undtagen enkelte resultater der viser, at elever der bliver undervist af meritlærere i udskolingen får lavere gennemsnitskarakterer i dansk og matematik (EVA, 2023, s. 6-7). I rapporten står der, at det på den ene side er positivt, at der ikke er nogen grupper af lærere med forskellige uddannelsesbaggrunde, det skiller sig negativt ud, men på den anden side er det overraskende resultater, at lærere med læreruddannelse ikke klarer sig bedre end lærere uden læreruddannelse. Dog nævner rapporten, at undersøgelsen ikke tager højde for ansættelsesprocessen i at ansætte en lærer uden læreruddannelse, og at disse lærere sandsynligvis har relevante kompetencer og erfaringer der kan opveje herfor (EVA, 2023, s. 10). Samtidig kan dette være et udtryk for, at uddannelse alene ikke er tilstrækkeligt, hvilket kan forklares med Kierkegaards eksistens filosofi, hvilket denne analyse netop forsøger at anskueliggøre.

Autenticitet

Den foreløbige analyse af lærergerningen leder frem til spørgsmålet om forholdet mellem lærerens professionelle og personlige liv. Professionsidealet fremstiller det personlige som en væsentlig del af professionen. Heri identificeres professionen med personen: "Læreren vil indestå personligt for, at de betroede opgaver udføres bedst muligt" (Danmarks Lærerforening, 2002). Læreren skal ikke blot tage ansvar for sit arbejde professionelt, men også personligt. Det fremgår tydeligt i professionsidealet, at forventningen til lærerens virke er mere end en rolle. Det er et personligt ansvar og engagement.

For assessor Wilhelm er selvet noget konkret man er i sit etiske ansvar, modsat det abstrakte. Det konkrete selv består af individets evner, lidenskaber, styrker og svagheder, og står i relation til sine omgivelser, livsforhold og objektive sandheder. Det konkrete selv omfatter således hele menneskets eksistens, og ikke kun enkelte dele af et menneskes liv (Kierkegaard, 1995c, s. 242). Forskellen kan illustreres ved, at et abstrakt selv for eksempel kan identificere sig udelukkende ved sin profession, mens det konkrete selv forstår så selv som en helhed af alle livets aspekter. Et konkret selv er både sin profession, sine relationer til andre, og sine oplevelser, både gode og dårlige, og forstår så selv som en helhed af alt dette. På den måde kan man ikke isolere det personlige fra det professionelle, fordi det alt sammen, spiller en rolle i, hvem man er. På baggrund af ens konkrete selv, og altså også ens evner og egenskaber, er det op til den enkelte at forholde sig til sin pligt. Hvordan man således vælger at gøre sin pligt, afgør ens personlighed (Kierkegaard, 1995c, s. 154).

Ens pligt er personlig og fordres af det almene og det enkelte. Det er ikke tilstrækkeligt at forstå den almene pligt som lærer, det afgørende bliver, hvilken personlig pligt læreren har, altså hvordan den enkelte lærer vælger at virke og forholde sig til sin profession, det er det enkelte. Det enkelte afhænger dog af det almene, der danner rammen, for eksempel lærerens almene pligt, der beskrives i formålsparagraffen og professionsidealet (Kierkegaard, 1995c, s. 242). Ud fra Kierkegaards forståelse af, hvilken rolle personlighed spiller i det professionelle, hvor menneskets alsidighed er afgørende for personligheden, må det antages, at subjektiviteten spiller en væsentlig rolle i, hvordan læreren etisk udfører sit arbejde.

Ofte er den gode lærer afbilledet i filmkunst og andet som en autentisk, karismatisk og entusiastisk karakter, der alene igennem sin personlighed er en god lærer. I filmen *døde poeters klub* fra 1989 spiller Robin Williams rollen som en ung lærer, der alene gennem sin personlighed inspirerer og engagerer sine elever. Denne forestilling om den gode lærer er ifølge en artikel fra DPU problematisk. "[I]dealet om den autentiske lærer skaber et billede af, at hvem som helst kan træde ind fra gaden og undervise, hvis de blot har de rette personlige egenskaber" (Nielsen, 2018, s. 13). Denne fremstilling af den autentiske lærer antyder, at kun personer med bestemte egenskaber kan blive gode lærer, hvilket ikke er tilfældet, da lærernes forskellighed, såvel som elevernes, afspejler samfundets mangfoldighed, og understøtter skolens opgave, som en institution, der rummer mangfoldighed og tilsigter demokrati og ligeværd. Samtidigt underkender det nødvendigheden af professionelle kompetencer. Dog mener Martin Bayer, forskningschef ved professionshøjskolen UCC, at der i diskussionen om lærerprofessionen er for stort fokus på evidensbaseret undervisning, og for lidt fokus på kompleksiteten i lærerens opgave (Nielsen, 2018, s. 13). Evidensbaseret undervisning er undervisning, der er tilrettelagt på baggrund af strategier, metoder, principper, tiltag mm., der objektivet 'virker' fra forskning, der viser en kausal sammenhæng mellem indsats og resultater, som kan anvendes i undervisningen (Ogden, 2016).

For eksempel tager en undersøgelse af lærerkarakteristika og elevers læring fra VIVE i 2020 stort set kun udgangspunkt i lærerens undervisningskompetencer og konkrete undervisningspraksis til at svare på; "Hvilke karakteristika hos lærerne fremmer elevernes læring, når vi ser på deres undervisningspraksis, baggrund og rammevilkår?" (Jensen, Kjer, Mikkelsen, & Sørensen, 2020, s. 11). Undersøgelsen er udført med en machine learning-tilgang, der ved hjælp af kunstig intelligens identificerer bestemte lærerkarakteristika på baggrund af eksisterende undersøgelser og forskning, herunder spørgeskemaer om elevernes oplevelse og vurdering af undervisningen, hvorefter dataet er sammenholdt med registerbaseret oplysninger om lærernes uddannelse, baggrund og tidligere faglige resultater, samt elevernes socioøkonomiske baggrund og testresultater. Selvom en række undersøgelser viser, at læreren er den enkeltstående faktor i skolen, som har størst betydning for elevernes læring, baseret på international forskningslitteratur, herunder uddannelsesøkonomisk forskning af Eric A. Hanushek fra Stanford University (Hanushek, 2020) og forskning i

evidensbaseret undervisning af John Hattie fra University of Auckland (Hattie, 2009) (Jensen, Kjer, Mikkelsen, & Sørensen, 2020, s. 5-6).

Hvilket underbygger Martin Bayers påstand om, at evidensbaseret undervisning fylder meget i diskussionen om lærergerningen, derfor overses en enorm kompleksitet, fordi evidensbaseret undervisning er baseret på objektive sandheder om den gode undervisning og hvad der virker. Men hvis læreren udelukkende laver undervisning, der er baseret på forskning og faglitteratur, som ikke tager højde for den enkelte elevs forudsætninger for at lære, så er den utilstrækkelig. Evidensbaseret undervisning objektiviserer eleven og risikerer at overse elevernes forskelligheder, fordi den ikke tager højde for den enkeltes subjektivitet. Derfor er det vigtigt, at læreren selv forholder sig til, hvad der er god undervisning for *sine* elever.

Dette er ud fra assessor Wilhelms teori problematisk, fordi det vigtigste er barnets udvikling, ikke er at lære dit og dat, som disse undersøgelser er baseret på – elevers målbare læringsudbytte, præstationer og resultater (Kierkegaard, 1995c, s. 247). Det giver naturligvis generaliserende data, der kan dokumentere evidens for, hvad der virker, hvilket har indflydelse på blandt andet økonomien. For eksempel skal aftalen om *folkeskolens kvalitetsprogram*, at der skal inkluderes flere elever i den almene undervisning. Dertil skal der ifølge *aftalen om kommunernes økonomi* for 2025 etableres et datagrundlag for kommunernes udgifter til skolerne, som skal opfølges årligt (Finansministeriet, 2025). Derfor afhænger den økonomiske støtte af kvantitative data. Det er blot væsentligt at fremhæve, at skolens opgave består af både at danne og uddanne børn og unge. Og at denne kvantificering af skolens indsats i denne forstand er problematisk, fordi den overser elevens personlige udvikling, hvilket har konsekvenser for elevens læring. Særligt for forskning i lærerkarakteristika og faglitteratur om 'den gode lærer', fordi det i højere grad inspirerer til arbejdet med elevens faglig præstation og tilegnelse af viden, fremfor udviklingen af personlighed og subjektivitet.

Selvom karakteristika af den gode lærer i VIVE (2020) knytter sig elevernes præstationer og resultater, samt evidensbaseret undervisning, så er det alligevel en væsentlig del af lærerens mulighed for at udvikle sin praksis at forholde sig til disse objektive historiske sandheder. Men det egentlige problem er ikke, hvad en god lærer er, men hvordan den enkelte bliver en god lærer. Dette er forholdet mellem den objektive sandhed og subjektiviteten, som indledningsvist blev præsenteret. Men dette forhold forudsætter det objektive, hvilket

illustreres i *Philosophiske Smuler*, skrevet af Johannes Climacus. Her skriver han ikke direkte om objektive sandheder, som han gør senere i *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift*, men han viser, hvordan man kun overfladisk og ikke tilnærmelsesvist kan erkende sandheden ved, hvis man uden videre lader sig overbevise af disse historiske sandheder (Kierkegaard, 1995d, s. 17).

De historiske sandheder ligger ofte uden for vores sansning og erkendelse, og fremstår derfor ofte som efterretninger (Kierkegaard, 1995d, s. 77). De er nødvendige, fordi de ofte rummer nødvendig og brugbar viden. Mennesket er ikke født med viden om sandheder; det er noget, der skal erkendes, derfor er viden om, hvad en god lærer *historisk* er, nødvendig for, at mennesket har noget at forholde sig til (Kierkegaard, 1995d, s. 18). Men det er først, når den enkelte forholder sig til disse efterretninger, de får egentlig betydning for sandheden. For eksempel kan jeg ikke udelukkende ved hjælp af mine sanser eller erkendelse afgøre, hvilke karakteristika en god lærer bør have. Derfor må jeg forholde mig til de tilgængelige beskrivelser og undersøgelser, som jeg kan sammenholde med konkrete erfaringer, som f.eks. min egen vurdering af, om karakteren Rita fra tv-serien *Rita* er en god lærer. Af samme grund er uddannelse en væsentlig forudsætning for at finde sandheden om, hvordan man selv bliver en god lærer.

Lærerens subjektivitet

Sandheden om *den gode lærer* er ifølge Kierkegaards filosofi subjektiv. I *Enten-Eller* skriver assessor Wilhelm; "Det Gode er derved, at jeg vil det, og ellers er det slet ikke. Dette er Frihedens Udtryk, saaledes forholder det sig ogsaa med det Onde, det er kun, idet jeg vil det" (Kierkegaard, 1995c, s. 208). For det første handler citatet om, hvordan bestemmelsen af det gode og onde knytter sig til det enkelte menneskes vilje og ansvar. Det gode forudsættes af erkendelse af, hvad der er godt og viljen til at handle derefter. Dette er blevet uddybet i en tidligere del af projektet. Det centrale her er overbevisningen om det gode og forpligtelsen herpå. Selv hvis man skulle vælge forkert, så er man forpligtet på at påtage sig ansvaret for sine valg. For Wilhelm er det afgørende ikke, hvad man vælger, men med hvilken oprigtighed man har valgt (Kierkegaard, 1995c, s. 157-158). Assessor Wilhelm illustrerer dette i hans breve til Johannes:

I anden del af *Enten-Eller* skriver assessor Wilhelm om den etiske betragtning af ægteskabet. Han beskriver det etiske i ægteskabet som et kald eller en pligt, hvilket på flere måder kan omsættes til lærerens etiske forpligtelser. Den etiske betragtning af ægteskab har flere fortrin for den æstetiske. Etisk betragtet kan ethvert ægteskab blive godt, fordi det kommer an på, hvordan man forholder sig i sit ægteskab. For Wilhelm er et godt ægteskab ikke bare mennesker, der tilfældigvis bliver lykkelige sammen, det er ethvert menneske, der forholder sig til sit ægteskab som sin pligt, der oprigtigt og inderligt arbejder for ægteskabet (Kierkegaard, 1995c, s. 288). Et godt ægteskab kræver, at man bliver bevidst om sit ansvar overfor sin ægtefælle, og handler på baggrund af sin forpligtelse herpå. Samtidigt er alle ægteskaber forskellige og også i ægteskabet er man forskellige, derfor må den enkelte søge at forstå den anden for at kunne gøre det gode. Det vigtigste er således ikke, at man er gift, men hvordan man forholder sig til at være er gift.

Wilhelms eksempel anskueliggør, at der er objektive sandheder om det gode ægteskab, som han kalder det almene, men det er det subjektive, det enkelte, der afgør hvad det gode er. Det almene er den etiske forpligtelse i ægteskabet, men det afgørende og subjektive bliver her det enkelte; hvilken pligt den enkelte har i sit ægteskab. Selvom det etiske forpligter sig i ægteskabet, så er det afgørende, hvordan den enkelte vil efterleve *sin* pligt (Kierkegaard, 1995c, s. 251). Det etiske fordrer pligten, som er en forpligtelse på det etiske valg; at man oprigtigt vil det gode. Dette relaterer sig til lærerens opgave på følgende måde; Lærerens etiske forpligtelser overfor skolens opgave og elevens udvikling er det almene, men alle lærere er forskellige og alle deres elever er forskellige, derfor er lærerens opgave det enkelte; at gøre *sin* pligt. Hvis det almene er, at læreren er forpligtet på den enkelte elevs udvikling, så er det op til den enkelte lærer at finde ud af, hvordan netop hun kan bidrage hertil. For eksempel kan en lærer have en personlig interesse for filosofi og overbevisningen om, at filosofi og kritisk tænkning kan fremme elevens udvikling. Derfor kan denne lærer bidrage med kritiske og filosofiske spørgsmål i undervisningen. Måske nogle gange tilsidesætte nogle af færdighedsmålene for at prioritere at filosofere med sine elever, fordi hun er overbevist om, at det er vigtigere, at eleverne bliver gode til at reflektere og argumentere. Selvom det betyder, at eleverne ikke når de faglige mål.

Det vigtigste er ikke, at man er lærer, men hvordan man er lærer. Det er således den etiske forpligtelse, der afgør det gode. Hvis man kun vælger at være lærer, fordi det giver én social status eller det lever op til andres forventninger, overser man sin etiske forpligtelse i lærergerningen, og så har man ikke valgt etisk (Kierkegaard, 1995c, s. 161). Det afgørende for at blive en god lærer er således at blive bevidst om sin opgave og forholde sig til, hvordan man kan udføre den bedst muligt. Hvilket kræver, at man forholder sig til, hvilke forudsætninger og evner, man har til at løse opgaven. Med andre ord kræver det selvindsigt at blive en god lærer. Og det får man ifølge assessor Wilhelm gennem erfaring; ved at virke (Kierkegaard, 1995c, s. 242).

Selv er ikke noget man *har*, men noget man *er*, og det er den enkeltes opgave at *blive* sig selv. Selvet er en syntese af forskellige forhold, der vedrører menneskets eksistens. En af synteserne er det timelige og det evige. Det evige kan forstås som noget grundlæggende ved det at være menneske; mennesket ikke kan komme af med forholdet til sig selv (Kierkegaard, 1995e, s. 76). Den evige opgave; at blive sig selv udgør den ene del af syntesen. Den anden del er det timelige, de begivenheder i livet, der danner os og de valg, vi træffer; når man får børn, gifter sig, uddanner sig osv. (Kierkegaard, 1995e, s. 90). Selvet er på én gang noget endeligt og uendeligt. Anti-Climacus beskriver det endelige som; hvem man er i konkrete livssituationer, og det uendelige som en dimension af menneskets eksistens, der ikke afhænger af tid, identitet eller begivenheder (Kierkegaard, 1995e, s. 88). Det er det dybere lag af mennesket, der rækker ud over det timelige. I lærergerningen er det uendelige forpligtelsen på elevens udvikling og skolens opgave, mens det endelig består i den enkelte situation, hvor lærerne handler ud fra sine aktuelle kompetencer og funktioner.

Derudover er selvet en syntese mellem krop og sjæl, som det *sanselige* og det *intellektuelle*. Det er ikke disse modsætninger som enkeltheder, der er væsentlige, men derimod vekselvirkningen imellem dem. Mennesket er ikke kun sit intellekt, men er samtidig i verden med sin krop. Det er i det dialektiske forhold mellem det intellektuelle og det sanselige (Kierkegaard, 1995e, s. 99). Dette kan illustreres i lærerens arbejde med følgende eksempel: en lærer møder eleverne med både faglig refleksion og kropsligt nærvær; Læreren mærker uro i klassen. For at finde årsagen til uroen bruger læreren både sine sanser til at sanse stemningen – er det en elev der bliver urolig eller frustreret. Samtidigt overvejer læreren, hvad

denne uro kan skyldes, og hvordan det bedst håndteres. Hvis læreren kun er i sit intellekt og udelukkende overvejer, hvad uroen kan skyldes og hvordan det skal håndteres, mangler der en væsentlig information, som læreren får fra sine sanser, der kan fornemme situationen, og bidrage til det bedste svar. For at vælge den bedste løsning skal læreren ville eleven det godt, og det findes i dialektikken mellem det sanselige og det intellektuelle: når læreren skal hjælpe eleven, er det ikke tilstrækkeligt, at læreren udelukkende bruger regler og pædagogiske strategier, læreren må også anvende sine sanser til at vurdere situationen: hvordan er elevens kropssprog, hvordan er stemningen etc. På samme måde må læreren være bevidst om denne syntese i sine handlinger. Hvis en lærer søger at berolige en elev med sine ord, men samtidigt fremstår vred i sin mimik og stemme, opstår der en uoverensstemmelse i kommunikation til eleven. Her bliver det afgørende lærerens oprigtighed overfor eleven. Hvis læreren inderligt vil eleven det bedste, så afslører denne syntese det.

Hvordan man vælger at handle, afgør ens personlighed ifølge assessor Wilhelm. Det bliver tydeligt i éns handlinger, hvorvidt man vil det gode. Også selvom man vælger forkert, fordi det kommer an på den oprigtighed, der ligger bag éns valg. Hvis læreren er oprigtig i sit arbejde og overfor sine elever, opdager læreren også, når hun har valgt det urette (Kierkegaard, 1995c, s. 154-158). Derfor er en vigtig kvalitet for *den gode lærer* at kunne erkende sine fejl, og det kan man kun, hvis man er oprigtig. Heraf må det ligeledes være en god kvalitet at kunne undskylde overfor sine elever, så de ved, man er oprigtig, når man begår fejl. Så ved eleverne, man er oprigtig.

Yderligere er selvet en syntese af mulighed og nødvendighed. Dette er forholdet imellem det man kan blive og det man allerede er. Uden mulighed udvikler man sig ikke, og uden nødvendighed bliver udviklingen urealistisk (Kierkegaard, 1995e, s. 93). Ligesom, når en lærer skal udvikle sin undervisning, så er læreren nødt til at tage højde for både, hvilke forudsætninger eleverne har for at lære noget, og hvad eleverne skal lære. På samme måde er der nødvendigheder, der følger muligheden for at blive en god lærer. Mange af dem er allerede nævnt i dette projekt, såsom bevidsthed om den etiske forpligtelse, autenticitet, vilje, refleksion og erfaring. Samtidigt er det også afgørende nødvendigheder for eksempel, at man gider arbejde med børn og at man interesserer sig for undervisning. Ellers bliver man ikke glad for sit arbejde, snarere fortvivlet. Derudover er det afgørende for lærerens udvikling at overveje,

hvilke muligheder hun har; hvilken lærer hun *kan* blive, og hvilke kvalifikationer og kompetencer hun kan tilegne sig. Derfor er mulighed en syntese med nødvendighed, fordi visse forhold afgør, hvorvidt lærerens mål er realistisk. Hvis en lærer vil undervise i dansk, så er det en forudsætning, at hun har kvalifikationer og kompetencer, der svarer til danskundervisningens mål. Derfor er det, må læreren både overveje sine muligheder og nødvendigheder for at udvikle sig som lærer.

Lærerens fortvivlelse

I *Sygdommen til Døden* skriver Anti-Climacus om fortvivlelse. Fortvivlelse er en håbløs tilstand, hvor mennesket føler sig uforløst. En nagende fornemmelse, som han kalder *sygdommen* til døden, fordi den kan sammenlignes med en dødssyg tilstand, hvor et menneske ligger og venter på døden, men ikke kan dø; en situation hvor et menneske desperat ikke vil leve, fordi det er begrænset eller plaget af sygdom. Men fortvivlelse er en sygdom i selvet og er ikke dødelig, som nogle fysiske sygdomme, derfor kan et fortvivlet menneske ikke lægge sig til at vente på døden, for den kommer ikke af fortvivlelse (Kierkegaard, 1995e, s. 77-80).

Der findes tre former for fortvivlelse: ”fortvivlet ikke at være sig bevidst at have et Selv (uegentlig Fortvivlelse); fortvivlet ikke at ville være sig selv; fortvivlet at ville være sig selv” (Kierkegaard, 1995e, s. 73). Her skelner Anti-Climacus mellem egentlig og uegentlig fortvivlelse. Den uegentlige fortvivlelse er ikke at være bevidst at have et selv. Dette kan beskrives som spidsborgerlighed, som henviser til stadiet i Kierkegaards lære, hvor et menneske ikke er bevidst om sin egen eksistens og subjektivitet, der bare gør ligesom andre. Spidsborgeren er ikke egentlig fortvivlet, fordi at føle sig uforløst forudsætter erkendelse af en mulig højere eksistens, en bevidsthed spidsborgeren mangler (Kierkegaard, 1995e, s. 97).

Dernæst følger den egentlige fortvivlelse; fortvivlet ikke at ville være sig selv og fortvivlet at ville være sig selv (Kierkegaard, 1995e, s. 73). Dette kan anvendes på lærergerningen ved for eksempel et scenarie, hvor en lærer har valgt at være lærer, fordi han tillægger lærergerningen en stor meningsfuldhed, men i virkeligheden vil han hellere være mekaniker, fordi han brænder for at arbejde med maskiner og teknologi. Men læreren nægter at erkende, at han i virkeligheden mistrives i mødet med eleverne, eller føler sig fremmed i lærerrollen. Læreren

holder fast i forestillingen om, at han burde være tilfreds, fordi lærergerningen stemmer overens med hans oprindelige valg. Netop derfor bliver han fortvivlet over at ville være sig selv, når dette "selv" er bygget på en illusion. Men egentlig nægter han at anerkende sin oplevelse, og insisterer på at fastholde en selvforståelse, der er i uoverensstemmelse med hans eksistentielle virkelighed, derved er han i virkeligheden fortvivlet over ikke at ville være sig selv.

Dette kan medføre dét Anti-Climacus kalder; *selvfortærelse*, hvilket er fortvivlelsens kendetegn; selvet vil af med sig selv, men det kan selvet ikke, netop derfor forstærkes tilstanden (Kierkegaard, 1995e, s. 77). Dette kan føre til, at læreren flygter fra sig selv ved at gå på autopilot, gemme sig bag fagligheden, lade sig opsluge af system krav, eller forsøge at opretholde en facade, der ikke længere bæres af inderlighed. Som nævnt i det forrige afsnit udtrykker selvet sig i menneskets handlinger og viser sig som éns personlighed. Derfor er konsekvensen af ikke at være tilfreds i sit arbejde, at dette kommer til udtryk i ens handlinger gennem manglende oprigtighed overfor sine forpligtelser, måske i form af udbrændthed, rutinepræget undervisning eller et fravær af engagement. Først når læreren tør erkende denne indre uoverensstemmelse og tage ansvar for sit eget selvforhold, kan fortvivlelsen forløses. Det er her lærerens subjektive valg bliver afgørende: at han ikke blot forholder sig til rollen som lærer, men til sig selv.

På baggrund af denne analyse spiller lærerens subjektivitet en afgørende rolle. Det er ikke tilstrækkeligt, at læreren forholder sig til objektive sandheder om, hvad en god lærer burde være. Den enkelte lærer må i stedet forholdes sig til sin personlige og etiske opgave. Assessor Wilhelm understreger i *Enten-Eller*, at det afgørende er, hvordan man vælger at forholde sig til sin pligt. At være lærer er således ikke bare en profession, det er en eksistentiel fordring, der forpligter læreren på elevens udvikling. Hvordan læreren vælger at handle i sit virke, afhænger af lærerens personlige dømmekraft, erfaring, oprigtighed og vilje. Det kræver selvindsigt og en vedvarende virkelyst. Derfor er lærerens subjektivitet en nødvendig forudsætning for, at hun kan handle etisk, autentisk og ansvarligt i sin gerning.

Det personlige og det professionelle i lærergerningen

Dette afsnit forsøger at diskutere yderligere, hvordan lærerens professionelle arbejde og personlige liv forholder sig til hinanden. Først og fremmest udgør arbejde en stor del af det moderne menneskes liv, derfor bliver ens arbejde ofte en væsentlig del af éns identitet. Alligevel er der forskel på i hvor høj grad, det har betydning, hvem man er for et givent arbejde, samt i hvilken grad et arbejde er med til at definere én.

Begrebet *lærergerning* dækker over lærerens virksomhed. Det er et interessant begreb, fordi 'gerning' betegnes som; "beskæftigelse gennem længere tid – ofte med betoning af engagement, evt. opofrelse, frem for aflønning" (Den Danske Ordbog, 2023). Således kan lærerprofessionen, når den betegnes som en gerning forstås som et erhverv, der kræver engagement, hvor læreren ofrer eller tilsidesætter noget andet for sit arbejde. Samtidigt antyder betegnelsen, at det at være lærer er noget, man beskæftiger sig med gennem længere tid som et kald eller en livsopgave. Ifølge assessor Wilhelm er et *kald* ens dedikation og begejstring for sin pligt. Det er ikke kun ens opgave og ydre krav; "Hvor blev der da Plads for den Begejstring, hvormed Een helliger sig sit Kald, hvor Rum for den Kjærlighed, hvormed han elsker det?" (Kierkegaard, 1995c, s. 143). På baggrund af dette kan lærergerningen forstås som en beskæftigelse, hvor lærerens dedikation til sin pligt er betonet af begejstring og lidenskab.

Ifølge dette projekt kræver det afgjort engagement og lidenskab at blive en god lærer, men det er ikke givet, og det er ikke tilstrækkeligt alene at være engageret (Kierkegaard, 1995c, s. 157-158). Som tidligere nævnt er læreren forpligtet på folkeskolens formål, og skal ifølge Professionsidealet personligt indestå for at virkeliggøre dette bedst muligt (Danmarks Lærerforening, 2002). Dette alene stiller krav til lærerens personlige involvering i sit arbejde, fordi læreren skal kunne identificere sig med sit virke og de valg læreren træffer. Navnlig på grund af lærerens etiske forpligtelse og ansvar for elevens udvikling, som dette projekt sammenfatter; lærerens forpligtelse forudsætter, at læreren forholder sig subjektivt og eksistentielt til sin rolle, fordi det er gennem lærerens forståelse af *sin* pligt, at lærerens vilje og evnen til at handle foreligger, foruden erfaring og viden om det almene. Derfor er det en forudsætning for at blive en god lærer, at læreren er afklaret med sit ansvar. Samtidig er det et

vilkår i menneskets eksistens, at det ikke er født med viden om det rigtige og forkerte, det skal mennesket selv erfare gennem erkendelse og selverkendelse (Kierkegaard, 1995e, s. 142). Derfor skal læreren selv erkende og erfare, hvad der er det rigtige gennem sit virke. ”Hans Opgave er ikke her at danne sig selv, men at virke, og dog danner han paa samme Tid sig selv” (Kierkegaard, 1995c, s. 242). Udtrykket; *at asfaltere, mens man kører*, kan bruges til at illustrere, hvordan dét, at blive en god lærer, er en foreliggende eksistentiel proces, hvor læreren udvikler sig ved at forholde sig etisk til sit virke.

Således bliver lærerens dømmekraft et væsentligt aspekt af professionen, hvilken knytter sig til lærerens evne til etisk og menneskelig stillingtagen. Derfor kan lærergerningen ikke reduceres til en funktion, man blot varetager efter anvisninger og protokoller. Hvor nogle erhverv i højere grad kan adskille person og profession, er lærerens virke vævet tæt sammen med den enkelte lærers værdiopfattelse og dømmekraft. For eksempel i situationer, hvor en lærer skal tage stilling til, hvad der er det rigtige at gøre for netop dette barn. I sådanne situationer bruger læreren sin dømmekraft og empati til at træffe afgørende beslutninger, der har konsekvenser for barnets udvikling. Lærerens opgave handler ikke kun om formidling af stof, men i høj grad om mødet med det enkelte barn som menneske. Dette møde fordrer ikke alene faglighed, men også en indre holdning og en vilje til at ville det gode. Derfor bliver lærerens person, vilje, integritet og dømmekraft afgørende en del af lærerens professionelle virke. Her er det nødvendigt at repetere, at det er lærerens oprigtighed og bestræbelse på det gode, der er afgørende, og ikke hvorvidt læreren skal være ufejlbarlig. Når læreren søger at gøre det rigtige, så opdager læreren selv, når hun alligevel gør det urette (Kierkegaard, 1995c, s. 158). Derfor har det en betydning, *hvem* man er i lærerprofessionen. Ikke om læreren er et perfekt menneske eller har bestemte personlige egenskaber, men at læreren er sig selv. At være sig selv eller være bevidst om sig selv kan således forstås som en karakteristisk egenskab for en god lærer. På baggrund heraf fremstår Robin Williams’ rolle i filmen *de døde poeters klub*, som et eksempel på en oprigtig og engageret lærer. Samtidig har Martin Bayer en væsentlig pointe i artiklen fra DPU (2018), at personligheden er en vigtig del af lærerens faglighed, men ikke tilstrækkelig i sig selv. Fordi det her er væsentligt at skelne mellem bestemte personlighedstræk og evnen til at forholde sig eksistentielt til sin lærergerning. Det er ikke specifikke personlige egenskaber en lærer har, der er vigtig, fordi skolen er mangfoldig

og har brug for diversitet. Navnlig fordi der er forskellige fag og funktioner, der skal dækkes. Alle personligheder er unikke, fordi de formes af den enkeltes erfaringer, interesser, værdier og evner. Derfor er det subjektivt, hvad den enkelte lærer kan bidrage med til skolens opgave, og af den grund ikke muligt at afgrænse læreridealet til bestemte personlige egenskaber udover lærerens forpligtelse på opgaven. Assessor Wilhelm formulerer det således: "Personligheden viser sig som Enheden af det Almene og det Enkelte" (Kierkegaard, 1995c, s. 243). Hvem man er beskrives således i ens forhold til sin pligt. På den måde har det en stor betydning, *hvem* man er i lærerprofessionen, men ikke hvilke personlighedstræk og kvalifikationer den enkelte har, men hvordan den enkelte lærer forholder sig til sig selv og sit ansvar.

Lærergerningens værdi

Forskningen viser, at læreren er den enkeltstående faktor i skolen, der har størst betydning for elevens læring og udvikling (Jensen, Kjer, Mikkelsen, & Sørensen, 2020, s. 5-6). En god lærer kan være anledning til elevens udvikling; at elevens ånd modnes og elevens energi vækkes (Kierkegaard, 1995c, s. 247). Med andre ord kan en god lærer være anledning til at eleven opdager sig selv, sine styrker, værdier og muligheder. Dermed er lærerens arbejde betydningsfuldt, særligt for elevens udvikling og muligheder. Således har lærerens virke indflydelse på, i hvilken grad elever bliver i stand til subjektiv tænkning eller kun at recitere viden. Evner og færdigheder som har betydning for det videre liv. Formålsparagraffen fremsætter ligeledes, at det er skolens opgave at forberede eleven til videre uddannelse og deltagelse i samfundet (uvm, 2024, §1).

Som dette projekt tidligere har redegjort for, er folkeskolens formål og således lærerens opgave omfattende og betydningsladet. Navnlig fordi skolens opgave ikke blot udgør et værdimæssigt grundlag, men samtidigt en normativ retning for elevens udvikling (Herman, 2022). Dermed har lærergerningen ikke kun betydning for elevens udvikling, men samtidig samfundets udvikling. Når læreren understøtter elevernes evne til refleksion, subjektiv tænkning og medansvar, bidrager lærerens arbejde til at forme fremtidige samfundsborgere, der er i stand til at påtage sig ansvar og deltage i et demokratisk samfund. Hvilket leder videre til spørgsmålet om, hvordan lærerens betydning og kvalifikationer anerkendes i samfundet – herunder hvilken økonomisk værdi lærergerningen har.

Lærergerning betegnedes ligeledes som 'evt. opofrelse, frem for aflønning'. I overenskomsttaftalen for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne fra 2024 får lærere en grundløn plus grundlønstillæg, som dækker funktioner en nyuddannet/nyansat er i stand til at varetage (KL, 2024, s. 8). En nyuddannet lærer skal, ifølge *bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2024)* kapitel 1, §1; kunne varetage undervisningen i folkeskolen, samt bidrage til varetagelsen af folkeskolens opgave. Derudover kan læreren få kvalifikations- og funktionsløn ud over sin grundløn. Kvalifikationsløn ydes ud over grundlønnen afhængig af den enkelte lærers kvalifikationer. Denne løn er baseret på lærerens anciennitet og uddannelse (KL, 2024, s. 13). Yderligere kan lærere få funktionsløn som tillæg til grund- og kvalifikationsløn, hvis læreren har arbejds- og ansvarsområder ud over de grundlæggende funktioner (KL, 2024, s. 9).

Erfaring er ofte et væsentligt udgangspunkt for erkendelse, dermed også i lærerens praksis (Kierkegaard, 1995a, s. 122). Dermed virker det rimeligt, at læreren ud over sin grundløn får løn for sin anciennitet. Dog er disse kvalifikationer opgjort i kvantitative egenskaber, men en væsentlig pointe med Kierkegaards filosofi er, at det er ligegyldigt hvor mange år, man har beskæftiget sig med noget; "Uden Phantasi, som Spidsborgeren altid er, lever den i et vist trivielt Indbegreb af Erfaringer, om hvordan det gaaer til, hvad der er muligt, hvad der pleier at skee, Spidsborgeren være forresten Øltapper eller Statsminister" (Kierkegaard, 1995e, s. 97-98). Anti-Climacus skriver her, at spidsborgerlighed forekommer i alle samfundslag, og er karakteriseret ved konformitet og triviel eksistens. Derfor er anciennitet ikke nødvendigvis overensstemmende med erfaring. Det angiver blot, hvor mange år en person har beskæftiget sig med et erhverv. Erfaring derimod er de kvalitative erkendelser læreren tilegner sig gennem sin praksis og refleksion. Således er der ikke en kausal sammenhæng mellem anciennitet og kvalifikation. Denne anskueliggørelse komplicerer lærerens lønforhold.

Yderligere tilegnes en del af lærerens kvalifikationer ifølge Professionsidealet udenfor skolens instans, dermed også udenfor lærerens arbejdstid; "Læreren vil fremme sin egen vækst og udvikling, engagere sig i almenmenneskelige livsspørgsmål og vise medleven i samfunds- og kulturlivet" (Danmarks Lærerforening, 2002). Denne del af læreridealet knytter sig i høj grad til forståelsen af lærerens arbejde som en *gerning*, hvor lærerens personlige og

samfundsmæssige engagement har stor betydning, hvilket ikke er medregnet lærerens i løn og arbejdstid. Uanfægtet dette får en lærer ikke mere i løn for at være *god*.

Det er en væsentlig pointe i Kierkegaards filosofi, at man bør vælge etisk. Hvis man vælger at være lærer for lønnen, så er ens valg upersonligt og overfladisk (Kierkegaard, 1995c, s. 237). Derfor bør læreren ud fra dette vælge sit arbejde for ansvaret og den etiske forpligtelse; for at gøre en forskel, fremfor løn. Tænk, hvis lærergerningen var frivilligt arbejde, hvis flere valgte at undervise, fordi de var lidenskabelige omkring læring. Denne idé kunne måske mindske spidsborgerligheden i erhvervet. Og dog, ville flere æstetikere sikkert vælge at undervise for at få anerkendelse og status ved at udføre en frivillig gerning. Samtidig ville mange ikke have mulighed for at udføre lærergerningen som frivillig på grund af økonomiske forhold, derfor ville sandsynligheden for at mange ellers gode lærere ikke kunne udfolde sit potentiale.

Assessor Wilhelm påpeger, at man ikke bør fornægte sine levevilkår. Det ville ifølge ham være "Vanvid at negte, at en saadan Sorg er til" (Kierkegaard, 1995c, s. 264). Han beskriver det ligeledes som tankeløshed at fornægte levevilkår, hvilket det ville være at tage et ulønnet job og således ikke være i stand til at betale fornødenheder. Det er en æstetisk fortrængning af livets virkelighed, herunder økonomiske og eksistentielle betingelser. Og selvom forestillingen om at være lærer udelukkende for lidenskaben, fordi det rummer en vis "højere skønhed" (Kierkegaard, 1995c), så ville Assessor Wilhelm mene, det var etisk uforsvarligt at ignorere, at mange ikke har økonomisk frihed til at arbejde uden løn. Dette retfærdiggør at lærergerningen er en profession, hvor læreren ikke opofrer sin løn for en højere skønhed, så længe læreren har valgt professionen med ansvar overfor sig selv og sin forpligtelser på folkeskolens opgave og elevernes udvikling.

Det ville således heller ikke løse problemet at belønne lærergerningen med højere løn, fordi det endda kunne inspirere til flere æstetiske valg af professionen for at få en høj løn eller status. Den egentlige belønning ved lærergerningen er den etiske læreres dedikation og lidenskabelig forpligtelse på sit virke.

Lærerens potentiale

Ud over at læreren med sit arbejde får mulighed for at handle etisk og i overensstemmelse med sin pligt og tage eksistentielt ansvar for sin gerning, samt mulighed for at forsørge sig

selv, så rummer netop denne beskæftigelse en mulighed for lærerens personlige udvikling gennem sit virke, hvilket kan blive forløsende.

I *Philosophiske Smuler* beskriver Johannes Climacus, hvordan Sokrates udviklede sig gennem sin lærergerning. For Climacus er undervisning først og fremmest et møde mellem mennesker, derfor var Sokrates' succes dybt forbundet med hans engagement og hans etiske ansvar overfor sine elever. "Idet han fuldkommede sin Gjerning, tilfredsstillede han ligesaa meget den Fordring, der var i ham, som den Fordring, andre Mennesker kunde have paa ham" (Kierkegaard, 1995d, s. 26). Sokrates blev lærer, fordi han følte et kald. Det var hans egne erkendelser og livserfaringer, som blev udgangspunktet for hans virke, herunder at ethvert menneske bør forstå sig selv og sit etiske ansvar. Han tog udgangspunkt i sin samtid og de leveforhold, han selv levede under ved at forholde sig til og udfordre dem med sit virke. Det enestående ved Sokrates var, at han turde tænke subjektivt, og så var han anledning til at andre også gjorde ved at tage andres tanker alvorligt og stille spørgsmål, der giver anledning til, eleven forholder sig subjektivt (Kierkegaard, 1995d, s. 19).

Sokrates' forpligtelse på at være anledning for andre menneskers udvikling af erkendelser var præget af ydmyghed og stolthed overfor andre (Kierkegaard, 1995d, s. 17). Derfor blev hans elever og deres tanker lige så meget anledning til hans egen udvikling: "Discipelen er Anledning til at Læreren forstaaer sig selv, Læreren Anledning til at Discipelen forstaaer sig selv" (Kierkegaard, 1995d, s. 26). Når læreren bestræber sig på elevernes udvikling til at tænke selv og tage ansvaret for sine erkendelser - og ikke opdrager dem til at gentage lærerens viden, så bliver læring en gensidig proces, hvor begge parter bliver udfordret til at reflektere over deres egen forståelse. Denne form for undervisning er en eksistentiel praksis, hvor lærer og elev i fællesskab søger efter indsigt. Og når læreren tager elevens svar alvorligt, så opstår der mulighed for, at læreren selv får nye erkendelser, og derved udvikler sig selv. Men det forudsætter et opgør med vores anerkendelse af autoriteter og objektiv viden som endegyldig sandhed, som Climacus senere skriver om i *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift*.

Historien om Sokrates illustrerer, hvordan lidenskab kan føre til at overskride etikken, fordi Sokrates valgte sit ansvar overfor andre mennesker over sit eget liv, da han lod sig henrette for at udfordre de objektive historiske sandheder, der var omfattet hans samtid (Kierkegaard, 1995a, s. 168). Men netop fordi Sokrates var bevidst om sine etiske forpligtelse

over andre mennesker, tilsidesatte han det etiske ansvar for sit eget liv. Dette anskueliggør, at lidenskab kan medføre, at et menneske må ofre noget for sin tro på det gode. Det kan være en lærer, der brænder så meget for sit arbejde, at hun er villig til at risikere at miste sit job for at afsløre uretfærdigheder såsom besparelser, dårlig normering eller andet. Ligesom karakteren, Rita, der flere gange i løbet af serien kommer i problemer, fordi hendes absolutte forpligtelse er sine elever, selvom hun må bryde regler og bruge kontroversielle metoder overfor både forældre og skoleledere (Det Danske Filminstitut, 2012).

Hvis læreren således anerkender elevens subjektivitet og tanker ved at forholde sig nysgerrigt til disse, får læreren selv mulighed for at få nye erkendelser ved at reflektere over og stille spørgsmål til elevens forståelse. Dette er et væsentligt potentiale i lærergerningen, at læreren selv udvikler sig både professionelt og personligt gennem sin praksis. Navnlig sit *selv*, ved at læreren søger erkendelser af sin egen eksistens og sin praksis. For eksempel kan læreren undersøge, hvorvidt en elev udvikler sig i undervisningen ved at være opmærksom på, om elevens svar eller spørgsmål er baseret på subjektiv tænkning; om eleven er i stand til at reflektere over og forholde sig til temaer gennem argumentation, eller blot reciterer viden (Kierkegaard, 1995a, s. 63). Læreren kan nærmere undersøge elevens forståelse ved at stille spørgsmål til elevens svar, og samtidigt evaluere sin undervisning. Hvorvidt lærerens undervisning understøtter den subjektive tænkning afhænger af, at læreren har kendskab til elevens forudsætninger. For eksempel nytter det ikke at bede en elev om at reflektere over en tekst, hvis eleven ikke ved, hvad det vil sige at reflektere, men måske 'kun' er i stand til at svare på, hvad han synes om teksten. Derfor må læreren evaluere på sine spørgsmål; hvorvidt de hjælper eleven til at forholde sig eller ej. Dette forudsætter, at læreren virkelig lytter til, hvad eleven siger ved at forholde sig åben og nysgerrig, samt være villig til at udforske elevens forståelse gennem spørgsmål. Men hvad kan læreren lære af eleven?

I *Enten-Eller* skriver assessor Wilhelm følgende om netop dette:

Dertil kommer, at man ogsaa paa en anden Maade lærer Meget af Børn. I ethvert Barn er der noget Oprindeligt, som gjør, at alle abstrakte Principer og Maximer strande mere eller mindre derpaa. Man maa selv begynde forfra, ofte med megen Møie og Besvær (...)

Hele Livet opleves igjen i Børnene, nu først forstaaer man næsten sit eget

Liv. (Kierkegaard, 1995c, s. 75)

Dét læreren kan lære af sine elever ligger i oplevelsen af den proces, som eleven gennemgår i sin udvikling. Læreren oplevelse af elevens udvikling kan vække lærerens bevidsthed om sin egen udvikling, og give anledning til refleksion og forsoning. Ligesom Ritas lærergerning fører til personlig udvikling gennem et oprør med hendes barndom og rolle som forælder i relationen til sine elever. I sit ansvar og gerninger overfor sine elever får Rita en større forståelse for sig selv, og hvordan hendes opvækst har formet hende (Det Danske Filminstitut, 2012).

Når assessor Wilhelm skriver, at 'man må selv begynde forfra', peger han på, at mødet med eleven fordrer, at læreren reflekterer over sin egen udvikling for bedre at kunne forstå og støtte elevens. Læreren må erkende sin egen udvikling for at kunne se muligheden for elevens. Når en elev nysgerrigt og undrende stille spørgsmål til for eksempel skolens regler og normer, tvinger det læreren til at forholde sig til disse objektive sandheder, såfremt læreren har forstået og påtaget sig sit etiske ansvar overfor elevens udvikling. Hvis læreren ikke har, risikerer eleven at få uansvarlige og ureflekteret svar såsom; *sådan er det bare*, eller; *fordi jeg siger det*. Netop, fordi barnet endnu ikke er underlagt principper og maksimer, som assessor Wilhelm skriver, men er umildbar og nysgerrig, er barnet på mange måder tættere på sin subjektivitet end voksne. Derfor kan læreren lære af sine elever, at læring er en livslang proces, såfremt man er nysgerrig og kritisk.

Umuligheder

Læreren er forpligtet på elevens udvikling. Men ifølge Johannes Climacus kan læreren kun være anledningen til, at eleven udvikler sig, men kan ikke give eleven betingelsen for at kunne forstå sandhed som noget, der angår én selv eksistentielt, og ikke blot intellektuelt. Med andre ord evnen til at erkende sandheden. Ifølge Climacus er mennesket skabt af Gud med betingelsen ellers var vi bare dyr. Men samtidigt skriver han, at mennesket selv har mistet evnen eller forspildt (Kierkegaard, 1995d, s. 19-20). Dette kan antageligt forklares med den kritik han fremsætter i *Afsluttende uvidenskabelige Efterskrift* af den stigende påskønnelse af den objektive sandhed som den endegyldige sandhed, der er vokset med videnskabens

udvikling, fordi den overser subjektiviteten og dens betydning for den egentlige sandhed, der er forbundet til menneskets eksistens. Den anerkender ikke barnets umiddelbarhed.

Problemet med betingelsen kan anskueliggøres på følgende måde; mennesket forspilder sin evne til at erkende den eksistentielle sandhed, når det lader sig overbevise om den objektive sandheds endegyldighed og glemmer sig selv. Det er netop det, voksne kan lære af børn, og lærere kan lære af sine elever. Og det er derfor afgørende, at skolen hjælper eleven til at bevare denne evne, da det kan have alvorlige konsekvenser at miste betingelsen. Det kan føre til fortvivlelse.

Betingelsen er afgørende for elevens udvikling. ”Al Underviisning beroer paa, at Betingelsen dog til syvende og sidst er til stede; mangler denne, saa formaaer en Lærer Intet”

(Kierkegaard, 1995d, s. 19). Det betyder, at læreren kan søge at give anledning til erkendelse ved at tilrettelægge undervisning, der støtter og udfordrer eleven, og fremmer subjektiv tænkning, men hvis eleven mangler betingelsen, så kan undervisningen ikke vække noget i eleven. Det betyder samtidigt, at læreren kan gøre alt det ’rigtige’, men hvis betingelsen mangler, så står læreren magtesløs overfor opgaven (Kierkegaard, 1995d, s. 19).

Det kan være flere ydre omstændigheder være årsag til; eleven kan mangle betingelsen; elevens forældre kan ligeledes mangle betingelsen, og insistere på objektive sandheder om elevens eksistens eller lærerens praksis; forældrene eller samfundet bidrager ikke med det nødvendige samarbejde og tillid som opgaven fordrer. I sådanne tilfælde hvor læreren er bevidst om sit ansvar og sin opgave, men ikke kan virkeliggøre dette på grund af ydre omstændigheder, må læreren erkende denne umulighed, men gøre hvad der så er muligt.

Træffer det sig nu saaledes, at det Almene, han ikke kan realisere, netop var det, han havde Lyst til, saa vil han, hvis han er et høimodigt Menneske, i en vis Forstand glæde sig derover. Han vil da sige: jeg har stridt paa saa ugunstige Vilkaar som muligt (...) At alt dette vil gjøre Nederlaget tungere for mig, er sandt; men det vil ogsaa styrke min Bevidsthed, det vil give den Energi og Klarhed. (Kierkegaard, 1995c, s. 303)

Assessor Wilhelm fremsætter i *Enten-Eller* en dobbelthed ved ikke at formå at virkeliggøre det almene. På den ene side er det et nederlag ikke at kunne fuldføre sin pligt, men på den anden side er det et bevis på ens dedikation. Når lærere ikke lykkedes med at opdrage og undervise

på grund af ydre omstændigheder – og ikke manglende forpligtelse på det almene eller engagement, så er det på grund af ugunstige vilkår. I sådanne tilfælde er det afgørende, at læreren gør nytte af sit nederlag til at blive bevidst om sin dedikation til sin lærergerning, og ikke påtage sig skylden for disse ugunstige vilkår.

Dette må ligeledes betyde, at hvis det stilles for mange ydre krav til lærerens praksis, så begrænser det lærerens frihed til at udføre sin egentlige pligt. Hvis for eksempel de faglige mål bliver for omfattende eller der bliver for mange elever til en enkelt lærer, at der ikke er tid til refleksion og tænkning. Således risikerer vi, at eleverne kun formår objektiv tænkning af resultater og reciterer viden. Hvilket ligeledes ville få store konsekvenser for samfundet. Men dette er ikke en undskyldning for at lade stå til eller at læreren opgiver sin forpligtelse. Det er et eksempel på, hvordan læreren i sin etiske forpligtelse på elevens udvikling må tilsidesætte sin forpligtelse på skolens målsætning, hvis denne i virkeligheden står i vejen for elevens udvikling. Dette er et eksempel på *den teleologisk suspension af det etiske*, hvor det etiske overskrides ikke i synd, men i tro (Kierkegaard, 1995a, s. 223). Det kan beskrives som en nødvendig prioritering, hvor læreren må tilsidesætte visse forpligtelser, der forhindrer lærerens vigtigste forpligtelse. Fordi konsekvensen af for mange og store krav til lærerens arbejde kan blive, at eleven ikke udvikler sig, er lærerens pligt fortsat, at eleven udvikler sig på trods af disse krav – uanset om konsekvensen i stedet bliver, at de øvrige krav ikke opfyldes. For eksempel bestemte faglige mål og færdigheder. Navnlig fordi disse ifølge assessor Wilhelm er underordnet i opdragelsen. Det vigtigste er, at barnet udvikler ånden og bliver sig selv. Derfor må den gode lærer være villig til med sin personlige dømmekraft og ansvar at suspendere det etiske for at overkomme visse umuligheder i sin lærergerning.

Emancipation

På baggrund af dette projekts forståelse af lærergerningen som en eksistentiel og subjektiv opgave, fremstår dialog som en meningsfuld og effektive undervisningsmetode, fordi den både anerkender elevens og lærerens subjektivitet. Fremfor undervisning, der bygger på videreformidling af objektive sandheder og standardiseret viden, hvor læreren 'overfører' viden til eleven som en passiv modtager, fremmer dialogisk undervisning den subjektive tænkning, ved at læreren stiller spørgsmål til elevens svar og refleksioner. Dialog kan facilitere

subjektiv tænkning ved, at læreren stiller åbne spørgsmål, som eleven skal reflektere over. Snarere end at læreren giver eleven et færdigt svar. Netop dette udfordres i følgende afsnit, der perspektiverer til den franske filosof Jacques Rancières filosofi. Rancières filosofi er et kritisk perspektiv på undervisning og anvendes her til at anskueliggøre og udvide forståelsen af Kierkegaards tanker ved at bidrage med en yderligere praktisk og kritisk dimension.

I sit værk, *den uvidende lærer*, udfordrer den franske filosof Jacques Rancière lærerens autoritet og rolle. Han tager udgangspunkt i *Jacotot-metoden*. Joseph Jacotot (1770-1840) var lektor i fransk litteratur i oplysningstiden. I 1815 måtte han flygte ud af Frankrig og fik arbejde som lærer i Holland på universitetet, Leuven. Her gjorde han en opdagelse; et filosofisk eksperiment. Jacotot kunne ikke Hollandsk, og mange af hans elever kunne ikke fransk. Derfor valgte han et tredje, som blev genstand for undervisningen; en tosproget udgave af *Telemachos*. Målet var, at eleverne skulle læse og forstå værket, og samtidigt lære fransk ved hjælp af oversættelsen. Efterfølgende skulle eleverne skrive, hvad de tænkte om bogen. Til Jacotots overraskelse var hans elevers tekster velskrevne – selvom han ikke havde lært dem sproget, grammatik, bøjninger eller retskrivning. De havde selv tilegnet sig dette ved at analysere og afkode strukturen i det franske sprog ved hjælp af teksten (Rancière, 2020, s. 7-13).

Dét Jacotot opdagede var et problem i et hvert undervisningssystem; *forklaringslogikken*. Hvor læreren ofte forsøger at forklare, for eksempel forklare en bogs indhold. Læreren forsøger gennem logiske fremstillinger af bogens egne logiske fremstillinger at forklare, hvad bogen forklarer selv. Bogen, det tredje, er i sig selv en række logiske fremstillinger, som i Jacotots filosofiske eksperiment viser sig at være forklaring i sig selv (Rancière, 2020, s. 11-12). Jacotot kalder denne forklaringsprincip, *fordummelse*. I sit forsøg på at hjælpe eleven forsøger læreren at få eleven til at forstå ved igen og igen at forklare eleven problemet, og efterfølgende verificere, om eleven har forstået det, ved at bede eleven gentage lærerens egne logiske fremstillinger (Rancière, 2020, s. 16). Denne metode ville Kierkegaard ligeledes være kritisk overfor, fordi den udelukkende anerkender sandhed som objektiv; hvis vi er enige. I forklaringslogikken er der ikke plads til elevens subjektive indtryk af teksten, fordi eleven skal *forstå* lærerens forståelse af teksten.

Dette ord standser fornuftens bevægelse, ødelægger dens tillid til sig selv og bringer den ud af dets eget spor ved at brække intelligensens verden over i to og installere et brud mellem det famlende dyr og den lille belæste herre og mellem sund fornuft og videnskab. (Rancière, 2020, s. 17)

Forklaringslogikken begrænser barnets subjektivitet, og derved barnets læring, fordi barnets eksistens; opvækst, modersmål og erfaringer er udgangspunktet for barnets erkendelse (Rancière, 2020, s. 13). Derfor er lærerens forsøg på at forklare tekstens logik til eleven samtidigt et forsøg på at pålægge eleven lærerens egen intelligens. Problemet er, at eleven bruger sin intelligens, sin sunde fornuft, til at forstå, at han ikke har forstået noget, hvis hans forståelse ikke stemmer overens med lærerens forklaring; heri ligger fordummelsen (Rancière, 2020, s. 17). Fordummelse er med andre ord, når ens intelligens underordnes og bedømmes af en andens. Rancière beskriver det som *sorgarbejde*, når eleven bliver overbevist om, at han ikke forstår noget, fordi han skal have det forklaret. Men netop, når læreren forklarer, så erhverver eleven en ny intelligens som ikke er sin egen, men intelligensen i lærerens forklaringer, som eleven senere kan give videre til sin elever og opretholde fordummelsen (Rancière, 2020, s. 17-18). På den måde går den objektive sandhed i 'arv'. Eleven tror, at han har brug for sin lærer for at forstå, men i virkeligheden er det viljen, der er det afgørende. "Man kan lære alene og uden en forklarende lære, når man vil, det vil sige, når man presses af sit begær eller situationens tvingende omstændigheder" (Rancière, 2020, s. 23). Vilje er ifølge Anti-Climacus dialektisk; den bestemmes både af menneskets lyst og bevidste hensigt (Kierkegaard, 1995e, s. 146). Derved kan man lære, hvis man har lyst og/eller hvis man erkender en mening med at lære det.

Hvis man skal læse begrebet, *fordummelse*, med Kierkegaards filosofiske teori, så er det en måde, hvorpå læreren begrænser elevens subjektive tænkning og udfoldelse, hvilket kan føre til, at eleven bliver fortvivlet, fordi eleven ikke får frihed til at være sig selv. Og som Rancière skriver 'ødelægger dennes tillid til sig selv'. Fortvivlelse er en håbløs tilstand, som kan have store konsekvenser for elevens udvikling og trivsel, samt elevens evner til at tage stilling og handle.

Det Jacotots forsøg viste var, at eleven ved hjælp af sin egen intelligens kan lære og forstå af sig selv, hvilket bevidner, at elevens intelligens adskiller sig fra lærerens. Menneske har altid kunne dette i øvrige sammenhænge; Rancière kalder det *den universelle undervisning*, hvor mennesker lærer noget af sig selv gennem erfaring (Rancière, 2020, s. 29). Derfor bygger god undervisning på *emancipation*, hvor elevens intelligens er frigjort fra lærerens; altså at undervisningen tvinger eleven til at bruge sin egen intelligens til at forstå (Rancière, 2020, s. 25-28). Dette kan sammenlignes med Kierkegaards begreb om lærerens *selvfornægtelse*, hvor læreren tilsidesætter sin egen subjektivitet for ikke at pålægge eleven sin forståelse (Kierkegaard, 1995d, s. 15-17). Men ifølge Rancière er den sokratiske metode ikke nok, fordi lærerens viden og erfaring er impliceret i lærerens spørgsmål. Fordi Sokrates diskret forsøger at lede eleven hen til sandheden med sine spørgsmål. Hvis undervisningen virkelig skal frigøre sig fra lærerens intelligens, så skal lærerens spørgsmål henvende sig til elevens egen intelligens for eksempel; hvad eleven mener om teksten, og hvordan han forstå den. Hvilket ikke er muligt uden objektiv viden, som her er tekstens intelligens, derfor er det nødvendigt at undersøge og afklare, hvad der står i teksten (Rancière, 2020, s. 50-51). Hvilket kan perspektiveres til Johannes Climacus' beskrivelse af den dobbelte refleksion og subjektiv tænkning. Dét, der her fordres af læreren, er anerkendelse af elevens intelligens og subjektivitet; med andre ord subjektiv tænkning. Samtidig er det lærerens opgave at understøtte denne proces.

Han *udspørger*, han beder om en ytring, det vil sige en tilkendegivelse fra en intelligens, der ikke kendte sig selv eller havde givet op. Og han verificerer, at denne intelligens arbejder *opmærksomt*, at denne ytring ikke siger *hvad som helst* for at unddrage sig tvang. (Rancière, 2020, s. 50)

Den gode lærer understøtter elevens læring og udvikling ved at tvinge eleven til at forholde sig subjektivt til spørgsmål, der henvender sig til elevens intelligens. Og er samtidig opmærksom på, om eleven oprigtigt bruger sin intelligens. Hvis eleven svarer 'det ved jeg ikke', 'det synes jeg bare' eller bare reciterer tekstens pointer, så er det lærerens opgave at undersøge, om eleven har forstået, hvad der står i teksten, og hvis ikke, så hjælpe ham med at redegøre for teksten, så han har bedre forudsætninger for at forholde sig til teksten (Rancière, 2020, s. 50).

Men læreren kan ikke garantere, at eleven lærer noget. Man lærer kun, det man vil, derfor er der ingen undervisningsmetode eller reform, der med vished kan emancipere elever. Men læreren kan gøre en velgerning ved at søge at emancipere sine elever og forkynde emancipationen (Rancière, 2020, s. 32).

Rancières filosofi anskueliggør, hvordan elevens eksistens og subjektivitet er afgørende for al læring og erkendelse. Lærerens selvfornegtelse er ikke nok. Rancières pointe er, at selv når læreren forsøger at forklare viden nøgternt, så er det lærerens egen eller en tillært intelligens, der konstruerer lærernes spørgsmål. Derfor kan forklaringslogikken aldrig emancipere eleven og give plads til subjektiv erkendelse og læring. Derved kan Rancières filosofi bidrage med en dimension til Kierkegaards idé om både den dobbelte refleksion og subjektiv tænkning. Hvis eleven virkelig skal forholde sig subjektivt, så skal eleven selv lære og forstå det pågældende indhold uden lærerens forklaringer og ledetråde. Det er derimod lærerens opgave at hjælpe eleven til at bruge sin egen intelligens. Heri ligger en væsentlig forskel mellem Kierkegaard og Rancière; Rancière er optaget af erkendelse som en intellektuel frigørelse, mens Kierkegaard er optaget af erkendelse af sandhed som er en eksistentiel proces. For Rancière har alle mennesker en intelligens og dermed evnen til læring og erkendelse. For Kierkegaard er det ikke alle mennesker, der har betingelsen for at blive sig selv. Alligevel kan disse filosofiske teorier anvendes til at supplere hinanden. Hvis emancipation frigør et menneske fra fordummelse og giver anledning til, at mennesket bruger sin egen intelligens til erkendelse – hvis det vil, så må et emanciperet menneske have bedre mulighed for at finde sin subjektive sandhed, fordi emancipation fremmer og påskønner subjektiviteten.

Lærerens emancipation

Det danske folkeskoleideal bygger til en vis grad på emancipation, fordi det tilskynder elevens selvstændigheden og demokratisk dannelse etc., men netop, fordi folkeskolen er en normativ instans, der som en kulturel institution praktiserer bestemte normer og værdier, herunder faglige mål, så er hele skolesystemet bygget på *forklaringslogikken*. ”Enhver institution er en aktiv *forklaring* af samfundet, det vil sige en iscenesættelse af uligheden” (Rancière, 2020, s. 167). Fordi folkeskolen er en normativ instans, og gennem fordummelse sikrer at visse samfunds værdier opretholdes.

Desuden er der ifølge Rancière kun én måde at emancipere på; ”Kun et menneske kan emancipere et menneske. Kun et individ kan være fornuftigt og kun med sin egen fornuft” (Rancière, 2020, s. 162). Først og fremmest fordi man selv skal være emanciperet for at kunne emancipere et andet menneske (Rancière, 2020, s. 57). Dette fordrer, at læreren selv er emanciperet. Samtidig fordrer det noget andet af læreren; hvis læreren er forpligtet på at emancipere eleven, og det er lærerens pligt, når denne er bevidst herom, så kræver dette *suspension af det etiske* af læreren. Det er den væsentligste umulighed. Hvis læreren skal gøre sin pligt for elevens udvikling, så er læreren nødt til at emancipere sig fra fordummelsen og suspendere sin etiske forpligtelse på folkeskolens opgave.

Rancières teori gør op med pædagogikkens logik og traditionelle metoder. Navnlig fordi Jacotots metode viser, at enhver kan undervise i hvad som helst, hvis bare man forstår at emancipere sine elever; tvinge dem til at bruge deres egen intelligens (Rancière, 2020, s. 25-28). Samtidigt er sandsynligheden for, at en lærer viderefører forklaringslogikken til sine elever større, jo lærdere og oplyst en lærer er fra sin egen fordummelse gennem uddannelse og tilegnelse af pædagogisk logik og metoder, jo mere forsøger læreren hele tiden at finde nye forklaringsmetoder for at sikre, at eleven har forstået i god tro. Og er netop på grund af sin tillærte intelligens og viden effektiv (Rancière, 2020, s. 16-17). Måske dette kan forklare, hvorfor lærere uden en læreruddannelse klarer sig lige så godt som lærere med en uddannelse i undersøgelsen fra EVA (2023).

Rancières filosofi anskueliggør det samme problem som Johannes Climacus peger på; påskønnelsen af den objektive sandhed, der er vokset med videnskabens udvikling, som har gjort, at vi har glemt, hvad eksistens og inderlighed betyder (Kierkegaard, 1995a, s. 225). Rancières filosofi bidrager her med en kritik af undervisningssystemet og forklaringslogikken, der fordummer elever og opretholder det objektive ideal. Rancière argumenterer for, at alle mennesker har lige intelligens og kan lære selv, hvilket kræver vilje, ikke forklaring. Derfor skal læreren ikke forklare, men emancipere eleven ved at støtte elevens egen tænkning. Det kræver, at læreren selv er emanciperet og frigør sig fra skolens normative system og forklaringslogik. Rancières filosofi supplerer Kierkegaard ved at fokusere på intellektuel frigørelse som grundlag for subjektiv erkendelse.

Konklusion

På baggrund af dette projekts undersøgelse af subjektivitetens betydning for lærergerningen og Søren Kierkegaards eksistensfilosofi, bliver det tydeligt at subjektiviteten har en afgørende betydning for, hvordan læreren forholder sig til i sit arbejde. Hvilket har betydning for, hvordan læreren vælger at udføre sit arbejde.

Projektet anskueliggør forholdet mellem lærerens subjektivitet og objektive historiske sandheder om lærergerningen i dag, herunder gældende love og bekendtgørelser, samt idealer og forventninger til læreren. Kierkegaards filosofi anvendes til at beskrive det subjektives forhold til det objektive, herunder det almene og det enkelte som beskrives i *Enten-Eller* af etikeren assessor Wilhelm. Her illustreres menneskets etiske fordring og eksistentielle forpligtelse. Hvilket perspektiveres til lærergerningen og tydeliggør lærerens egentlige opgave; *sin* etiske forpligtelse på elevens udvikling. Dette fordrer, at læreren forholder sig til, hvordan netop hun kan bidrage til dette, hvorfor læreren må forholde sig til *sig selv*, og hvilke handlemuligheder hun har. Lærergerningen afhænger af lærerens personlige dømmekraft, erfaring, oprigtighed og vilje. Derfor forholder en gode lærer sig etisk og kritisk til sin lærergerning. Således bliver subjektiviteten en del af den objektive sandhed om *den gode lærer*.

Den gode lærer er ifølge Johannes Climacus anledning til, at eleven selv erkender sandheden subjektivt. Ved at læreren hjælper eleven til at forholde sig subjektivt til objektive sandheder gennem den sokratiske metode, hvor læreren stiller spørgsmål til eleven, der forsøger at hjælpe eleven til at erkende sandheden gennem sin egen forståelse, erfaringer og viden. Derfor er læreren ifølge Climacus nødt til at 'fornægte sig selv', så læreren ikke påtvinger eleven sin egen subjektivitet, men i stedet giver plads til elevens subjektive tænkning. Dette er ifølge den franske filosof Jacques Rancière ikke tilstrækkeligt, hvis eleven virkelig skal frigøres og tænke selv. Når læreren ved hjælp af den sokratiske metode stiller spørgsmål til eleven omkring det objektive, så er lærerens egen viden og erkendelse impliceret. Hvis læreren derimod stiller spørgsmål, der henvender sig til elevens intelligens, tvinger det eleven til at tænke selv, så formår læreren virkelig at frigøre eleven. Dette forudsætter dog, at læreren selv er emanciperet, og forstår det som sin pligt at emanciperer sine elever.

Problemet er, at undervisnings- og skolesystemet bygget på netop det modsatte; *forklaringslogikken*, og at skolen som institution er en aktiv forklaring af samfundet. Derfor opretholdes samfundets værdier og idealer gennem *fordummelse*, hvor subjektiviteten og den enkeltes intelligens underordnes. Derfor har læreren med sin etiske forpligtelse et særligt potentiale. En god lærer kan fri os fra fordummelse – hvis vi vil.

Bibliografi

- Danmarks Lærerforening. (2002). *Danmarks Lærerforenings Professionsideal*. Hentet fra DLF: <https://www.dlf.org/om-dlf/vision-og-historie/professionsideal/>
- Den Danske Ordbog. (2003). *opdragelse*. Hentet fra ordnet.dk: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=opdragelse>
- Den Danske Ordbog. (2023). *gerning*. Hentet fra ordnet.dk: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=gerning>
- Den Danske Ordbog. (2003). *vorde*. Hentet fra ordnet.dk: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=vorde>
- Det Danske Filminstitut. (2012). *RITA*. Hentet fra Det Danske Filminstitut: <https://www.dfi.dk/viden-om-film/filmdatabasen/film/rita-1#Grundoplysninger>
- EVA. (2023). *Effekter af lærere med forskellige uddannelsesbaggrunde*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2024). *Lærere i grundskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Finansministeriet. (2025). *Aftale om kommunernes økonomi for 2025*.
- Grøn, A., Husted, J., Poul, L., Rasmussen, S. A., Sandøe, P., & Stefansen, N. C. (2006). *Politikens filosofi leksikon*. Politikens Forlag.
- Hanushek, E. A. (2020). Education production functions. I S. Bradley, & C. Green, *The Economics of Education - a comprehensive overview* (2 udg., s. 161-170). Academic Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herman, S. (15. august 2022). Kampen om dannelsen i folkeskolen. *EMU*. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/kampen-om-dannelsen-i-folkeskolen>
- Jensen, V. M., Kjer, M. G., Mikkelsen, M., & Sørensen, M. L. (2020). *Lærerkarakteristika og elevens læring*. København: VIVE.
- Kierkegaard, S. A. (1995a). Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift; første del. I A. B. Drachmann, J. L. Heiberg, & H. O. Lange, *Søren Kierkegaard Samlede Værker* (Årg. 9). Gyldendals Bogklubber.
- Kierkegaard, S. A. (1995b). Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift; anden del. I A. B. Drachmann, J. L. Heiberg, & H. O. Lange, *Søren Kierkegaards Samlede Værker*. Gyldendals Bogklubber.
- Kierkegaard, S. A. (1995c). Enten-Eller, Anden del. I A. B. Drachmann, J. L. Heiberg, & H. O. Lange, *Søren Kierkegaard samlede værker* (Årg. 3). Gyldendals Bogklubber.
- Kierkegaard, S. A. (1995d). Philophiske smuler. I A. Drachmann, J. Heiberg, & H. Lange, *Søren Kierkegaard samlede værker* (Årg. 6). Gyldendals Bogklubber.
- Kierkegaard, S. A. (1995e). Sygdommen til Døden. I A. B. Brachmann, J. L. Heiberg, & H. O. Lange, *Søren Kierkegaard Samlede Værker* (Årg. 15, s. 65-180). Gyldendals Bogklubber.

- KL. (2024). *Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og*. Hentet fra <https://www.dlf.org/media/blhptdl4/ok24-5001-overenskomst-for-laerere-mfl-i-folkeskolen-og-ved-specialundervisning-for-voksne.pdf>
- Lippitt, J., & Evans, S. C. (2024). *Søren Kierkegaard*. Hentet fra The Stanford Encyclopedia of Philosophy: https://plato.stanford.edu/entries/kierkegaard/?utm_source=chatgpt.com#KierAnalHumaExisDespSociCritAnxi
- Nielsen, K. H. (marts 2018). Mere faglighed, mindre karisma i lærerfaget. *Asterisk*, s. 12-14.
- Nørgaard, J. (10. januar 2017). *DR.DK*. Hentet fra Lærer til forældre: Opdrag selv jeres børn: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/laerer-til-foraeldre-opdrag-selv-jeres-boern>
- Ogden, T. (2016). Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis. *Paideia*(06), s. 7-16. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129485/175305>
- Rancière, J. (2020). *Den uvidende lærer: Fem lektioner i intellektuel emancipation*. Aarhus: Antipyrine.
- Thielst, P. (2022). *Livet forstås baglæns, men må leves forlæns*. Det lille Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (11. juni 2024). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/707>
- uvm. (29. juli 2024). *Elevernes alsidige udvikling*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaende-temaer/elevernes-alsidige-udvikling>
- uvm. (27. august 2024). *Folkskoleloven*. Hentet fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>
- Vestergaard, J. (4. marts 2025). *revselsret*. Hentet fra Danmarks Nationalleksikon: https://lex.dk/revselsret?gad_source=1&gad_campaignid=17600838629&gbraid=0AAAAABeGnWpy4gU4SH39qgVTOQUAISjL1&gclid=Cj0KCQjw_dbABhC5ARIsAAh2Z-Q1bEoQlUKi8xriF_JXBxpgpcPeQn5rvCyNKBbeYXhYkWWegNH4WMaAgCMEALw_wcB