

# *Pædagogisk filosofi og finesse*

## *Af samme forfatter*

- ⌘ Positioneringens idéhistoriske oprindelse – højre eller venstre om? *Lille håndbog til politisk partihistorie* (2016)
- ⌘ Leg (en) filosof, eller forsker – *idéhistorisk inspirationsbank* (2016)
- ⌘ Den Sidste Tanke – *gruens sørgmodige talhistorie* (2016)
- ⌘ Filosofiks – *idehistorisk udviklingsspil* (2016, 2020)
- ⌘ Værensfilosofiske kilder: *Diogenes • Stirner • Nietzsche • Heidegger • Sloterdijk* (2016, 2020)
- ⌘ Maxima Amour – *kropsformernes filosofi* (2016, 2020)
- ⌘ Søren Kierkegaardrariteter – *nye vink til filosofien* (2016, 2020)
- ⌘ Liebhaberloven (2016, 2020)
- ⌘ Klaviatur til teknologi- og videnskabsfilosofi (2016, 2020)
- ⌘ Idéhistorien: Tekne-logi • Tid • Tænkning (2019)
- ⌘ Heideggerkuriosa – *sort tænkning?* ♥ (2021)
- ⌘ Köngehúset – *en prekær idéhistorie* • Essays (2021)
- ⌘ Minima amour – *annekser til kroppens filosofi* (2021)
- ⌘ Køn • latter • tænkning (2021)
- ⌘ The missing lingo: Aforismer • epigrammer • essays (2021)

Bøger fra Liebhaberbog.dk

**Ulrik Huusom**

.

*Pædagogisk filosofi og finesse*

Liebhaberbøger

*Ulrik Huusom*  
*Pædagogisk filosofi og finesse*

Copyright © Ulrik Huusom og Forlaget Liebhaverbøger, 2021

2. udgave, 2021, 1. oplag

Omslag: Ulrik Huusom

ISBN: 978-87-93577-14-5

1. udgave: *Filosofinæse og pædagogisk filosofi* (© Liebhaverbøger, 2016, e-bog, minus kap. 6 og litteraturlisten)

Tryk og indbinding: ScandinavianBook, LaserTryk, Aarhus  
Papir: Inkjet-Silk 130 g

Forlaget Liebhaverbøger  
[www.liebhaverbog.dk](http://www.liebhaverbog.dk)



Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog, er ifølge ophavsretsloven kun tilladt inden for begrænsningerne i overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag i forbindelse med anmeldelser.

# Indhold

Forord	7
Indledning: Tanketvang eller tankerang?	8
• Sagens udgangspunkt	8
• Sagens gang	14
<b>Filosofisk pædagogik: <i>Filosofisk ranking eller spanking?</i></b>	
I. Elevfilosofi: Facebook og førstegangsindtrykket af læreren m.m.	15
• Intraportalkommunikation – <i>førstegangsindtrykket af læreren</i>	16
• Negative og positive eksempler	18
• Førstegangsindtrykket af eleven – <i>om kæle- og øgenavne</i>	28
• Modnavne	32
• Elevfilosofi	42
• Facebook eller Fakebook?	43
II. Lærerfilosofi: Afklapsningens idéhistorie og øgenavne m.m.: Autentiske eksempler på fællesrestriktioner	51
• Lærerfilosofi	51
• Alternative elevforestillinger om lærere og skolegang – fiktive	56
• Løsningsforslag	60
III. Dukseskolen og undervisningsaftaler m.m.: <i>Kæft, trit og retningsfilosofi</i>	63
• Undervisningskontrakten	52
• Lovopgaven	69
• Testning: Lærerpsykologi for elever	70
• Opsamling på elevinteresser	72
IV. Forslag til en ny studieretning med tre nye fag: filosofi og kropslinje	93
• <i>Don't be a fool – come to school</i>	99
V. Filosofisk Ranking – eksperimenter i filosofiundervisningen	105
• Filosofiske fagparametre	117
Appendiks:	
a) Filosofisk Test	127
• Begavelsesparametre	128

b)	Røvhullets filosofi: Kropsvidenskaben, Diogenes & co. – <i>filosofiske slag under bæltet</i>	133
	• Evalueringer	138
	• Efterskrift	139
	• Oversigter (intelligensteorier)	140
VI.	Ulydig videnskabsteori: Ledelsedikteret pædagogik – <i>DJØF-bøf 1</i>	143
	• Logiske problemer i LP-modellen	143
	• Luhmanns systemteori: systemfetichisme	159
	• Flere kritikpunkter til Luhmann	161
	• Erkendelsesteoretisk-psykologisk og etisk kritik af Luhmann	162
	• <i>Konsensus eller konfus?</i>	166
	• Åbenhed?	169
	• Evident?	171
	• Systemdiktatur: Evaluerings-overkill 1	173
	• Top-down = top doven	176
	• Kontrakt- og evalueringstyranni. Evaluerings-overkill 2	177
	• Officiel testatur og evaluarringhed	183
	• Andre aktuelle kritikpunkter til evalueringstrenden	186
	• Mestring?	188
	• – <i>Først dadle, så dadler</i>	197
	• Et halvt hundrede faldgrupper: <i>Summarisk opsamling på LP-modellens ømme punkter</i>	201
	• Efterskrift	204
VII.	Når politikere forsøger at gå 'meta' uden at være klar over det – <i>DJØF-bøf 2</i>	209
	• Logik og politik = ikke-kohærens	211
	• <i>Når ministre vil ha' idræt, vil de ha' det helt gratis</i>	211
VIII.	Paradoksals undervisning og den almene dannelsesuorden	214
IX.	Uorden = Dannelse	220
	Efterskrift: Ulydighedsmanifesten (1-3)	227
	Bilag: Historiske eksempler	238
	Begrebsafklaring og brancheforkortelser	242

## Forord til 2. udgave

Denne udgave medtager ikke 1. udgavens kapitel 6 samt litteraturlisten. Andre ændringer har jeg ikke fundet fornødent. Lærerstandens nylige arbejdstidsaftale har heller ikke kaldt på udvidelser; en omgang hensigtserklæringer, i en løs forbindtlig ikkeaftale.

*Ulrik Huusom, medio august 2020*

## Forord

Dette skrift er foranlediget af mine erfaringer med filosofi og idéhistorie siden slutningen af 1980'erne. Her indgår erfaringer fra og på 'alle' læringsniveauer, herunder arbejds-/erhvervsmæssige, samt medier som Facebook (eller Fake-book om man vil) m.m.

Bogen er sine steder kritisk, hvad det angår har jeg bøjet mig for filosofisk-logisk konsistens, dén må til hver en tid gå før hykleri, magelighed og embedsfilosofisteri. Til min undsætning må til gengæld de løsningsmuligheder, jeg også frembyder i bogen, undgælde alt for sure miner og trutmunde.

Det må tilføjes at jeg ikke nødvendigvis deler holdning med mange af de nævnte og opridsede eksempler på lærerfilosofi i kap. II. Heller ikke nødvendigvis de fiktive lære(r)filosofier af slagsen, udtænkt af elever, opridset i samme kapitel.

Skriftet er nedfældet i tre perioder, første del hovedsageligt i sommeren 2010 (indledning og kapitel I.-IV.), mens to kapitler indeholder tekster fra 2006/07 (kapitel V. og IX.), mens sidste del ovevejende er fra 2012/13.

Her skal også lyde en tak til alle de elever jeg har haft igennem årene i fagene filosofi, idéhistorie og videnskabsteori, også i idræt, samt i det tidligere gældende fag: *filosofi og teknologi*, som undervisningsministeriet beklageligvis udfasede for år tilbage. Uden alle jer, dovne og finurlige, fænomener og originaler, intet skrift (eller havde i så fald været kortere).

Også tak til et enigt folketing og i særdeleshed regering, for, uden undtagelse, at amputere undervisningsvæsenet for dets egentlige og danske fortrin (arbejdsretten), og returnere det til 1930'er-standarder; uden sådan enfoldighed, intet kapitel VI. og VII.

*Ulrik Huusom, København, sommer 2013<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Redaktion og tillæg sluttet dec. 2013, med et par daterede undtagelser for hhv. 2014/15 og en enkelt fodnote sommeren 2016. Det har ikke forekommet hensigtsmæssigt at opdatere yderligere, skriftets filosofisk-logiske menings og idehistoriske sammenhængs betydning samt læringsmæssige potentiale i det nedfældede, har ikke ændret sig.

# Indledning: Tanketvang eller tankerang?

*Kun der, hvor det farlige vokser, findes løsningen.*

(Hölderlin, med en lettere omskrivning)

”*Sum es est, vor lærer er et bæst. Sumus estis sunt, det gør os meget ondt.*”<sup>1</sup>

(Ballon Ole)

## Sagens udgangspunkt

Denne bog handler om undervisning i filosofi og idéhistorie. Den er inddelt i fem afdelinger, hhv. 1) elev- og lærerfilosofi. 2) fagpolitisk filosofisk undervisning. 3) visualisering af tænkning i undervisningen. 4) filosofi- og idéhistorisk debat. Indledningsvis skal jeg dog med fordel uddybe mine filosofiske, værdi- og undervisningsmæssige positioner og holdninger. For det første går jeg ind for både *negativisme og positivitet*, dette kan inddeles i følgende undernegativiteter og -positiviteter:

1. Jeg er så kontroversiel at jeg går ind for grundlæggende *sandfærdighed* i ethvert arbejde. Tese 1: Livet er for kort til diplomati og eufemismer, der tillige er spild af alles tid på lang sigt.

2. Jeg er for *non-konformisme*.

3. Jeg er for *revolution*. Tese 2: enhver ny erfaring eller tanke er i sagens natur omvæltende af gamle tankesæt. Enhver filosofisk tænkende må acceptere det forhold at han/hun altid vil være revolutionerende i forhold til konventioner.

4. Jeg er for kriminalitet, her forstået som:

**I:** *sproglig kriminalitet*, al ny tænkning, der nødvendigvis må gøre brug af neologismer for at beskrive sine nye erfaringer respektiv tankeerfaringer, vil til enhver tid overtræde gældende (og kulturelt bestemte) sprogløve.

**II:** Desuden går jeg ind for *beskidt sprog*, der ligeledes fremmer og udvikler tænkning. (Tese 3).

**5. I:** Følgelig går jeg også ind for *prostitution*: det vil her sige kobling af ideer og sprog uden grænser.

**II:** Dermed også for *voldtægt* – dvs. voldelse af sproget.

6. Samtidig går jeg ind for *skønhed*: ordenes og tankens æstetik. Omhu i sproget og sprogbrugen = omhu i tanken. (Tese 4).

---

<sup>1</sup> Citat af forfatteren Jørn Riels selvironiske latinlærer, Olsen, ”Ballon Ole”. Jørn Riel: Tak for sproget! I: Min bedste lærer. Gyldendal, 2000, s. 37.



7. Tillige går jeg ind for *hæmningsløshed*: i den forstand at kun grænseløs fortolkning nytter, idet kun den kommer ud ad stedet. (Tese 5).
8. Tese 6: Uorden = dannelse. Dette forhold gælder ikke kun i forbindelse med termodynamikkens love. Tesen er møntet på navnlig matematificeret firkantificering og ordensvanvid. Orden er både et mangelfænomen samt et neurotisk træk.
9. Tese 7: *Drilleri(g)*, *ironi* og *sarkasme* fremmer tænkning.
10. Jeg er for *kulturchok*, her ment i forstand af filosofisk konfrontation.
11. I: Jeg er naturligvis også for *satanisme*: (etymologisk =) modstandskamp, i tanken.  
II: Derfor følgelig også for *krig*: filosofisk bekrigelse.
12. I: Jeg går ind for *gabestokken*.  
II: der desuden er fordelagtig imod *gabende kedsommelig* undervisning og kedelige undervisningstekster og -medier m.m. (Tese 8).
13. Jeg går ind for indgåelse af *kontrakter* elever og lærer imellem. Fænomenet har et positivt udviklingsfremmende træk i sig. (Tese 9).
14. Jeg foreskriver *elevduks*e og *elevbødler*, til at eksekvere belønning respektiv straf i forbindelse med overholdelse eller overtrædelse af indgåede aftaler. Denne praksis har ligeledes et motiverende træk i sig for en undervisningsklasse som helhed. (Tese 10).
15. Jeg går ind for *u-socialitet*: enhver grundig selvrefleksion forudsætter stiltiende refleksionsfred. Denne grundbetingelse kommer før enhver social tænkeakt eller overfladisk talehandling, og er ikke uforenelig med socialt engagement, har følgelig derfor heller ikke nødvendigvis noget med asocialitet at gøre. (Tese 11).
16. I: Jeg går ind for *tilbageskridt* (regression respektiv rekursion): enhver grundig refleksion forudsætter et skridt tilbage, for at tænke sig om. (Tese 12).  
II: Desuden går jeg ind for genindførsel af *13-skalaen*.  
III: Ikke mindst for et langt tilbageskridt til dengang hvor *philosophia* eller fagfilosofien om man vil, dikterede spillereglerne. Det vil sige et langt skridt tilbage, for at kunne gå besindigt fremad. Følgelig går jeg heller ikke ind for demokrati – men derimod *filosofisk demokratur*: metadiktatur, eller filosofi-diktatur-i-den, i alles interesse – i stedet for dummokrati.
17. Følgelig er jeg derfor naturligvis også imod *tyveri*:  
I: Her for det første møntet på det skandaløse tyveri som ”fagenes fest” (læs: videnskaberne) har muntret sig med i forhold til *totalribningen* af filosofiens områder; filosofiens indflydelse, i kraft af at det som det eneste fag beskæftiger sig med ontologiske og logiske grundlove, gælder ganske vist fortsat, videnskabernes repræsentanter er imidlertid ikke altid bekendt der med, respektiv (an)erkendt derved.  
II: Tillige imod uanstændig *idétyveri* (plagiat)<sup>2</sup>. Forseelsen er på linje med daglig fysisk og psykisk voldsterror – offeret kan blive konfronteret med tyveriet dagligt resten af sin levetid, uden at rette idéophavsmand (m/k) tilkendes de muligheder som

<sup>2</sup> Det er såmænd også en overtrædelse af FN's *Verdenserklæring for menneskerettigheder*, af 10. dec. 1948, artikel 17., stk. 2.: ”Ingen må vilkårligt berøves sin ejendom”. Her burde tilføjes: heller ikke uvilkårligt.

anerkendelsen eller retten til selv at offentliggøre ideerne, medfører.

**III:** Desuden *modviljer* jeg den allestedstrættende faglige basarplattenslageri: *fag-handelspolitik*, uden bund.

18. Følgelig går jeg også ind for *mord* og *dødsstraf*: her ment metamord og metadød = selvisk myrderi: myrd ”selvet” – til ophævelse af grådige og forfængelige tilranen sig af andres ideer, ejendom osv., herunder viderebefordring i form af selvhævdende og indiskret sladren, samt til opdyrkning af ”selv”-erkendelsen.

19. Desuden går jeg ind for *fattigdom* (herunder idéforladthed): alle dovne, hasarderede og ødelandende har fortjent det.

20. Følgelig går jeg også ind for *dovenskab* – folk må bare selv betale prisen for det.

21. Tese 13: Jeg er så kontroversiel at jeg antager, at folk *kan* tænke<sup>3</sup>, men at de oftest enten: **I:** ikke gider. **II:** ikke tør. Eller **III:** ikke ved hvordan man betænker.

23. Derfor går jeg ind for **tankeformynderi**.

24. Jeg går søreme også ind for *anarki* – der egentlig er et andet ord for *libertarianisme* (libertær tænkning). Denne bør imidlertid til enhver tid kunne forenes med den forstandigste argumentation og adfærd. Det er desværre min opfattelse at folk generelt ofte ikke er gearet til en sådan udstrakt frihed, derfor bør tænkefrihedens anvendelse påtvinges dem.

Det er problematisk at folk ofte ikke bruger deres tanke- og *tænkefrihed* – de ved ikke altid hvordan, og de ikke engang så meget som spørger, eller rettere ved ikke *hvem* de skal spørge. Selvom det mest nærliggende ville være at spørge sig selv, undres. – Derfor går jeg ind for *overformynderi*: Dybest set er jeg dog kun tilhænger af én form for overformynderi: Tænketvang. Denne kan differentieres i flere underpunkter:

1. Tænketvang.
2. Filosofisk monopolisering – (filosofisk diktatur).
3. Filosofisk fundamentalisme – (funderet tænkning).
4. Teorisme.
5. Filosofisk terror.
6. Filosofisk hjernevask – (mental rensning).
7. Tænketæsk.
8. Filosofisk mobning.
9. Filosofiske svedere – (refleksionseftersidninger).
10. Tænkefængsler.
11. Tænkefrihed.
12. Tænkeret – *menneskeretten til at lære at tænke sig om*.

**Reduceret folkeskolevarighed:** Når det er sagt, skal det også siges, at jeg

---

<sup>3</sup> Måske er det ikke *så* kontroversielt igen, men det er såmænd lykkedes at holde det skjult for flertallet, samt at de rent faktisk har fået anerkendt tildelingen af en ”fornuft”, ifølge *Verdenserklæringen om menneskerettigheder*, artikel 1. Det glemmer man oftest, i hvert fald bruges den ikke altid særlig ”fornuftigt”.

bestemt ikke går ind for at alle dermed skal på skolebænken, indtil de har "fattet" læringspointen/pointerne. Slet ikke: Når jeg eksempelvis læser om eksempler som fx Bent Hallers *Sinkeklassen* (2002), fra Bangsbostrand Skole i Frederikshavn, der ganske vist er tilbage fra 1940'erne (og måske fiktive fortællinger), eller lignende eksempler (alle kan selv fylde på med tilsvarende nyere skoleanekdoter, om mere eller mindre egnede skoleemner / *uegnet for [nogle] mindre børn*), så må man sætte spørgsmålstegn ved det formålstjenlige ved skolegang for disse elever. Hos Haller fortælles om "Gakhode", med det store hoved, der var stort og bedrøveligt gabende tomt, "som en udtjent sildetønde" (7), ifølge klasselærer Frandsen. En såkaldt "sinke-lærer". Gakhodes bedste ven, fortælleren Børge [V. Pedersen], plejede såmænd at lave trommesoloer på storhovedets kranium, for at få folk til at grine. Om ham plejede Frandsen at ytre: "Nej Børge, det nytter vist ikke rigtig noget med dig. Du vil gerne lære noget, det ved jeg, du er flink nok, men det kræver altså en vis form for balance inde i hovedet" (8). Og om Kurt, der kunne læse alt, han kunne bare ikke forstå det (39). Her om Kierkegaards dilemmaer i *Enten-Eller I* om giftermål eller ej: du vil fortryde det under alle omstændigheder, og ditto om verdens dårskaber, grin eller græd derover, du vil fortryde begge dele. Vi hører også her om "Jens eller Henrik" (sic), der blev så rasende, at han åd hele regnebogen, side for side – det var den eneste måde hvorpå han kunne beholde alle de tal inde i sit hoved, sagde han. Så gik han hellere ned sammen med Svend på "Café Røven" i Lodsgade. Alle kender tilsvarende eksempler og i vor tid sikkert endnu værre, med frustrerede elever, der truer og tæsker, eller skyder deres lærere og ledere eller andre på deres vej. Nogle foreslår også indførsel af lignende "bufferklasser" i gymnasiet, hvor sinkende (læs: dovne/uegnede) og udsmidningstruede elever kan fordrive tiden på faldefærdige og dødstruede udsmidningstømmerflådehold, og her drømme om (foregøgles), at de eventuelt kan komme tilbage i "Premier League". NB: hvorfor ikke i stedet gøre disse frustrerede elever, deres lærere, ledere, forældre og samfund, den tjeneste at fritage dem fra at spille deres og alle andres tid, på den skolegang som de for nærværende *ikke er sindet til*: hvorfor ikke nøjes med op til *fem obligatoriske grundskoleår*, med de obligatoriske sociale læringer (der reelt og faktisk kunne grundlægges på en intensiv weekendtur med teamaktiviteter i idræt – der lærer elever at håndtere konflikter i det sociale rum), og grundlæggende regning, læsning og skrivning m.m. Tiden sløses oftest alligevel bort på forsøgene på at få dem til at sidde stille og koncentrere sig, samt andre kalorietomme sociofagtyper, så man da i det mindste kan indbilde elever, lærerne selv og samfundet, at de bestemt godt kan lære noget – ja, nær laveste fællesnævner. Efter disse fem år (hvoraf det sidste halve år da kunne afsættes til at "finde sig selv" i "det sociale rum",

eller sine ”kompetencer” for nærværende, hvorefter vejene skilles (for en tid, eller altid!), og dem der ikke kunne ”motiveres” til at følge med i det boglige, de mere ”uroilige” o.a., kan begynde på grundige fysiske og praktiske uddannelser (håndværk, sygepleje eller soldaterværk og lignende), mens andre igen kan fortsætte i et tidligt, grundigt og omhyggeligere gymnasium, der også har tid til omtanke, idet det vil være løst fra alle de, der reelt aldrig var egnet til mellemskolen (på trods af, at de blev erklæret der til). Det ville klæde både opdragere såvel som disse elever på lang sigt, i betydelig mere velfungerende og glædesgivende aktiviteter, der også vil bekomme samfundet betydeligt bedre. NB: desuden kan de der fortsætter med det mere praktiske, jo altid senere hen vende tilbage til det bogligt sindede, hvis de skulle blive mere ”motiverede”, på et senere alderstrin. Der er mange eksempler på hvorledes ældre studerende har været betydeligt bedre og mere fokuserede studenter, end de, der i tidlig (ofte for tidlig alder) er begyndt i mellem- eller på videregående uddannelser – *uegnet for (nogle) mindre børn*. Således sikres alle de evindelige (og for samfundet bekostelige) enlige ufaglærte mødre desuden en tidlig uddannelse – inden de lægger befrugtede æg i kurven. Hidtil har 1/3 af den arbejdsdygtige kvindestand ikke bidraget med andet end befrugtede æg i fælleskassen (der reelt sagtens kunne hentes andetsteds fra).

Hvorfor skal de børn der tidligt bestemt er egnede til højere abstraktionsniveau, måske tilmed mere end deres lærere, omvendt holdes tilbage og nede? I frustration må mange tænkes at miste motivationen til læring (erkendelse) og ikke mindst respekten for skolen og skolesystemet. Eksempler på relativt tidligt (filosofisk) modne børn, er de fire tiårige børn, folkeskolelærer Per Jespersen udspejler i filmen *Du og jeg – fire børn og filosofi* (1994). De er formentlig blevet undervist i livsfilosofi i et års tid af samme, og er relativt tænksomme og betænksomme (og i øvrigt beslutsomme). Langt fra et ualmindeligt fænomen hos mindre børn, der altid tilsyneladende har været meget undrende og spørgende – så længe at de møder velvilje. (Det kan her naturligvis ikke udelukkes, at der blot er tale om relativt dresserede børn og svar, der blot er sakset meningsfuldt sammen. – Men de fremstår ikke sådan i de fleste af tilfældene). Konklusion: det er altså ikke for tidligt at sætte ind med undervisning med substans i, i de allertidligste folkeskoleklasser.

Ad 10) **Tænkefængsler** skal kort kommenteres her: Hvorfor skal indsatte i danske fængsler fx spille tiden på at samle klemmer o. lign. tidsfordriv? Når tiden lige såvel kunne anvendes på kombinationen af (samfundsnyttig) tænkning og (samfundsmæssig) motion, fx sund snerydning eller gadefejning, græsslåning o. s. v., i skarp konkurrence med asylansøgere, der er trætte af at være pålagt at skulle sidde med hænderne i skødet, og eksempelvis ”retardedede”, der bestemt ikke bør undervurderes, de vil både have godt af, og sagtens kunne anvende deres krop på sund snerydning – i

stedet for at blive parkeret på mentalt stagnerende opfedningsinstitutioner. Ansatte fortæller om omfattende ledskader efter karambolage med kraftige klienter ('institutionsborgere'), o. s. v.

OBS: hvor mange rare kommunemillioner kunne det endog have sparet borgerne under årets strenge snevinter (2010/2011). Samt på sundhedsområdet m.m. – Det forekommer at være i alles interesse.

Tænkefængsler bør naturligvis også praktiseres over for mentale og materiale hærværksmænd, som eksempelvis de talebaner, der sprængte de to store Budhastatuer i Afghanistan.

NB: læseren stiller sig måske nu følgende spørgsmål: ”Skal man nu også tro på alt hvad man læser og hører?” Jah i nogle tilfælde skal man, og er man i tvivl, så brug hovedet. Tænk om det skulle kunne lykkes, og hensigten ville være nået.

Det skal samtidig nævnes at der er en tydelig diskrepans imellem på den ene side mine filosofiske og værdimæssige holdninger, og på den anden side mine didaktiske og pædagogiske refleksioner samt indholdet af min undervisningspraksis – *jeg doktrinerer aldrig i undervisningssituationer* (og finder det for øvrigt trættende når lærerstandskolleger gør det, ofte på et tyndt, ureflekteret og udokumenteret grundlag).

Jeg skylder også her at sige, at omtaler af relativt genkendelige personer i de temmelig personlige indledende afsnit, er tanken og hensigten, at kun refleksioner derover bringer tanken og de pågældende erfaringer videre, selverkendelse er vejen. Hvis andre også kan lære deraf, så er målet nærmere: **en højere grad af refleksion hos hver mand og -kvinde**. Jeg selv var exceptionelt mange år om at få gjort min filosofiske uddannelse færdig, og det var ikke kun pga. ekstraordinær grundighed og omhu, især i forbindelse med mit speciale (det var først efter mange års svinkeærinder i det private erhvervsliv og på andre studier). Pointen og hensigten her er tillige at ændre på nogle af de vilkår, præmisser og praksisser, der gjorde at jeg selv og dermed givetvis også mange andre, reelt aldrig blev særlig ansporet til læring i skolen, førend at jeg selv fik lov til at afgøre indhold og udfordringer – det var temmelig sent i universitetsuddannelsen. Underforstået, at der reelt ikke var rum til det i primær- og sekundærskolen (folke- og gymnasieskolerne) – der i min tid og optik, reelt oftest var temmelig kedsommeligt<sup>4</sup>, og tilsvarende på universi-

---

<sup>4</sup> I størstedelen af min gymnasietid (jeg gæstede op til flere, også HF og VUC), fandt jeg det, helt ær[ger]ligt – og det skal man jo være – kun virkelig interessant de to gange hvor den dansklærer jeg havde for en tid, i midten af 1980'erne, holdt to uopfordrede oplæg *uden for pensum*, om Freud og Kierkegaard. – Det er i al fald det eneste jeg husker som værende for alvor interessant, fra den tid. Pågældende lærer havde da også netop læst både filosofi og

teterne. Det indbefatter således også lærernes praksis, hvor ”søde og sympatiske” de så ellers mere eller mindre har været.

### Sagens gang

Som en gennemgående tankefigur løber antagelsen af at enhver analyse, tanke eller fag i sin bund og grund er *personlig*, den er drevet og gennemsyret af individuelle interesserer, motiver eller lignende – hvorfor at mine personlige erfaringer også vil blive inddraget. Denne tanke er ikke ny i idéhistorien, men igennem undersøgelser af nye områder og perspektiver, når jeg (ofte) *nye konklusioner, nye perspektiver og nye løsninger*.

Skriftet kan inddeles i personrelaterede erfaringer: A) unikke engangsindtryk, og B) gentagende unikke elevrelaterede erfaringer. C) Statistisk materiale baseret på elevmindretalsholdninger, D) generaliserende analyser af filosofiske mindretalsperspektiver, E) nærmere optikker: hold/klasseundersøgelser. F) Og endelig afdækning af generelle underliggende strukturer, niveauer og tankesæt i faglige (og personliggørende) debatter. Parallelt hermed vil systematikken og niveauet, abstraktions- og refleksionsniveauet stige gradvist, for til slut at ende med mere metafaglige diskussioner i forbindelse med filosofi og videnskabsteori.

Progressionen bliver overordnet:

- 1) Elevfilosofi
- 2) Lærerfilosofi
- 3) Løsningsforslag i en indolent samtid
- 4) Forslag til tre nye fag: *filosofi og videnskab A, kropslære og teknik A, samt sexologi B*
- 5) Eksperimenter til visualisering af filosofi og idéhistorie
- 6) Ulydig videnskabsteori
- 7) Almen didaktisk og pædagogisk analyse: Uorden = Dannelse

---

psykologi samt historie. Filosofifaget blev der alt for sent plads til i mellemskoleregi. Tjek også nedenfor.

Kære hr. lærer.

Jeg kommer ikke i skole på fredag fordi der er jeg syg.

Vh min mor.

*Refereret af Lars Chr. Larsen*

”Det er min ret og min pligt ... at gøre deres liv til et helvede.”

*Christina Leth*

## Dukseskolen: Elev- og lærerfilosofi med diktatorkontrakter

- a) Intraportalkommunikation – *førstegangsindtrykket af læreren*
- b) Førstegangsindtrykket af eleven – *om kæle- og øgenavne samt modnavne*
- c) Elevfilosofi
- d) Lærerfilosofi
- e) Alternative elevforestillinger om lærere og skolegang – *fiktion*
- f) Løsningsforslag:

I: Diktatorkontrakter

II: Lovopgaver

III: Forløb i eksperimenter og testning

IV: Tre nye fag

V: Undervisning i Uorden

### Intro:

Dialog: Stil såkaldte ”autentiske spørgsmål”<sup>1</sup>, dvs. spørgsmål, der ikke kan findes i lærebøgerne, spørgsmål som læreren ikke selv har kontrol med elevernes svar på, optag elevernes svar i opfølgningsspørgsmål, tydeliggør forskelle og ligheder, og udfordr deres synspunkter (ikke acceptere fx: ”Jeg mener det samme som NN.”). En såkaldt (fx Frankfurterskolens) herredømmefri dialog bygger dog på den implicite opfordring til dialogparterne om at finde ud af det de *kan*, ud fra det de i forvejen *ved*. For at undgå at samtalen kører i ring, tilføj da også *ny* viden, men sørg også for at samle op på diskussionen. Samtidig bør man også kende grænsen for den såkaldte ”*urørlighedszone*”<sup>2</sup>, kunne ”time” hvornår man ikke skal spørge mere – respektere

---

<sup>1</sup> Hviid, Mikkel: Fælles ansvar for læring. (Interview med Olga Dysthe). Folkeskolen, nr. 12 (1999), s. 35 f.

<sup>2</sup> Løgstrup, K.E.: Urørlighedszonen. I: Om voksenundervisning. Carsten Nejst Jensen (red.). Billesø/Baltzer, 2000:253 ff.

elevholdninger til en hvis grænse, eleverne lægger med Løgstrups betegnelse deres liv i "den andens" hænder når de i tillid åbner op, at tale er at tale ud, ikke at blive overhørt, forhørt, forført eller taktløst "mishørt", i tilliden ligger en etisk fordring: læreren bør være meget opmærksom på ikke på *utilitaristisk* vis, at anvende eleverne som *midler* til at nå særlige læringsmål (f.eks. som led i en pædagogisk opgave). Eleven bør stadigvæk være *målet*. Læreren skal være opmærksom på grænsen for sin magtudøvelse, hvilket ikke nødvendigvis indebærer, at være ubetinget "god" ved eleverne, men kan "nøjes" med at være opmærksom og stå til tjeneste<sup>3</sup>. Jeg mener dog også at man bestemt bør intervenere i de eventuelle idéhistoriske slagger, som de fleste allerede har indoptaget igennem ideer og ord i deres sprog, og som har vist sig fejlagtige. Desuden antager jeg som sagt, at der ofte skal mere drastiske midler til, for at aktivere elevhoveder, de omtalte fællesregler i den forbindelse skal jeg komme tilbage til nedenfor.

Flere facetter bør læreren naturligvis medinddrage: kommunikation, nærvær, motivation, visualisering osv., samt almene didaktiske overvejelser (forudsætninger, rammer, læreprocessen, indhold og mål samt vurdering m.v.), det skal jeg komme tilbage til i kapitel 5., hvor det uddybes i en konkret undersøgelse.

#### A. Intraportalkommunikation – *førstegangssindtrykket af læreren*

Førstegangssindtrykket af en lærer, dagens første lærer, dagens eneste lærer, eller af læreren i starten af en time, er mægtig væsentligt for hvilken kurs pågældende time ofte tager: hvis læreren kan bane vejen for en munter og afslappet indledende stemning, vil det samtidig frigøre kreativ spontantænkning og være idégenererende. Træk der er vigtige i filosofi og idéhistorie. Man skal i denne forbindelse bestemt ikke undervurdere elevernes fantasi, der er ikke tale om tomme kar à la Lockes antagelse om elevhovedernes "tomme tavle": enhver med hukommelsen i behold, kan blot tænke tilbage på sin egen skoletid: "Hvorfor lavede vi ikke ...?", osv. I modsætning til befæstende undervisning, der ofte blot bevirker og ofte tilmed har til hensigt at udvikle hhv. stress, tyranni, tilpasning og disciplinering. En ubefæstet undervisningsform vil være grobunden for det skæve, anderledes, elevens særegne hypotese = befrielse fra dagligdagens fantasidræbende "konsensustyranni"<sup>4</sup>, samt et offentligt fagligt forum, der baner vejen for meningstilkendegivelse, undren og diskussion af faglige synspunkter.

*Introer* til fag, emner/temaer, filosoffer, tekster og andre medier er i denne

<sup>3</sup> Henriksen, Holger: Samtalens mulighed. Holger Henriksens Forlag, 1994: 93.

<sup>4</sup> Saugstad, Tone: Vejledning og intimitetstyranniet. I: Pædagogikken og kampen om individet. John Krejlsler (red.). Reitzel, 2004, s. 105 (89-107).



forbindelse lige så væsentlig, for elevmotivationen og dermed udgangspunktet for en undervisningstime. Det skal jeg komme tilbage til nedenfor. **Indgangskommunikationen** skal det først omhandle: Johannes Møllehave refererer i en ældre artikel fra 1972, om en undersøgelse fra 1970'erne med ca. 1.200 pædagoger, fra kostskolen i Stenløse: Lærernes første ord ved indtræden:

- 1) 15 % sagde ingenting.
- 2) 10 % sagde: "Go'moren" – indtil ca. kl. 14.00.
- 3) 11 % sagde: "Hold kæft!"
- 4) 19 % sagde: "Sid ned!" uanset at skikken med at rejse sig op blev afskaffet i 1880'erne.
- 5) Medens resten, de 55 %, sagde hhv.: "Goddag", "Davs", "Hej", "Hاللؤجسا", "Moin-moin", eller afgav et stort "gab".

Den sidste gruppe hører ifølge Møllehave til den udbredte type pædagoger, der aldrig påtager sig mere end de kan "gabe over"<sup>5</sup>. Jeg har eksempelvis haft en kollega, der i løbet af arbejdsdagen slæbte sig og sine fødder igennem lokalerne. Når vedkommende så fik fri, havde denne lærer derimod rimelig svært ved at skjule sin begejstring, som regel kunne han ikke få armene ned hele vejen ud til cykletten. Denne slags signaler (gabene, slæbende skridt og/eller stramme masker m.v. på arbejdspladsen), er naturligvis heller ikke særlig hensigtsmæssig som tilvejebringer af en motiverende og åben kommunikation. I mit eget tilfælde er der tale om såkaldte "lykkelige" omstændigheder: jeg holder af arbejdet og eleverne, lærermotivationen kører af sig selv i dette tilfælde – jeg kan slet ikke lade være. Desuden antager jeg at jeg har en vis portion humor, eleverne finder mig (da tilsyneladende) humoristisk, hvorfor at det i denne sammenhæng ikke forekommer mig vanskeligt at bane vejen for en grundlæggende god undervisningskommunikation fra start af, med såvel nye som knap så nye hold/klasser. Jeg skal komme tilbage til eksempler fra min egen undervisning nedenfor. I samme ombæring skal det nævnes, at jeg naturligvis er opmærksom på *hukommelsesproblemet*, der i sin grund også har erkendelsesteoretiske begrænsninger – tænk blot på de testninger af hvad "vidner" *tror* at de ser, *husker* af hvad de har set, har *mulighed* for at se, samt hvad der reelt overhovedet *kan* ses i de episoder de er impliceret i. Filosofihistorien har her skelnet imellem erindring og hukommelse, hvor sidstnævnte defineres som erindret i en større sammenhæng,

---

<sup>5</sup> Møllehave, Johannes: Extra- og Intraportale taxonomier: Didaktiske overvejelser før man indfinder sig i lokalet. I: Koefoed/Sveidahl: Om fagdidaktik. Ejler, 1972, s. 183 ff. (179-187). OBS: Til gengæld overså Møllehave at gabene jo netop bringer blod til hovedet – nu skal læreren være klar!

ihukommende situationens mening. – Det afgørende i mine egne private eksempler er imidlertid *hvad* (af dét jeg husker), der kan anvendes i pædagogisk øjemed, og dertil snarere også *hvorfor*, at det netop er dét jeg (antageligvis) husker.<sup>6</sup>

Allerførst en række mindre heldige intraportale lærerbegyndelser og/eller -”figurer”, i første omgang navnlig om førstegangsindtryk fra undervisning i universitetsverdenen.

## Negative eksempler

### Historiske eksempler:

- Søvn: Det klassiske eksempel er fra Danmark, hvor en (her unavngiven) underviser / forsker, satte en seddel uden på døren ind til hans kontor, med ordene: ”*Vil ikke forstyrres – sover!*” – Han blev senere fyret. I USA er der eksempler på tilsvarende folkeskolelærere (Elementary School / Primary School), der låste døren ind til undervisningslokalet, gav besked til eleverne i lokalet, om at de måtte foretage hvad de ville, bare de ikke vækkede ham, ellers blev de lovet tæsk. [Fortalt i tv-dokumentar med latino-sortede elever. Jeg nåede desværre ikke at få noteret dokumentationsdata ned til dette eksempel].
- Gunslingers: Elever i amerikanske skoler og universiteter mødes i dag af *bevæbnede lærere*: det forekommer ikke som den allerbedste start på en time, at man i værste fald kan risikere at blive skudt, hvis man svarer forkert.
- Forelæsertyper: Jeg har kendskab til lærere fra vor tid i *gymnasieskolen*, der er faldet i søvn under elevfremlæggelser. Den slags forekom også i ældre tid, blot med et hvis omvendt fortegn: dengang lykkedes det at falde i søvn under egen undervisning. Tidligere bestod undervisningen af den *klassiske forelæsning*, det vil sige deducerende oplæsning af manuskript fra podiet, såkaldt rigid deduktion. – Allerede Søren Kierkegaards filosofilærer, Sibbern, der var filosofiprofessor ved Københavns Universitet i en menneskealder, fra 1813-1870 (blev først stoppet som 85-årig), skal på sine gamle dage være faldet i søvn under egne forelæsningsrækker – med kappen, parykken og den akademiske hovedbeklædning *kalotten* siddende i komplet ’uorden’. I sine allersidste underviser år, hvor det kneb med både hørelsen og synet, lykkedes det tilmed eksaminander at snige sufflører med ind under eksamensbordet. – Så blev Sibbern endelig fritaget for at eksaminere og forelæse.<sup>7</sup> I sine unge år

---

<sup>6</sup> Videnskab.dk refererede den 8. sep. 2013, at FMRI-skanninger viser, at informationer om et andet menneske behandles i både den ventrolaterale præfrontale cortex og superiore temporale sulcus. Hvorfor at førstegangsindtrykket ofte viser sig vigtigere end senere indtryk – dette gælder navnlig yngre elever og ofte ureflekterede lærere.

<sup>7</sup> Først i 1927 blev det indført at der skulle være en censor med ved eksamen. Måske for-

skal Sibbern ellers have været en fortrinlig forelæser efter at han har fundet sin faglige sikkerhed i 1820'erne og 30'erne. For ham gjaldt det om at tale (og 'tænke') sig varm, så han kunne foredrage let og ubesværet. Han var ikke bundet af noget manuskript, men forelæste mundtligt. (En tradition som Steffens introducerede, en dag han havde glemt sit oplæsningsmanuskript. Grundtvig yndede samme og sent introducerede Freud det i udlandet, her med betoning af øjenkontakt med tilhørerne), og undervejs i foredraget fødtes tanker på stedet, medens han talte med eleverne i "al aandelig Fortrolighed"<sup>8</sup>.

Kierkegaard refererede fra sine ældre dage om foredragsfremførelse lig den ældre Sibberns, da han var i Berlin for at høre filosofen Schelling, efter at denne var blevet trukket op af 'mølposen' igen en gang i 1840'erne, for at overtage efter Hegel. Kierkegaard skrev hjem: "Han vrøvler grænseløst både i ekstensiv og i intensiv forstand". I sin *Journal-logbog* meldte Kierkegaard, at han selv var blevet alt for gammel til at gå til forelæsninger – og at Schelling var blevet alt for gammel til at forelæse.

○ Selvspejling: Et eksemplarisk eksempel på førstegangsindtrykket af læreren og blinde vinkler hos samme, gengives hos Ernst Mach, der i hans videnskabelige hovedværk *Analyse der Empfindungen* fortæller om en gang han steg på bussen, og i det han træder op bemærker en tyk overskolemester, der i den anden ende af bussen træder op i samme moment ("Hvad er det for en sjusket og tyk pædagog, der stiger på, dér!"). Først bagefter opdager han at det såmænd var spejlbilledet af ham selv han iagttog.<sup>9</sup> – Hvad er så moralen med dén fortælling? 1) For det første det ukendte for enhver lærer. 2) Et grundlag til selverkendelse. 3) I øvrigt et eksempel til ophævelse af banal "fordomsfuldhed", intolerance m.v. Den tyske filosof Manfred Frank, ynder at anvende dette eksempel i taler for både børn og voksne, udgivet med et spejl på forsiden (se note 13). Heri fortæller han "vitsen" om politimanden, der fandt et spejl, som han kiggede i, og derved bemærkede: "Ham har jeg da set før – i forbryderalbummet." Konen finder siden spejlet, kigger deri, og bemærker: "Hvem er hun? Så har min mand alligevel en elskerinde". Eksemplerne kan forklares ved den af Kierkegaard yndede aforisme ved Lich-

---

anlediget af at Victor Kuhr en gang skal have ladet sig bevæge af en ung studines tårer om formiddagen, til en eksamens-om'er selvsamme eftermiddag. Her efter Svend Erik Stybe: *Filosofi*. Københavns Universitet 1479-1979. Kbh. 1980, s. 96.

<sup>8</sup> Refereret af historikeren Frederik Hammerich, der dengang overværede Sibbern, i sine erindringer (*Et Levnetsløb*, 1882). Her efter Stybe, *ibid.*, s. 54.

<sup>9</sup> Mach: *Analyse der Empfindungen*. Jena 1886, s. 3. Efter Manfred Frank: *Warum bin ich Ich? Eine Frage für Kinder und Erwachsene*. Insel, 2007. Forelæsning fra Tübinger-Kinder-Uni for 7-12-årige børn.