
Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 10 2021

Post-colonial education

Pædagogisk Filosofisk Forening

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og lærestudier fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

Gæsteredaktører

Knut Ove Æsøy, Oslo Metropolitan University, Norge
Kamran Namdar, Mälardalen University, Sverige

Chefredaktør

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

Assisterende chefredaktører

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark,
Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge og
Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktionssekretær

Martin Bjerre Bygballe, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktion for fagfællebedømmelse

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Anmeldelsesredaktion

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
Ingerid S. Straume, Universitetet i Oslo, Norge

Redaktionspanel

Guðmundur Heiðar Frimannsson, Akureyri Universitet, Island
Hansjörg Hohr, Universitetet i Oslo, Norge
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet, Danmark

Elisabet Langmann, Södertörns högskola, Sverige

Alexander von Oettingen, University College Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet, Danmark

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

Adresse:

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler
Aarhus Universitet – DPU
Tuborgvej 164
2400 København NV, Danmark
<https://tidsskrift.dk/spf/index>

Grafisk opsætning og sats:

WERKs Grafiske Hus a|s, www.werk.dk

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

Knut Ove Æsøy og Kamran Namdar

Introduksjon til temanummer

Det ukjente koronaviruset Sars-CoV-2 traff oss for cirka 2 år siden. I det viruset hadde redusert sin dødelighet og vi la bort samfunnsrestriksjonene kom krigen til Europa. Både pandemi og krig er unntakstilstander der døden kommer nærmere inn på livet. En pandemi er naturens unntakstilstand som uten forvarsel treffer samfunnet og sprer seg globalt.

Den gangen vi inviterte til dette temanummeret visste vi ikke hva som ventet oss, hvor alvorlig viruset var eller hvilke tiltak samfunnet ville iverksette på lengre sikt. Spørsmålet vi stilte den gangen var om pandemien som unntakstilstand ville kunne endre vår måte å tenke på og vår sosiale praksis når det gjelder utdanningssystemet. I dag vil vi kanskje hevde at pandemien ikke forandret mye, at vi er på vei tilbake til de praksiser vi hadde før pandemien, eller er vi det?

Vi er glade for å kunne presentere tre ulike artikler og et intervju i dette temanummeret. Ulikheten vises både i tilnærmingen til temaet, men også i argumentasjonen, fra det empiriske og mer analytiske undersøkelsen av pandemien og hva denne førte med seg, til mer kritiske og normative betraktninger av det samfunnet vi ser i lys av pandemien og de tiltakene som politisk er iverksatt.

Den første artikkelen er skrevet av Knut Ove Æsøy og Kamran Namdar og fungere som en introduksjon til temaet. Artikkelen forsøker å favne bredt og tar opp vesentlige spørsmål om det å være menneske og der en pandemi oppleves som noe fremmed som river mennesket ut av dets likevekt. Denne naturens fremmedhet kan vekke til live sentrale spørsmål og skape endringer i vår egen selvforståelse. Sentrale spørsmål som blir drøftet er den eksistensielle meningen med å leve, vårt verdensbilde, våre verdier, målestokker og muligheten av noe transendent. De to avgjørende spørsmål er hva som er til fellesskapets beste og hva det vil si å være menneskelig, og som bare kan undersøkes i sammenheng med de andre spørsmålene.

Emilia Andersson-Bakken, Ingvill Krogstad Svanes og Tuva Bjørkvold sin artikkel undersøker de konkrete forandringene i lærerrolla og hvordan hjemmeskole fungerer opp mot skolens kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende formål. Dette blir belyst gjennom Gert Biesta sin beskrivelse av utdanningens tre funksjonsområder og hans skille mellom

Knut Ove Æsøy, Oslo Metropolitan University, Norge

Email: koas@oslomet.no

Kamran Namdar, Mälardalen University, Sverige

Email: kamran.namdar@mdh.se

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 10 | Nr. 1 | 2021 | side 1-2

læreren som underviser og læreren som læringsfremmende tilrettelegger. Undersøkelsen er basert på intervju med 18 ulike lærere og 203 elevtekster. Den største utfordringer for læreren er at all kommunikasjon foregår digitalt. Artikkelen viser også hvordan påkrevde forandringer blir tatt tak i av lærerne og at de klarer å trekke ut positive sider av hjemmeskolen.

Frank Juul Agerholm gjør en idehistorisk fremstilling av den profylaktiske fornuft og hvordan legekunstens tenking får en stadig sterkere posisjon i pedagogikk. Han antyder at den profylaktiske rasjonalitet har blitt eneveldig i dag og at dette har gått på bekostning av den sunne kritiske fornuft. Den profylaktiske fornuft søker å forebygge og gjøre alt i samfunnet sikkert gjennom prognoser. Her er det mer viktig å ikke dø, enn å leve godt. Problemet med denne typen rasjonalitet er når den blir altovergripende og den formålsstyrende verdien for menneskets liv. Agerholm skriver vakker og metaforisk. Han er utfordrende og bør avstedkomme fremtidige diskusjoner.

I motsetning til Agerholms artikkel er det avsluttende intervjuet snarere et forsvar for en type profylaktisk fornuft. Her blir Dag Svanes intervjuet av Knut Ove Æsøy. Intervjuet får frem viktigheten av en flervitenskaplig tilnærming til håndteringen av pandemien. Her blir det argumentert for at det ikke er en type fornuft som kan bestemme håndteringen alene, men et offentlig ordskifte der både matematiske, samfunnsøkonomiske, etiske, filosofiske, samfunnsfaglige og historiske argument brynes mot hverandre.

Knut Ove Æsøy og Kamran Namdar

The pandemic

A spotlight on the potentiality of and obstacles to human becoming

Abstract

The purpose of this paper is to reflect on how the Corona pandemic might influence human understanding of our position of being in the world. In the first part of the paper, we present how a pandemic can be understood in relation to our society and our educational system. Then, we will present problems and questions highlighted by the pandemic and the kind of transformations needed to address these problems. The core elements that require transformation are the understanding of the essence of man or the human condition, the understanding of what caring for nature and even a pandemic means, and how to measure human action and values.

Keywords

Oriental knowledge, creativity, cosmology, existential meaning, civic wisdom, caring

The pandemic and our artificial way of living

The modern knowledge society

The Western society is depicted as a knowledge society. Science and technology are considered the main elements that define society. The definition focuses on the man-made aspects of our society. We could also call it an artificial society, where almost everything has become man-made. This worldview is based on scientific information and connected to the modern mindset. "We live in a world that in its structures and its forms of life is the expression of the scientific and technical understanding. Science today is everywhere, and so is technology. Wherever we go in our world, we find that the modern mind is already there: grounded on the scientific and technological know-how it produces, builds, administers, and destroys."¹ This worldview and mindset have also become a dominant part of the educational system, focusing on science and technology. Both science and technology

¹ Jürgen Mittelstrass, "Education between ethical universality and cultural particularity." in *Globalization and Education* ed. M. S. Sorondo, E. Malinvaud, & P. Lén (Walter De Gruyter Incorporated 2007), 252.

Knut Ove Æsøy, Oslo Metropolitan University, Norge

Email: koas@oslomet.no

Kamran Namdar, Mälardalen University, Sverige

Email: kamran.namdar@mdh.se

embrace knowledge that could provide humans with experiences that make life simpler and safer. The core values of this knowledge society are efficiency, control, and external safety. In such a society, nature has got a marginal position. To change the modern mindset, we must have experiences that challenge this worldview.

The pandemic is a natural phenomenon.

The pandemic challenges our artificial society. Even though control and external safety are some of the main values of the knowledge society, the pandemic took us by surprise. The human beings were not prepared and still our action against the pandemic is dispersed in different directions. It is important to distinguish between the pandemic in itself and the human reaction to handle the pandemic. In this article, our focus is on the pandemic, not the social interventions made to prevent it from having a larger impact on human beings. In the first part of the article, we present a view of learning and knowledge which could bring forth different forms of creativity. In the main part of the article, we will discuss how the pandemic highlights different challenges in the knowledge society and how this could transform the field of education.

Creativity, learning, and knowledge formation

Education is a cultural process, socializing children into a culture but at the same time, enabling humans to transform this culture. Education is both intra- and trans-cultural. In the mindset of Norwegian teacher education, the knowledge society has got a dominant position.² This understanding of an artificial society is connected to a socio-cultural learning theory, which excludes nature from learning. Learning has become a man-made activity and the human language has become the main instrument through which children are to attain an optimal learning outcome. In this perspective, it is implied that humans are no longer able to learn or to have a good life without education. Education is not merely supposed to socialize children into a culture but help them enter an increasingly artificial future knowledge society. To do so, humans must become knowledge producers. Education is supposed to give humans scientific knowledge through action that is scientifically known. From this vantage point, nature is just something humans may experience in their spare time, or something entailing problems that could be reduced by the educated man.

Jean Piaget's theory offers an alternative perspective which is criticized in the dominant mindset.³ In his cognitive theory, he explains learning as a dialectical interaction between humans and the world. In both human beings and the world there is a core natural element. Humans learn through nature and it is nature, together with other human beings,

2 Knut Ove Æsøy, *Profesjon og Vitskap – ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga*. (Doktorgradsavhandling, Institutt for filosofi og religionsvitenskap, NTNU Trondheim 2017).

3 Æsøy, «Profesjon og Vitskabp», 57-58.

that challenges humans in their learning process. Piaget portrays the human dialectical meeting with the world as a search for equilibrium.⁴

The pandemic confronts the modern man in her illusory equilibrium. When the pandemic caught humans by surprise, it revealed many of the imbalances in the human society and this provides an opportunity for learning. This change in our life world can be both appealing and frightening. We have to face the unknown, meeting the strange, the foreign, or the Other. What we have learned is what we know. But to change is to accept the fact that what you have learned is not enough, that you must change, when facing the unknown. This is a dialectical movement from an equilibrium state (knowledge) to a disequilibrium state (facing the unknown), and further on to a new equilibrium state (new knowledge).

In this process, there are two cognitive elements in action. Piaget calls them accommodation and assimilation. Accommodation is when a human has to change something in one's own self, based on new experiences, while assimilation is to change the world to make it fit into how the human already understands the world. These cognitive elements are shown through adaptation and creativity. Adaptation can be both accommodation and assimilation. In assimilation, humans can only survive a change in their environment through adaptation. When this adaptation changes the human cognitive abilities, these changes are accommodation. Also, creativity can be understood in terms of both these cognitive orientations. When humans have the power to foresee, form, and change their environment according to their currently held visions and values, this is creative assimilation. But if human creativity is directed towards one's own mindset, this creativity creates a change in the human self or the interpersonal mindset in our cultural system. This kind of creativity is accommodative.

This creative approach of accommodation is transformative and frame-breaking, rather than reactive, or innovative within the existing general framework. The concept of *potentiality space* has been developed as a heuristic devise for assessing the degrees of freedom afforded by a certain framework.⁵ Essentially significant to this model are the number of dimensions contained in a given potentiality space that allow for certain *quality* of constructions and transformations. To give an example: The potentiality space of a behaviorist approach to planning a learning situation is one-dimensional as it sees human learning as a process regulated merely by positive and negative reinforcement. A cognitive or constructivist approach can be said to be two-dimensional because it adds to the picture the factor of human cognition. Thus, the planning options regarded by a teacher with a constructivist viewpoint are qualitatively different – without passing even any normative judgments – from the ones that would be considered by a behaviorist instructor. As far as the strategic

4 Barry J. Wadsworth, *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism*. (Allyn & Bacon Classics Edition 2004).

5 Kamran Namdar. In *Quest of the Globally Good Teacher: Exploring the need, the possibilities, and the main elements of a globally relevant core curriculum for teacher education*. (Doctoral dissertation. Mälardalen University, Sweden 2012).

alternatives available to working with potential are concerned, it is important to note that the human can either explore and attempt to use the entire space provided by a certain theory or practical reality, or more radically, opt to adopt a new analytical perspective and thereby choose or construe a potentiality space with at least an added dimension.

Two different ways of forming knowledge

These two creativity approaches are connected to two different ways of forming knowledge. Creativity within the existing general framework exploits *instrumental knowledge*, while self or social creativity of accommodation exploits *orientational knowledge*. "Instrumental knowledge is knowledge of causes, effects, and means, orientational knowledge is knowledge of justified ends and aims. Instrumental knowledge is *positive* knowledge, orientational knowledge is *regulative* knowledge".⁶ The values guiding instrumental knowledge are progress, control and physical safety. This form of knowledge is connected to the idea of a knowledge society based on science and technology. The more scientific knowledge human society produces, the safer and more controlled is our life form. Orientational knowledge is based on values of dialogical exploration of questions like ethical universality, the essence of man, the quest for civic wisdom and a meaningful life in society, the nature of knowledge and being. A centrally significant aspect of this orientational learning is the tendency of truth or knowledge to move further as you approach it. The more you know, the better you understand how much you still do not know. This form of knowledge might not reinforce physical security but could be helpful to human mental or spiritual development or self-trust.

The problems highlighted and questions raised by the pandemic, and consequent transformations required in the field of education

The pandemic confronts the human life form. This confrontation highlights different problems and questions about ourselves and our social system. These problems are not new but known as cultural criticism. Cultural criticism is based on a conceptualization whereby human life forms are leveling and making society arbitrary. We need to distinguish between what is important and not, or what is essential and meaningful to human beings. All our critical perspectives are connected to these questions of existential essences. Based on this cultural criticism, we will discuss the transformations required to bring forth new perspectives and how they can be affected in the field of education. We will discuss existential meaning, scientific worldview, different values to measure human life, our understanding of human being and care, and the purpose of human society and civic wisdom.

6 Mittelstrass, "Ethical universality and cultural particularity", 251.

Existential meaning, science, and construction of knowledge

The human search for existential meaning is one of the core problems in the knowledge society. The postmodern imperative “stop making sense”, together with scientific development, reduces the human search for existential meaning. The positive belief in science and scientific empirical methods expel differing experiences of truth. This is connected to the modern understanding of orientational knowledge. Mittelstrass writes: “Science has lost sight of this [orientational] knowledge – and, to a large extent, society has as well. The consequences are weakness of orientation (though not yet loss of orientation), self-doubt and the tendency towards fundamentalism of different kinds.”⁷ Humans have not yet lost sight of orientational knowledge and the pandemic might vitalize these questions.

The western society has turned science into the dominant ideology of our time. The understanding of science is clearly anti-metaphysical.⁸ And as Habermas points out, not even ethics and aesthetics are any longer parts of the reasoning sphere.⁹ From Descartes to social constructivism there is an anti-metaphysical project, walking hand in hand with methodological atheism. Heidegger sees Descartes’ philosophy and methodological atheism as the background for Nietzsche’s theory that all knowledge is the will to power.¹⁰ Descartes turns knowledge into subjectivism, as something that is divorced from the earth. The same subjectivism is derived from Martin Luther and the Christian reformation a century before Descartes. In the Protestant movement, each person could use one’s own reasoning, and have one’s own faith in God.¹¹ This kind of subjectivism leads to the notion that knowledge is a construction of the human consciousness and based on the human ability to construct or imagine. Modern scientific thinking does not believe in an objective ontology but in a knowledge society where new constructions of changing knowledge are based on an atheistic method.

The will to power is an anti-metaphysical and anti-rational perspective that has been embraced by the postmodern and post-structuralist movement. The consequence is that modern science, like natural science, together with social constructivism and postmodern thinking, all reduce the human sphere of reasoning and limit the impact of ethical, aesthetic, and metaphysical thinking on this sphere. As part of this development, “the language turn” turns human language into the most important element of human and social changes. Through the discursive power of language, the world is changed by constructing new words.

7 Mittelstrass, “Ethical universality and cultural particularity”, 251.

8 Jürgen Habermas. *Samtalens fornuft: Historiebevisthed og posttraditionel identitet: Efter metafysikken*. (Charlottenlund: Rosinante 1987).

9 Habermas, *Samtalens fornuft*, 56.

10 Martin Heidegger. *Martin Heidegger Basic Writings*. (ed. Krell, D.F.) (London: Routledge 2011).

11 Marius T. Mjåland, *The hidden God*. (Indiana University Press, 2015).

Transformation of scientific worldview and highlighting of existential meaning

In this perspective, society becomes increasingly artificial and the pandemic hits us as an anomaly. The pandemic creates small cracks in the scientific worldview that make humans aware that nature might change human thinking and shake up the human mindset. The pandemic might bring forth a new understanding of human beings and our position in the world. From this point of view, culture is ubiquitous. There are already other anomalies. On the global scale, many of the achievements of science and technology, like an autoimmune disease, have turned against man, in forms such as environmental degradation, weapons of mass destruction, and over-engagement of people with electronic gadgets. Meanwhile, some old problems, like poverty, hunger, and lack of health care persist, despite all the technical means for resolving them. The current pandemic is a clear outcome and embodiment of the attempt to reduce all in life to a scientific-technical rationality and the consequent alienation of humans from the core of their humanity.

The pandemic could broaden our understanding of the sphere of reason. This could bring forth a second Enlightenment project that would integrate scientific, existential, ethical, and aesthetical perspectives and epistemologies into an integrated whole that is fundamentally rational, but with an added supra-rational – rather than irrational – dimension. This could interrupt the belief in a purely material definition of progress and the human ability to master or control the world and the human condition. The social intervention of the pandemic situation is, in general terms, an expression of the human ability to control the interruption, but still the whole experience of the pandemic might awaken human beings to a search of meaning in the world – a meaning that is predicated on a better balance between our existential condition and the human ability to control our future. Humans might accept their own human condition without being the only constructors of the future world.

Values, measurement and speaking with the transcendence

The scientific worldview is also connected to the kind of values that count in the knowledge society. Mittelstrass sees this as a development towards market and goods. When the world is transformed into an artificial world, a human being can only recognize himself in those things that he has made himself.¹² The market becomes the measure of all things. This we call consumerism. Thus, the prevailing consumeristic attitude reduces the possibility of accommodative creativity. All creation is a continuing conversion of society into more of the technology we already have. Even knowledge becomes a consumer good, a raw material we could produce, buy, and throw away as we like. Scientific knowledge has become a fresh good with a stamp of date.

The consumeristic society kills transcendence, which means that an important part of orientational knowledge is lost from the human dialogue. This dialogue is the human ability

¹² Mittelstrass, "Ethical universality and cultural particularity", 250.

to create new sublime forms. It is a kind of genius creativity that provides an opportunity to speak with the transcendence. This talk is the human quest for universal or unchangeable truth expressed through ethical or esthetical forms. To do so, a human being must free herself from cultural particularity, and at the same time embrace universal traditions. Freedom from cultural particularity is not relativism, but universalism. This kind of universal orientational knowledge is no longer part of science. Science no longer has a dialog of ethical or esthetical universalism or any other form of speaking with transcendence. Even other art forms, like music or painting, have reduced the idea of universal ethical or aesthetical expressions. The evaluation of these art forms has become part of the market mind and cultural imperialism.

This market mind has also invaded the educational system. In the dominant mindset of Norwegian educational system, traditions and routines are presented as burdens.¹³ Teachers are told to create changes and progress in the classroom. The changes should be based on scientific methods to produce higher efficiency in the pupils' learning outcomes. This is a form of assimilation creativity. The search for progress based on scientific methods keeps teachers busy and prevents them from being able to change the system or their own way of thinking. The pandemic experience proved this point. The teachers had no problem changing their practice from physical classroom settings to a digital educational environment, continuing the same kind of educational approach towards their pupils. Our educational systems are perhaps mainly about helping people become functional cogs in the existing societal machinery, rather than acting as arenas for creation of a future conducive to a higher degree of human universal flourishing.

Transformations in standard of values

A consumer society is a kind of opium for the people. People are busy collecting economic goods, unable to sense what is needed or what a good life is. The pandemic situation has reduced or changed access to the modern opium of the market. The pandemic experience might bring existential experiences into the human condition. Such experiences are an alternative standard to the market. We have enough empirical data to conclude that material welfare and modern educational systems are not a guarantee of even psychological health. A report by the Swedish Public Health Agency shows that almost half of all 15-year-olds in Sweden suffer from some form of mental disorder.¹⁴ After a year of the Corona pandemic, an increasing number of young people in Norway are calling to express their lack of meaningfulness.¹⁵ They feel life is put on hold, they see the fragility of society being revealed, and they talk about loneliness and mental health problems.

13 Æsøy, «Profesjon og Vitskap», 59, 94, 100.

14 Folkhälsomyndigheten, Årsrapport, 2018 URL: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/f/folkhalsans-utveckling-arsrapport-2018/>.

15 Stella Bugge 5. Mars 2021, URL: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EPbr/mental-helse-har-faatt-en-eks-plosjon-av-henvendelser>.

We need to explore an art of assessment that is more in line with orientational knowledge and unchangeable truth. In ancient Greece, this art of assessment was called logos. Logos as the standard is a logical necessity for knowing. In Heraclitus' view, this logos administers the whole universe. "Men are at variance with the one thing with which they are in the most unbroken communion, the reason [logos] that administers the whole universe".¹⁶ We must use this cosmological logos to assess what is of human value, and stop valuing what the market or science are able to assess. Maybe the pandemic might highlight the question of human values.

Logos is both the source and the fundamental order of cosmos. Heraclitus urges humans to listen to logos and not to man. That is to speak with transcendence, to sense a cosmic wisdom. We find the same concept in the Christian Bible. In the beginning there was logos. This is the same divine or transcendent logic, which is connected to recognition of unchangeable truth.

The pandemic highlights this cosmological perspective of life, which is generally ignored in today's Western world. It raises questions about human nature and the ontology of nature, in general, and more specifically about the balance between the human life form and nature. In the educational system, the curricula are telling people what they should know and what skills the knowledge society needs, believing that we can know the future and the kinds of needs society will have. The pandemic interrupts this belief, proving that nature and new generations of humans will bring forth new forms of communities. Logos and the cosmological perspective are part of this wisdom. Without that kind of perspective, even the well-intentioned welfare state can deteriorate into a comfort-creating mechanism and eventually become misused. Just because things are functioning well practically does not indicate that they are meaningful or functional in the future.

These kinds of logical or cosmological question are alive in pupils. Young children question the possibility that what is could have been created out of nothing, or the idea that something that is, could become nothing. The logical human nature asks for cosmological meaning or sense in the world. No matter how much the postmodern tradition demands not making sense, humans still have an inner standard or logical reasoning. The Norwegian school system has the possibility to explore these kinds of questions through philosophical dialog, but we could ask how great an impact these questions have on other fields of knowledge or on the school system. The existential part of human nature may be highlighted by the realization of death and fragility induced by the pandemic.

A fundamental question is to understand why the educational system has removed the cosmological perspective that might give theory the power to orient humans and societies towards transformative action to realize a higher degree of our essential humanity. A long line of educational thinkers, from Plato to Freire, have promoted the idea of schools opera-

16 Heraclitus "Fragment 93", In: Friedrich Nietzsche *The Pre-Platonic Philosophers*, (trans. and ed: Greg Whitlock, University of Illinois system, 2006) Chapter 10 URL: <https://www.press.uillinois.edu/books/catalog/47fbz6xa9780252074035.html>.

ting as spaces for reimagining and reconstructing society. So, should a school or a society want this, it can be done.

The understanding of human nature and human caring

If we are to assess what is of human value, we must ask what a human being is by nature. Self-realization in modern society is just to be oneself as one is. “Only where self-determination is an element of self-realization in the demanding, accountable sense, is self-realization an element of reasonable conditions of life. But precisely this is less and less the case today. Lived, unreflected self-realization is taking the place of realized (accountable) self-determination.”¹⁷ Lack of self-determination is the lack of examining the human nature as a deeper aspect of being. There is no question of understanding the whole being, neither philosophical nor spiritual. In Arendt’s attempt to understand totalitarianism, she writes: “The totalitarian attempt at global conquest and total domination has been the destructive way out of all impasses. Its victory may coincide with the destruction of humanity; wherever it has ruled, it has begun to destroy the essence of man”¹⁸ Arendt regards the lack of respect for objective truth and dialog as the main reason for this destruction of the essence of man. Without respect for objective truth there is no real dialog. A conversation without objective truth would just be people telling each other their subjective opinions, talking about their own individual worldview and needs. There will not be a respect for objective truth without a conversation with transcendence.

A similar critic of our educational system is stated by Dufour, which is based on his interpretation of Arendt. He presents the school as an amusement park.¹⁹

A whole current within postmodern educational research, even in the universities, now argues that the last thing we should be doing is asking «young people” to think. The important thing is to keep them entertained and amused. We must not bore them to death with lectures, and should let them zap “democratically” from one subject to another while they interact as they please. We must simply let them talk about their lives, and show them that the power of logic is no more than an abuse of the power of “intellectuals” or “Western” thought. Above all, we have to show them there is nothing to think about, that there is no object of thoughts: all that matters is self-affirmation and the relational management of that self-affirmation – and any self-respecting consumer should be able to do that.²⁰

We believe there is still a possibility for the young people to think. But mostly, the pupil is asked to think by herself, not to take part in the wisdom to be found in the world. Each person is told to construct their own meaning and worldview,²¹ like their own will to power. This is the same subjectivism that is stated above. There are two attitudes that hinder true

17 Mittelstrass, “Ethical universality and cultural particularity”, 250.

18 Hannah Arendt. *The origins of totalitarianism*. (Penguin Classics 2017), xi.

19 Dany-Robert Dufour. *The Art of Shrinking Heads: The New Servitude of the Liberated in the Era of Total Capitalism*. (Polity Press 2008), 118.

20 Dufour, *The Art of Shrinking Heads*, 116.

21 Æsøy, “Profesjon og Vitskap”, 70-73.

ethical growth in students. One sees rationality only pertaining to the field of science and not values and ethics. The other would construe all meaning on the premises of scientific rationality, ignoring every form of supra-rational consciousness, referred to here as talking with transcendence. Virtue becomes instrumental, just like science. Empathy and collaboration are good skills to secure a job and to be successful in it. In a non-transcendental humanistic society, the egoistic aspects of human beings become dominant and all else serves these. Ends and means exchange place: earning money becomes an end and honesty a means to that.

In the Platonic sense, the ethical behavior or virtue is based on care for oneself. From an Aristotelian viewpoint, care for oneself implies realization of one's potential which is not possible without engagement with and care for other humans. This care is the essence of politics and the quest for wisdom. If philosophy also contains the care for others, philosophy becomes politics and thereby the question of civic wisdom. Care for oneself and others, presupposes suffering or longing. It is reported that once a student asked Margaret Mead what she thought was the first sign of civilization in a culture. She had answered that it was a fractured femur found at an archeological site. The femur is a bone that connects the hip to the knee. If you fracture that bone, it takes about six weeks of rest for it to heal under natural circumstances. Mead had pointed out that in the animal kingdom, breaking one's leg meant certain death. The animal would not be able to hunt food, get water, or run away from a predator. It would be killed before the broken bone had mended. Among humans, a broken femur that has healed is evidence that another person had taken time to stay with the fallen, had bound up the wound, had carried the person to safety and had tended them through recovery. A healed femur indicates that someone had helped a fellow human, rather than abandoning them to save their own life. And this, Mead felt, was the true sign of civilization. Many creatures, both human and animal, do not behave as the fittest were an issue of surviving or not, but an issue of caring or not. In a society without suffering there is no such thing as political caring. With the pandemic, a new reality is encircling our society. Not only must political decisions be made for the best of all humanity, but each person must act with the awareness that other people might get the virus because of her.

In his analysis of the transformation of the public sphere, Habermas regards caring as a value or deed originated in the family.²² The child needs caring. The child is not suffering, but dependence on somebody else is a kind of suffering. In Habermas' analysis, human beings transfer the value of caring from the private sphere to the public. It becomes part of civic wisdom and politics. Therefore, Habermas is critical of the depoliticization of a population. The fall of the public sphere is illustrated by technocratization of society and

22 Jürgen Habermas. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. (Cambridge, Mass.: MIT Press 1991).

the depoliticization of the population caused by scientism in politics.²³ Technocratization and the science of politics are both part of the human project of a satisfying social order. When modern science becomes the method of civic wisdom, the essence of politics (civic wisdom) disappears. The essence of politics is not only caring for the community, but also the distinction between friend and enemy. In the public sphere, the question of civic wisdom presupposes suffering in parts of the community and a common enemy. Maybe the pandemic could be this common enemy? But for the moment, the pandemic seems to divide rather than to unite people and countries.

If we connect the development of caring and politics to the world of childhood, it becomes clear that as a child the idea that one's parents are superior to everyone else's constitutes a foundation of security. That is how it has been during the childhood stages of the development of the human becoming, where regarding one's religion, race, culture etc. as unique and better than those of other groups of people has been an important point of identity and a source of a strong self-image. Today, however, humanity has all the prerequisites and faces even the necessity of its ethical and spiritual coming of age. As a mature humanity, we can see all separating borders disappear and embrace the essential oneness of humanity. Facing the challenges of the pandemic, we stand at a turning point in human history that calls for a clear and conscious decision: to carry on as before with tribal and national interests as our driving force or to radically change direction and think in terms of our shared human condition and universal caring.

Transformation of human essence

There is a lot of anti-essentialism in teacher education. The final form of positivism, as an anti-essential/anti-metaphysical paradigm, is social constructivism. In a simplistic interpretation of social constructivism, human beings have become creators of knowledge and knowledge is the creator of reality. Social constructivism is in this way a totalitarian mindset. Modern science no longer wonders about the essence of human nature. Science has become proletarianized into a factory of knowledge production,²⁴ and the method of production has become atheistic. In the Norwegian school system, the goal is to develop every child into an independent learner in the future knowledge society. This independence is based on the human conquest of cosmos. "Man can be sovereign only because there is no cosmic support for his humanity".²⁵ By controlling the influence of other human beings and nature upon your life, you become independent or sovereign. We find the same notion in the concept of "livsmestring" (mastering life), which has got a key role in the 2020 Norwe-

23 Thomas Krogh. «Forord» In: Habermas, J. *Vitenskap som ideologi*. (København: Svensk-Norsk Bogimport 1974), 8. "Offentlighetens forfall er tegnet på samfunnets teknokratisering slik som avpolitiseringen av befolkningen vitner om og er forårsaket av politikken vitenskapleggjøring".

24 Mats Alvesson, Yiannis Gabriel & Roland Paulsen. *Return to Meaning: A Social Science With Something To Say*. (Oxford: Oxford University Press, 2017).

25 Leo Strauss. *Natural Right and History* (University of Chicago press 1965), 175.

gian National Curriculum.²⁶ This is the Norwegian translation of wellbeing. But “livsme-string” is not a question of being well in the world, but of mastering life, or one could say controlling or conquering life. This concept is based on the idea that each human has the possibility to develop knowledge to master life and become independent or sovereign in relation to one’s own human nature.

When the pandemic highlights the connection between nature and culture, this also has implications for what a human being is and for the position of humans in the world. These perspectives can become a revitalization of the orientational discussion about the essence of the human being. Mittelstrass argues that this discussion must be a quest for universality and not cultural particularity. “This essence must be achieved over and over again – against particular concepts of the good, the just and the rational, assumptions which aim at taking the place of the universal. The universalism of reason does not admit particular worlds which pretend to be the essence of reason themselves.”²⁷ The pandemic is global and demands global perspectives. This could help bring forth a universalism in reasoning when it comes to orientational knowledge.

If the school, and life in general, has become an amusement park for many, we may lose sight of the significance of suffering, even in the Stoic sense. But the pandemic makes our systems more transparent, bringing more suffering to the surface. The differences in material wellbeing are being exposed. The educational system, in some countries, has more or less collapsed. We learn increasingly about children having problems or not being able to participate in education. Even death becomes a larger part of life. All these experiences could highlight a more holistic perspective on the human being, and at the same time create new vitality into human aspiration.

A new vitality in human aspiration does not necessarily lead to a new debate on human essence. The history of ideas already contains such discussions.

The classic thought that, owing to the weakness or dependence of human nature, universal happiness is impossible, and therefore they did not dream of a fulfilment of History and hence not of a meaning of History. [...] Modern man, dissatisfied with utopias and scorning them, has tried to find a guarantee for the actualization of the best order. In order to succeed, or rather in order to be able to believe that he could succeed, he had to lower the goal of man. One form in which this was done was to replace moral virtue by universal recognition, or to replace happiness by the satisfaction deriving from universal recognition.²⁸

The modern attempt of actualization of the best order is a total satisfaction of humanity, which can only become a reality if nature is fully domesticated or conquered. But this satisfaction must turn human beings away from the quest for wisdom. The social order is giving humanity what it needs to believe in equality. Juridical rights and respect, in modern

26 The Norwegian Directorate for Education and Training, “Fagfornyelsen” (2020) URL: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

27 Mittelstrass, “Ethical universality and cultural particularity”, 255.

28 Leo Strauss. *On Tyranny*. University of Chicago press 2000, 210.

terms, after Hegel, are expressed as equal recognition. This is a logical conclusion of History if we follow a genealogical method. Still, not everybody has got this recognition. The “black life matters” movement is the latest of this kind of political fight for recognition. This fight works inside the dominant mindset and might even reaffirm the present social order. The question of human nature and universalism is not a question of universal recognition, but of moral virtue and happiness. By bringing forth this discussion, we must discuss if it is possible to educate people, so they are able to face nature with virtue. The educational system has a decisive role in this question.

The new reality, after the pandemic, might be a realization of the weakness of man and of his dependence on nature. “Still, however much man may conquest the nature, he will never be able to understand nature.”²⁹ This will reduce the human position in the world, but at the same time this could bring forth new interest in the question of happiness and moral virtue. In order to do so, the pandemic must be severe and bring human values under question. This genealogical or historical-empirical method cannot search divine truth about mankind. Essential exploration to understand nature would presuppose a method which implies talking with transcendence.

At this transformative moment, it becomes essential to determine what the most fundamental change required is. In the Western world, there persists a myth of knowledge whereby increase in the amount of knowledge is expected to lead to a better quality of life, both for the individual and for society. This is a dangerous outcome of the Enlightenment project carried too far. Whereas the Enlightenment sought to replace dogmatic and absolutist ways of thinking with scientific rationality, its modern and post-modern developments led to a total separation of this epistemological approach from an existential and transcendent one. This intellectual divorce has had paradoxical consequences: Many people in the Western world, while enjoying the benefits of economic prosperity and the security of a welfare state, experience various forms of psychic ailment, due to lack of true meaning in their lives.³⁰

At school, there is a space for highlighting questions pertaining to the human essence and the metaphysical challenge of discovering true humanity in a cosmological perspective. Based on these questions, we may reconstruct our global society and its educational systems to serve the realization of this potential and the flourishing of true humanity. This was a vision that, according to our reading, was strongly held by Comenius who referred, as an Enlightenment man, to schools as potential “factories of light”. Ironically, it was the Enlightenment that seems to have muddled our understanding of true humanity by separating the rational mode of thinking from the existential, ethical, and aesthetical approaches to reality. So, what the pandemic is doing, it seems to us, is hitting home the necessity of re-evaluating what our true humanity is and requires and setting it in the center of our societal and educational efforts. In effect, it communicates the necessity of a new Age of

29 Strauss, *Natural Right and History*, 174.

30 Victor Frankl. *Man's Search for Ultimate Meaning*. (Rider & Co. 2011).

Enlightenment that would discover our highest human potential and ways to realize it, beyond the dualism and deconstruction introduced by the original Enlightenment project.

The desire for transcendence is uniquely characteristic of humans. As Fromm put it, the Biblical story of Adam and Eve, their tasting of the fruit of the tree of knowledge, and their subsequent expulsion from Eden, can be seen as an allegorical representation of historical facts. Fromm sees this story as depicting man's loss of his original home in nature and his animal lifestyle to which he can never return. He has to find a new home and that he can only do by creating a distinctly human world and by becoming truly human himself. Human birth, that of the individual as well as of the entire mankind, signifies having to irreversibly leave behind the definiteness of animal instincts and to enter into the uncertainty and openness of human existence. Human beings have, thus, the dual character of having fallen out of nature but still being in it, of being partly divine, partly animal, partly infinite, partly finite.³¹

De-politization and the lack of interest in civic wisdom

The modern critic of politics and the democratic man is expressed through the idea of the end of history. In a consumer society, humans search for material satisfaction. Kojève says these kinds of human beings end up as "healthy" automata, doing sports, art and eroticism.³² It is common to picture an ideal world in terms of absence of evils, especially material want.

In this artificial end state, humans are no longer interested in politics or civic wisdom. That means, humans are no longer interested in questions of common good. The essential meaning of the Western tradition is civic wisdom. Or as Kant puts it: "Act in such a way that you treat humanity, whether in your own person or in the person of any other, never merely as a means to an end, but always at the same time as an end." Habermas points this out in his last book that this core meaning has to be kept alive. This ability to act for the common good is the foundation of civic wisdom. If we lose our political orientation, we lose our interest in civic wisdom. Habermas argue that this would be the end of our tradition as we know it.³³

This understanding of the end of politics is closely connected to the lack of interest in the human essence. In the realm of the modern social order, politics has become administration and experts, claiming to act in accordance with science, turn the political discussion away from values towards facts. This will remove the ethical aspect of political caring – mostly the care for others, but eventually also the care for oneself. The consequence might be that people with ethical virtue or political wisdom would care for those interested in technocratization and politics as science. The lack of severity of the Corona pandemic might prove the validity of the social order based on technocratization and scientism

31 Erich Fromm. *Sane Society*. (Routledge, 1955).

32 Alexandre Kojève. "Letters". In: Leo Strauss *On Tyranny* (University of Chicago Press 2000), 255.

33 Jürgen Habermas. *Auch eine geschichte der philosophie*, (Suhrkamp Verlag 2019).

in politics. If this is the case, the pandemic will not change the system or our mindset but tighten the knot of modern science and political administration.

Transformation of the political mindset

Still, the pandemic highlights the question about civic wisdom. Has humanity the civic wisdom to handle the situation for the best for all human beings? To answer this political question, we need to reawaken the questions of nature, the essence and the understanding of man, which are connected to the issue of the common good. The pandemic may re-politicize our society, both in terms of awakening to nature and the political administration of the pandemic. We may also experience a growing interest in the quest for civic wisdom and highlighting of global and even cosmological perspectives on life.

This civic wisdom has a deep level of emergence connected to cosmology and an existential identity which is transcendent and spiritual in nature. In the Platonic view, a good life is not possible without civic wisdom that will search for values and ethical purposes in a cosmological perspective.³⁴ In this view, an ethical change in human behavior cannot become a reality without a worldview that includes these spiritual essences of human beings. Habermas clarifies this traditional understanding of theory. “*Only as cosmology was theoria* capable of orienting human action”.³⁵ If theory is supposed to have something to say about human self-formation, it cannot do away with its cosmological content. “Theoria had educational and cultural implications not because it had freed knowledge from interest. To the contrary, it did so because it derived *pseudonormative power* from the concealment of its actual interest.”³⁶ In the light of this interpretation, cosmology is part of reasoning. In the sixties Habermas may not have believed in the necessity of these metaphysical aspects of theoria, but in his latest book “*Auch eine Geschichte der Philosophie*”, he is arguing more closely for conversation with transcendence. Slagstad, in his interpretation of Habermas’ latest work, presents metaphysical speculation as part of human rationality.³⁷

If such cosmological knowledge exists, we do not know, but we know we need to keep these questions alive. If not, the market will be our standard of human values. In a cosmological perspective, the logical assessment will pertain to the difference between truth and falsehood, between good and evil or beauty and hideousness. These distinctions are part of the rational sphere. In our view, the cosmological perspective contains both ontology and epistemology about question of knowledge, skills/deeds, ethic/virtue and aesthetics. All these domains have metaphysical or cosmological perspectives that constitute a necessary ground for experience, knowledge, or good practice.

34 Plato, *Protagoras* In: Plato in Twelve Volumes, Vol. 3 translated by W.R.M. Lamb. Cambridge, MA, (Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1967.) URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0178%3Atext%3DProt.%3Asection%3D361d>.

35 Jürgen Habermas. *Knowledge and human interest*. (Polity Press 1971), 306.

36 Habermas, *Knowledge and human interest*. 306.

37 Rune Slagstad, (2019,19 desember) Habermas’ nye verk kommer til å bli diskutert i årevis framover. URL: <https://reportasje.vl.no/artikkel/1247-habermas-nye-verk-kommer-til-a-bli-diskutert-i-arevis-framover>.

In the current historical situation, we face two essential problems regarding the predictability of the future. There is abundant evidence demonstrating that we as humanity have arrived at a historical bifurcation point. At such a juncture a system has exactly and only two choices: to reorganize itself into a completely new regime or to become annihilated. As the future represents a total reorientation of the current developmental pathway, it cannot be predicted. But it can, and need be influenced. It is at such a turning point that accommodation creativity encounters an opportunity to align human with transcendence. We humans have the potential of consciously bringing about a future so glorious we cannot picture it at the outset of our efforts. It is impossible to imagine an oak looking at an acorn, but if one can imagine the general nature of potential and transformative change, one will plant and care for an acorn, and watch an oak emerge from it.

If we, for instance, look at the UN 2030 goals, they involve naturally a lot of work and change. But underlying them is the notion of the oneness of the human family and the sense of solidarity and compassion that follows from that realization. If we have not internalized these, the 2030 goals become just an arduous to-do list. But with them present, it is quite natural to pursue a certain social order. We do not know if, as such, building a Scandinavian style welfare state is more difficult than the kind of good-for-the rich system that prevails in many southern countries. The UN goals become hard work, lacking ethical change. Of course, one could say that ethical care is always non-entropic and, thereby, requires greater exertion and effort than unethical behavior.

Human openness to change varies greatly from one field of life to another. When it comes to the educational system, religious beliefs, or world governance, we easily put up with models and solutions that are 300-3000 years old. To change these fields, we need political wisdom combined with confrontations from nature. Challenges by nature, as in symbolic stories of the Great Flood or St George and the dragon, refer to the way in which the unconscious products of evolution bring out expressions of creative agency in those who are conscious participants in the evolutionary process. The pandemic might be such a natural confrontation. The digital spring did not change educational values, or ethical purposes in the system. If we imagine that we already have arrived in the light, we will reduce changes to adaptation and assimilation. But the pandemic and its mutations are not over yet.

Final remarks

It amazes us that none of the teacher education programs which we are familiar with deal with the issue of human nature as an essential content area. In fact, they do not deal with the topic at all. We are preparing people whose task is supposedly to help young people advance in their human becoming, and we do not have them reflect on what a human being is. Thus, we end up actually training idiots (in the ancient Greek sense of the term) and circus animals, rather than educating humans. In our societal discourse and practice, too, we have a fixed notion of human beings thriving most in circumstances of maximal

material wealth and freedom of needs, and then we just focus on the means to deliver these goods.

Furthermore, and this is an important realization for the work of schools, the world is not created as a ready product. In fact, the world needs to be recreated constantly. There is clearly a need for humans to act as creators so that the world could reach out for the highest aspirations in humans. It is not only the question of the essence of man that has disappeared, but also the question of what really exists. In teacher education, the focus is on the future society, with no interference from nature. And teachers are supposed to “create” pupils that are supposed to fit into the predictions of the future. It is no longer the new generation that creates the society by interacting with the world, but it is the idea of the future society that new generations must fit into. The pandemic is a true proof, that this kind of prediction is impossible. We do not know how the external world or the human internal world will unfold. But beyond that limitation, conceptualizing the future as something that happens to us – in contrast to something we create – would reduce us to adaptive animals, and deny us a central hallmark of our humanity.

Here, one can note that natural changes, like a pandemic, may act as catalysts to help people in general become more oriented towards civic wisdom and our true humanity. The natural world represents an order and a potential meaning that was not created by man but needs to be discovered by her. Hopefully the pandemic reality will create a new mindset in the science of education because only reality may change human thinking, and metaphysics or transcendence is part of that reality.

Bibliography

- Alvesson, Mats, Gabriel, Yiannis & Paulsen, Roland. *Return to Meaning: A Social Science With Something To Say*. Oxford: Oxford University Press, 2017. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198787099.001.0001>
- Arendt, Hannah. *The origins of totalitarianism*. Penguin Classics, 2017.
- Dufour, Dany-Robert. *The Art of Shrinking Heads: The New Servitude of the Liberated in the Era of Total Capitalism*. Polity Press, 2008.
- Frankl, Victor. *Man's Search for Ultimate Meaning*. Rider & Co., 2011.
- Fromm, Erich. *Sane Society*. Routledge, 1955.
- Habermas, Jürgen. *Knowledge and human interest*. Polity Press, 1971.
- Habermas, Jürgen. *Samtalens fornuft: Historiebevidsthed og posttraditionel identitet: Efter metafysikken*. Charlottenlund: Rosinante, 1987.
- Habermas, Jürgen. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1991.
- Habermas, Jürgen. *Auch eine geschichte der philosophie*. Suhrkamp Verlag, 2019.
- Heidegger, Martin. *Martin Heidegger Basic Writings*. (ed. Krell, D.F.) London: Routledge, 2011.
- Krogh, Thomas. "Forord" In: Habermas, Jürgen. *Vitenskap som ideologi*. København: Svensk-Norsk Bogimport, 1974. (2. Utg.)
- Mittelstrass, Jürgen. "Education between ethical universality and cultural particularity." In: *Globalization and Education* ed. M.S. Sorondo, E. Malinvaud, & P. Lén, 245-256. Walter De Gruyter Incorporated, 2007. <https://doi.org/10.1515/9783110191134.245>

- Heraclitus. "Fragment 93", In: Friedrich Nietzsche. *The Pre-Platonic Philosophers*. trans. and ed: Greg Whitlock, University of Illinois system,. 2006. URL: <https://www.press.uillinois.edu/books/catalog/47fbz6xa9780252074035.html>
- Kojève, Alexandre "Letters" In: Leo Strauss *On Tyranny*. University of Chicago Press 2000. DOI: 10.7208/chicago/9780226033525.001.0001
- Mjåland, Marius T. *The hidden God*. Indiana University Press, 2015.
- Namdar, Kamran. "In Quest of the Globally Good Teacher: Exploring the need, the possibilities, and the main elements of a globally relevant core curriculum for teacher education". Doctoral dissertation. Mälardalen University, Sweden 2012). URN: urn:nbn:se:mdh:diva-14137
- Plato, *Protagoras* In: Plato in Twelve Volumes, Vol. 3 translated by W.R.M. Lamb. Cambridge, MA, (Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1967.) URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0178%3Atext%3DProt.%3Asection%3D361d>
- Slagstad, Rune. "Habermas' nye verk kommer til å bli diskutert i årevis framover." (2019, 19 desember) URL: <https://reportasje.vl.no/artikkel/1247-habermas-nye-verk-kommer-til-a-bli-diskutert-i-arevis-framover>
- Strauss, Leo. *Natural Right and History*. University of Chicago press, 1965. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226226453.001.0001>
- Strauss, Leo. *On Tyranny*. University of Chicago press, 2000. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226033525.003.0003>
- Wadsworth, Barry J. *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism*. Allyn & Bacon Classics Edition, 2004. (5th Edition)
- Æsøy, Knut Ove. «Profesjon og Vitskap – ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiarutdanninga». Doktorgradsavhandling, Institutt for filosofi og religionsvitenskap, NTNU Trondheim <http://hdl.handle.net/11250/2431150>

Emilia Andersson-Bakken, Ingvill Krogstad Svanes og Tuva Bjørkvold

Hvordan kan vi forstå lærerrollen når skolen foregår hjemme?

Abstract

[English Title: When school is home based, how can the teacher role be understood?]

During the Covid-19 outbreak in March 2020, all Norwegian primary schools were closed, and both pupils and teachers were enforced to homeschooling. This special situation challenged the established role of the teacher and provided new conditions for teaching. The purpose of this article is to examine the role of the teacher in this new situation, based on interviews with teachers and texts from pupils in primary school collected during the period of home schooling. Considering this material as well as Gert Biesta's three functional areas for education and his two different approaches to teaching, we discuss how the teacher's role and teaching in home schooling can be understood.

Keywords

Home schooling, homeschool, teacher role, educational practice

Innledning

Det mange forbinder med ordet skole, er et skolebygg, et klasserom med en lærer og et mangfold av elever på hver sin pult. Da den verdensomspennende pandemien Covid-19 rammet Norge i mars 2020 og skolene stengte, ble dette endret. Skolen var ikke lenger i et bygg, men hjemme hos den enkelte elev og den enkelte lærer. Elever og lærere hadde ikke fysisk kontakt med hverandre, samtidig skulle undervisning foregå, på nye premisser, og lærerens rolle og arbeidssituasjon ble endret fra den ene dagen til den andre. Læreren måtte redefinere rammer, i stor grad i digitale omgivelser. Med dette som bakteppe har vi som formål å undersøke lærerens rolle under hjemmeskolen, med bruk av pedagogisk teori utviklet for den fysiske skolen, som linse.

Emilia Andersson-Bakken, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

e-post: emanb@oslomet.no

Ingvill Krogstad Svanes, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

e-post: inksva@oslomet.no

Tuva Bjørkvold, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

e-post: tuvbj@oslomet.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 10 | Nr. 1 | 2021 | side 21-37

For å se nærmere på lærerrollen i ukene med hjemmeskole ønsker vi å bruke Gert Biestas teori om utdanningens formål, og hans to perspektiver på undervisning.¹ Biesta er toneangivende innen pedagogisk filosofi, hans begreper *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*, og i den forbindelse lærerens rolle, er derfor relevante å trekke inn når skole blir noe grunnleggende annerledes enn det vi ellers er vant med. I følge Biesta blir elevene enten *undervist av læreren*, 'being taught', der læreren presenterer elevene for noe radikalt nytt, eller *de lærer av læreren*, 'learning from', der læreren fungerer som en tilrettelegger for læring.² Vårt bidrag i denne artikkelen er å se hvordan Biestas tanker og teorier kan belyse lærernes konkrete opplevde rolle og praksis i en spesiell situasjon, i dette tilfellet hjemmeskolen våren 2020.

Problemstillingen vi arbeider etter er derfor: *Hva kjennetegner lærerrollen under hjemmeskolen, og hvordan kan den forstås i lys av Biestas teori om utdanningens formål?* For å undersøke dette har vi samlet empirisk materiale, nærmere bestemt 18 intervjuer av lærere på barnetrinnet i Norge, gjennomført i hjemmeskoleperioden. Vi har også samlet inn 203 elevtekster der lærerens rolle i en endret skolekontekst blir belyst fra elevenes ståsted.³

Lærerrollen

Lærerrollen kan defineres som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid».⁴ Rollen har alltid vært i endring og den har endret seg historisk og i nær sammenheng med samfunnet for øvrig⁵, noe hjemmeskolesituasjonen under pandemien er et konkret eksempel på. I litteraturen blir lærerrollen sett på fra tre ulike posisjoner.⁶ Den første er lærerrollen som sosial posisjon, der karakteristiske kjennetegn ved læreryrket eller lærere undersøkes, og spørsmål rundt rekruttering og status er sentrale. Den andre posisjonen er å se lærerrollen som summen av krav og forventninger til arbeidet læreren utfører. Dette er krav som blir stilt fra ulike aktører både i og utenfor skolen, som rektorer, elever, foreldre og politikere. Det er særlig den tredje posisjoneringen av lærerrollen, å se på karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket, som er den sentrale for denne artikkelen. Dette viser til læreres praksis slik den blir identifisert innenfor skolen og klasserommet⁷, i denne sammenheng

1 Gert Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko," (Bergen: Fagbokforlaget, 2014).

2 Gert Biesta, "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By,'" *Studies in Philosophy and Education* 32, no. 5 (June 22, 2012): 457. doi:10.1007/s11217-012-9312-9.

3 Elevtekstene er beskrevet og analysert i denne artikkelen: Bjørkvold, Tuva, Anne Kristine Øgreid, og Ingvill Krogstad Svanes. "Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?" *Nordic Journal of Literacy Research* 8, no. 1 (2022): 65-105.

4 Meld. St. 11 "Læreren, rollen og utdanningen" (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009): 12. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

5 Fredrik W Thue, "Lærerrollen Lag På Lag: et Historisk Perspektiv," *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 101, no. 01 (February 27, 2017): 92-116. doi:10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09.

6 Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrovset, S. og Thue, F.W. "Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag". (Bergen: Fagbokforlaget, 2016): 30.

7 Dahl et.al, "Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag", 30.

lærerens arbeid i en situasjon der de strukturelle rammene er endret. Den nye situeringen av skolen under pandemien påvirket det daglige arbeidet på mikronivå, men er et resultat av samfunnsmessige endringer og avgjørelser tatt på makronivå.

Innholdet i lærerrollen er tett knyttet til synet på hva skole er og formålet med utdanning. I følge Biesta har skolen og utdanningen ikke bare én funksjon, men tre ulike funksjonsområder, som han benevner som *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*.⁸ Kvalifisering handler om hvordan elevene anskaffer seg kunnskap og utvikler ferdigheter og, avhengig av læringssyn, om hvordan kunnskapen overføres eller blir gjort tilgjengelig for elevene. I dette arbeidet har læreren en sentral rolle, og læreren skal undervise elevene slik at de blir kvalifisert til å delta i samfunnet. Et annet funksjonsområde i utdanningen er sosialisering. Skolen presenterer og representerer ulike kulturer, tradisjoner og praksiser, og sosialiseringssdimensjonen handler om hvordan skolen organiseres for å bringe elevene inn i disse. Lærerens rolle innebærer å innlemme elevene i normer, verdier og handlingsmønstre som er gyldige i disse ulike felleskapene. Til sist er Biesta opptatt av subjektet og subjektets plass i utdanningen, det han kaller subjektivering. Læreren har her en rolle i å legge til rette for at elevene blir aktivt handlende subjekter, og å gjøre dem i stand til å bringe sine ideer og tanker ut i verden. Veien til å bli et handlende, ansvarlig, kritisk og medfølende menneske handler ifølge Biesta om hvordan vi plasserer oss i verden.⁹ Elevene blir sett som subjekter, med frihet til å handle og velge. En naturlig del av å leve, men også av læringsprosesser, er å møte ulike former for motstand, som uvante perspektiver eller krav om å ta valg og begrunne disse. Læreren vil ofte være den som gir elevene denne formen for motstand. Hvordan elevene nærmer seg dette, er avgjørende. Elevene kan som to ytterpunkter enten prøve å overvinne det som gir motstand, eller dra seg vekk fra det. Mer heldig vil det imidlertid være hvis elevene kan møte denne motstanden i dialog og kommunikasjon med andre. Her er lærerens rolle viktig. Læreren kan yte motstand, men samtidig være en støtte i dialog med elevene i disse prosessene, noe som krever at læreren investerer i det mellommenneskelige.¹⁰

Som vist ovenfor, influerer de ulike funksjonsområdene av utdanning lærerrollen på forskjellige måter. Læreren er sentral for å realisere funksjonene, samtidig som det ifølge Biesta finnes en «risiko» i all utdanning. Denne risikoen er knyttet til elevene som subjekter og deres frihet til å handle. De tar inn undervisningen på sin egen måte og gjør sine valg. Hvis vi ikke lar denne risikoen finnes, så undergraver vi ifølge Biesta poenget med utdanning. Da blir utdanning redusert til enten å gi etter for barnets ønsker, altså total frihet, eller på den andre siden å ikke gi barnet noen frihet, altså total kontroll. Det handler altså om å balansere i en verden av risiko, og i dette arbeidet er læreren sentral. Vi skal nå se nærmere på Biestas tanker rundt rollen til den som underviser.

8 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 26.

9 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 27.

10 Gert Biesta, "The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world," *Other education* 1, no. 1 (October 16, 2012): 92-103.

Undervises av eller lære av?

Nært knyttet til undervisningens formål er Biestas to syn på hva undervisning er og hvordan fagstoff kan presenteres for elever, der han skiller mellom om eleven blir *undervist av* eller *lærer av* læreren.¹¹ Når eleven blir *undervist av*, har læreren en formidlingsrolle, mens læreren i større grad har en veilederrolle når eleven *lærer av*. Biesta går langt i å argumentere for en lærerrolle som ligger nært å bli *undervist av*, der lærerens oppgave er å undervise elevene i noe som er radikalt nytt for dem.¹² Undervisning blir sett på som en gave, der læreren gir eleven noe nytt han eller hun ikke hadde fra før. Her tar Biesta utgangspunkt i begrepet transcendens, altså at undervisning må forstås som noe som kommer utenifra og tilføyer noe, heller enn å bekrefte noe som allerede ligger der. Det handler altså om å presentere elevene for noe som ikke kan utledes eller bekrefte gjennom det de allerede vet. Det å kunne kalle noen for en lærer handler om å anerkjenne at noen virkelig har lært oss dette nye, at noe er avdekket for oss, at vi har blitt undervist.¹³ Denne erkjennelsen og opplevelsen av å motta undervisning kan ikke produseres av læreren. Dette avhenger av samspillet i undervisningen og hvorvidt elevene vil bli undervist i det læreren underviser i, noe som ligger utenfor lærerens kontroll. Dette fører oss tilbake til Biestas begrep subjektivering fordi eleven selv velger hva som skal mottas av læreren, og hvilken autoritet som skal tillegges innholdet læreren underviser. Gjennom å gi eleven rollen som et aktivt subjekt skapes det også rom for at andre kommer inn og forstyrrer eleven og yter motstand. I dette perspektivet har ikke læreren kontroll over hvordan eleven tar imot undervisningen, men frihet til å velge undervisningens innhold.

Dette synet på undervisning står i motsetning til å *lære av*, som Biesta kobler til et sokratiske syn på læring der læringen ligger latent i eleven. Lærerens oppgave er derfor å legge til rette for at læringen skal forløses og gjøres bevisst. Dette perspektivet knytter Biesta til konstruktivismen og teoretikere som Piaget, Vygotskij og Dewey, som har fått et godt fotfeste i skolen. Felles for konstruktivistiske tilnærminger er troen på elevaktivitet og at eleven selv bidrar i å skape egen innsikt og forståelse. Biesta er kritisk til det konstruktivistiske synet på undervisning og mener læreren kan bli redusert til en læringsressurs, på lik linje med en bok eller internett.¹⁴ Videre hevder han at konstruktivisme innebærer at elevene trekker læreren inn i sin egen forståelseskrets og sin egen konstruksjon av kunnskap. På denne måten styrer elevene hva de lærer av læreren og definerer selv læringens innhold. Elevene blir i dette perspektivet kunder som handler kunnskap og forståelse av læreren, og læreren i sin tur blir en selger som ønsker å ha tilfredse og fornøyde kunder. Noe av hovedgrunnen til at Biesta er skeptisk til en lærerrolle der elevene skal lære av læreren, er at fokuset blir på elevene som

11 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 67-80.

12 Gert Biesta, "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By,'" *Studies in Philosophy and Education* 32, no. 5 (June 22, 2012): 457, doi:10.1007/s11217-012-9312-9.

13 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 78.

14 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 77.

lærende. Han er skeptisk til at læringsbegrepet har blitt såpass fremtredende i skolen, og at læring ofte i dagens skolekontekster knyttes til noe som kan måles og vurderes.¹⁵

Biesta hevder at den konstruktivistiske tankegangen har svekket tilliten til den overføringsbaserte læringsmodellen, og dermed stilt undervisning som formidling i dårlig lys. Konstruktivismen har ifølge Biesta gitt opp tanken om at lærere har noe å undervise i, og at elever har noe å lære av sine lærere.¹⁶ Han er med dette bekymret for at konstruktivismen gjør læreren til en ren tilrettelegger for elevenes læring, ikke en lærer som underviser elevene. Biesta hevder at konstruktivismens syn på læreren i siste instans har konsekvenser for lærerrollen og lærerens autoritet, og han ønsker å gi læreren tilbake rollen som kunnskapsformidler, ikke en tilrettelegger for læring. I dette perspektivet har læreren kontroll over hvordan eleven tar imot undervisningen, siden den er tilrettelagt for eleven, men læreren har også en frihet i den forstand at han eller hun velger innhold og metode utfra en begrunnelse om hva som er formålet med undervisningen.

Med bakgrunn i Biestas syn på utdanningens formål og de ulike perspektivene på lærerens rolle som underviser, ønsker vi å se nærmere på hvordan lærere og elever beskriver lærernes undervisningspraksis under hjemmeskolen. Før vi går inn på dette, vil vi redegjøre for det empiriske materialet som artikkelen bygger på.

Metode

For å undersøke hvordan lærerrollen artet seg under hjemmeskolen, valgte vi å gjennomføre en kasusstudie med hjemmeskolen som kasus. En kasusstudie har fordelen at den kan kaste empirisk lys på teori,¹⁷ i denne forbindelse en forståelse av hva lærerrollen kan være når skolen er situert hjemme. Da vi ville studere lærerrollen ved å se på læreres praksis, valgte vi å gjennomføre intervjuer med lærere mens hjemmeskolen pågikk. Vi gjennomførte 18 intervjuer med lærere fra alle trinn på barneskolen, 1-7 (6-13 år), fra alle landsdeler i Norge. Vi spurte om hvordan de opplevde å være lærer når skolearenaen var flyttet til elevenes og lærernes egne hjem. Vi ba lærerne sette ord på hvordan de hadde kontakt med elevene, organisering av og innholdet i hjemmeskolen. I tillegg samlet vi inn 203 elevtekster fra lærernes elever, samt noen elevtekster fra lærere som ikke ble intervjuet. Elevene fikk oppgaven:

Hvordan er din hjemmeskoledag?

Hvordan arbeider du med lesing og skriving? Skriv eller tegn.

15 Biesta, Gert J. J., "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education." *Studies in Philosophy and Education* 29, no. 5 (July 9, 2010): 491-503, doi:10.1007/s11217-010-9191-x.

16 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 70.

17 Robert. K. Yin, *Case study research. Design and methods*. 5. utg. (Los Angeles: SAGE, 2014).

Elevene skrev for hånd eller digitalt, på ulike plattformer. Tekstene ble formidlet enten direkte til forskerne, eller via læreren. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og vi har fulgt deres retningslinjer for innsamling og lagring av data. Vi samlet også inn informert samtykke fra lærerne som ble intervjuet, og foreldrene til elevene som leverte tekster.

Intervjuene ble transkribert. Deretter ble alt materialet analysert i det kvalitative programmet NVivo12. Vi gjorde først en sortering av materialet for å samle det som tematiserte lærerrollen, konkretisert i undervisning og organisering av skoledagen, formidling, veiledning og kontakt mellom læreren og elevene. Deretter arbeidet vi induktivt med dette materialet for å finne funksjonelle kategorier som kunne beskrive materialet. De fem kategoriene som framsto, var:

- Læreren som sosial støtte
- Læreren som veileder
- Læreren som kunnskapsformidler
- Læreren som overvåker
- Læreren som bindeledd mellom skole og hjem.

Kategoriene er drøftet og samkjørt av de tre forfatterne. Nedenfor gir vi eksempler fra datamaterialet sortert etter de fem kategoriene.

Lærerrollen – forstått gjennom fem kategorier utledet fra lærere og elevers tanker om hjemmeskolen

Læreren som sosial støtte

Læreres rolle som sosial støtte for elevene er noe lærere generelt er opptatt av.¹⁸ Dette kom også tydelig fram under hjemmeskoleperioden. Flere lærere uttrykte det relasjonelle aspektet som den største utfordringen ved hjemmeskolen. De savnet elevene og var bekymret for noen av dem. Bekymringene gjaldt både elever som strever faglig, flerspråklige elever og elever som ikke har det godt hjemme. Som en lærer uttrykte det: «Den største ulempen [med hjemmeskolen] er jo at jeg vet at det er mange elever som ikke har det så bra hjemme og savner skolen». En lærer oppsummerte hjemmeskolen slik:

Jeg savnet dem jo veldig, jeg må si det. Jeg ble helt rørt hver morgen når de logget seg på morgenmøtet. Og noen ganger så logget jeg meg på et kvarter-tjue minutter før, og da satt de der allerede. Da hadde de logget seg på, noen logget seg jo på kvart over åtte på morgenen og satt bare og slurva sammen og pratet om løst og fast, fra klokka kvart over åtte til ni. De trengte det der.

«De sårbare elevene» var også et sentralt tema i samfunnsdebatten i denne perioden. Da skolen ble flyttet hjem, forsvant den nære kontakten mange av lærerne og elevene hadde

18 Roger Federici og Einar M. Skaalvik, "Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses," *International Education Studies* 7, no. 1 (December 15, 2013), doi:10.5539/ies.v7n1p21.

med hverandre. Imidlertid sa flere lærere at de fikk en annen type kontakt med elevene på hjemmeskolen enn de hadde hatt tidligere. En lærer hadde digitale samtaler med hver elev 10 minutter hver dag. Hun fortalte:

Jeg har blitt kjent med elevene på en helt annen måte. Nå kan jeg navn på alle kjæledyrene, de har jo kjæledyr nesten alle sammen. Jeg kan navnet på hunder, jeg kan navn på katter, jeg har fått sett rommet deres. De viser jo rommet sitt, ikke at jeg har bedt om det, men de sier "Vil du se? Jeg kan vise deg", og så tar de med seg iPaden og viser rommet sitt og hva de er mest stolt av på rommet. Jeg får frysninger jeg når jeg tenker på hva de ti minuttene har gjort hver dag.

Det var ikke bare læreren som savnet elevene, savnet var gjensidig: «Jeg savner skolen, lærere, klassekamerater, venner utenfor klassen og sist men ikke minst KLEMMING!» skrev en elev. En annen uttrykte seg slik: «Jeg synes hjemmeskole går greit. Men jeg ønsker heller å gå på skolen. Det er fordi jeg føler jeg lærer bedre da. Da får jeg også vært med venner». Læreren så ut til å representere en trygg og stabil voksenrolle for elevene, og er en som hjelper dem både i den vanlige skolehverdagen og i den nye konteksten som hjemmeskolen representerte. Det gjensidige savnet hadde både hos lærere og elever nær sammenheng med faglig arbeid. Lærerne savnet å hjelpe, og elevene savnet å få hjelp.

Læreren som veileder

Læreren rolle som veileder ble endret i hjemmeskolen. Veiledningen foregikk digitalt og besto ifølge lærerne i større grad av tilbakemeldinger på ferdige produkter enn i vanlig skole. Mange lærere brukte mye tid på å gi disse tilbakemeldingene, men flere uttrykte usikkerhet over hvorvidt elevene lærte mye av dem. Lærerne savnet å kunne veilede elevene ansikt til ansikt, der og da. Læreren framhevet at prosessen forsvant for dem i den digitale undervisningen. De så ofte bare elevenes sluttprodukt, eventuelt hvor det stoppet opp. Det å i mindre grad kunne veilede i prosessen, uten kroppsspråk å forholde seg til, gjorde ifølge lærerne veiledningssituasjonen fattigere og mer krevende. Samtidig ga digitale løsninger rom for private veiledningsstunder med enkeltelever som trengte det, og lærerne mente at disse elevene fikk god hjelp, blant annet fordi elevene fikk hjelp på sitt nivå, og at de ikke kunne sammenligne seg med de andre elevene i klasserommet, slik de pleide.

Hjemmeskolesituasjonen krevde at lærerne ga mye prosedural støtte, forstått som hjelp til å regulere arbeidsprosessen. Både lærerne og elevene uttrykte at det var nytt i hjemmeskolen å skulle strukturere arbeidsdagen sin i større grad selv. Det er også nærliggende å se dette som et resultat av at all undervisning og veiledning foregikk digitalt med de fri-stelsene det innebærer for elevene. Prosedural støtte har tidligere vist seg hyppig i læreres arbeid i teknologitette klasserom.¹⁹

19 Anniken Furberg, Jan Arild Dolonen og Line Ingulfsen, "Lærerrollen i teknologitette klasserom. En casestudie i prosjektet ARK&APP, naturfag 5. klasse", (Oslo: Universitetet i Oslo, 2015): 19.

På samme måte som under IKT-støttede læringsaktiviteter i det fysiske klasserommet²⁰ fortalte lærerne at de ga mye teknologistøtte. Mange læringsverktøy var nye for elevene, særlig bruken av kommunikasjonsverktøyer som Teams. Teknologistøtte fikk imidlertid en dobbel betydning under hjemmeskolen, fordi lærerne selv også var i rask teknologiutvikling, og opplevde at de både trengte og ga teknologistøtte, fortrinnsvis fra og til kolleger. Lærerne fortalte at de utviklet seg mye digitalt i hjemmeskoleperioden, en utvikling som i utgangspunktet skjedde fordi det var nødvendig, ikke fordi de selv ønsket det.

Læreren som kunnskapsformidler

Læreren tradisjonelle rolle som kunnskapsformidler ble utfordret under hjemmeskolen. Flere lærere uttrykte at det var utfordrende å undervise i et nytt faglig tema når skolen var hjemme. Dette knyttes både til de digitale læremidlene og det å ikke være i samme rom. To lærere fortalte:

Det å forklare over en iPad er ikke alltid det enkleste. Hvis det er noe de ikke skjønner, eller noe de lurer på, så kjenner man at man kommer litt til kort, når man skal prøve å forklare det via taleopptak eller video. Det er mange ganger jeg har kjent på det at det hadde vært enklere å være der og vise. Og så synes jeg det er utfordrende å ikke se arbeidsprosessen deres, at jeg ikke vet – ja, man kan jo selvfølgelig spørre de, men man får mye mer informasjon, når man kan følge arbeidsprosessen.

Det ene som jeg har erfart er om innlæring av ny kunnskap, den synes jeg er vanskelig. Det handler nok litt om at vi ikke er i interaksjon, sammen i rommet som vi er til vanlig, og der vi hele tiden kan fange opp signaler fra elevene, altså kroppsspråk, og om de får det med seg. For når vi prøver å instruere gjennom en videotjeneste, så vil ikke vi ha en kontroll på om de har skjont det. Det viser seg at veldig mange faller litt av og mer enn de ville gjort om vi var fysisk til stede med dem.

Enkelte lærere tok en ny formidlingsrolle og laget instruksjonsvideoer til for eksempel eksperimenter i naturfag eller innføring av nye faglige temaer. Dette gjaldt spesielt for de eldste elevene på barnetrinnet. Lærerne uttrykte at det var nytt for dem å lage denne typen videoer, og det er derfor mulig å si at læreren formidlingsrolle ble fornyet i den digitale hjemmeskolen som en konsekvens av at helklassesamtalen fungerer dårlig digitalt.

Læreren som overvåker

Lærerne kom også inn på læreren rolle som «overvåker» i klasserommet ('monitoring'). Robin Alexander kaller 'monitoring' for «the invisible teaching method»,²¹ læreren som «skanner» over klasserommet for å se hvem som er i gang med arbeidet, tolker elevenes kroppsspråk og får overblikk over hvem som trenger hjelp. Lærerne uttrykte som sagt at det var utfordrende å ikke se kroppsspråket tydelig når nytt stoff skulle læres inn. Det

20 Furberg, Dolonen og Ingulfsen, "Lærerenrolle i teknologistøttede klasserom", 20.

21 Robin Alexander, "Culture and pedagogy: International comparisons in primary education," (Oxford: Blackwell, 2001): 407.

kunne være vanskelig å fange opp hvem som ikke forsto, eller hvilke elever som framsto som umotiverte.

Paradoksalt nok fortalte flere lærere at de hadde mer tid til faglig undervisning nettopp fordi elevene *ikke* var sammen. Tid som tidligere ble brukt på sosial regulering, for eksempel å løse konflikter, kunne nå bli brukt på arbeid med fag. Lærerne fortalte også at etter hvert som ukene gikk og både elever og lærere ble mer komfortable med de digitale verktøyene, ble mer tid brukt på faglige aktiviteter. Både lærerne og elevene sa at det var mer individuelt arbeid enn i vanlig skole, der læreren inntok en veilederrolle.

Læreren som bindeledd mellom skole og hjem

Lærerens rolle som bindeledd mellom hjem og skole ble forsterket under hjemmeskolen, og mange av lærerne sa at de hadde tettere kontakt med foresatte enn til vanlig. Foreldrenes ansvar for barnas opplæring ble svært synlig under hjemmeskolen, noe som tidligere nevnt kunne skape bekymring hos lærerne. Samtidig opplevde mange elever foreldre som var tett på skolearbeidet, og som overtok noe av læringsstøtten læreren eller andre elever ellers ville gitt. Lærerne tok også rollen som kontrollører både overfor elever og foreldre, særlig for å se at elevarbeider ble levert inn: «Jeg har blant annet hatt ett hjem som ikke har levert noen ting på de seks ukene som vi var hjemme» fortalte en av lærerne. Noen lærere var bekymret for at elever ville henge etter i det faglige arbeidet når de kom tilbake. Dette gjaldt elever som strever og som fikk liten hjelp hjemme, men det nevnes også av lærerne i førsteklasse. Elevene deres var inne i en svært viktig periode i leseutviklingen med en bratt læringskurve for mange av dem. Lærerne var bekymret for at de stagnerte i utviklingen, og at foreldrene ikke visste hvordan de skulle veilede i lesing på riktig måte

Oppsummert om lærerens rolle under hjemmeskolen

Intervjuene med lærere og elevtekstene vi samlet inn, har gitt oss et innblikk i hvordan lærerrollen artet seg under hjemmeskolen. Læreren skulle ivareta tradisjonelle oppgaver som å undervise i fag, og viste seg som kunnskapsformidler, veileder og overvåker. Noen dimensjoner i lærerens arbeid ble forsterket som et resultat av at skolen er hjemme. Dette gjaldt særlig veilederrollen, som omhandlet både fag, teknologi og hjelp med arbeidsprosessen. Læreren som teknologisk tilrettelegger fikk mye større plass enn til vanlig. Lærerens rolle som kunnskapsformidler var til stede, men i mindre grad enn i vanlig skole, og de svekkede forutsetningene for denne rollen skapte frustrasjoner hos en del lærere. Samtidig kom det relasjonelle aspektet ved lærerrollen tydelig fram. Lærerne var særlig opptatt av at elevene skulle ha det godt i denne perioden, og de bekymret seg for elever både faglig og sosialt. Den sosiale dimensjonen ble særlig synlig i denne situasjonen, som er å betegne som en krisesituasjon, og omsorgsdimensjonen ser ut til å ligge i ryggmargen hos lærerne vi intervjuet. Vi har også sett at samarbeidet med hjemmet ble enda mer avgjørende i denne perioden enn til vanlig, og lærerne viste bekymring for de elevene som fikk lite oppfølging hjemmefra.

Drøfting av lærerens rolle under hjemmeskolen

Vi vil nå drøfte hvordan lærerrollen under hjemmeskolen kan forstås i lys av Biestas teori om utdanningen formål, skissert ovenfor. I denne artikkelen vil teorien ha det han kaller en fortolkende funksjon, der den kan bidra til en dypere og bredere forståelse av mer praktiske erfaringer,²² slik lærerens rolle under hjemmeskolen er beskrevet gjennom intervjuer og elevtekster ovenfor. Biesta, Allan og Edwards kritiserer empirisk forskning ved at det er en frykt for at utdanning blir redusert til summen av personlige erfaringer og fortolkninger.²³ I vårt ønske om å forstå mer av lærerrollen i hjemmeskolen, mener vi at Biestas teori kan bidra til en dypere forståelse av lærerrollen slik at den nettopp *ikke* bare blir en sum av beskrivelser og erfaringer.

Vår tolkning er at lærerens rolle er noe underforstått, men samtidig sentral i Biestas arbeider. De tre formålsområdene, kvalifisering, sosialisering og subjektivering, er ikke fra Biestas hold ment som noen form for kategorier. De går over i hverandre og beveger seg på et mer overordnet nivå enn lærerens undervisning i klasserommet eller i hjemmeskolen. Vi mener likevel at disse områdene kaster lys over lærerrollen i hjemmeskolen, og har valgt dem som strukturerende element i drøftingen som følger. Biesta er noe mer konkret om lærerens arbeid når han diskuterer de to perspektivene på undervisning, å *undervises av* eller å *lære av*, og disse perspektivene inkluderes også i drøftingen. For å belyse og drøfte Biestas synspunkter drar vi veksler på andre teoretikere, deriblant John Dewey.

Kvalifisering

Mange vil hevde at kvalifisering er skolens hovedformål; å gi elevene den fagkunnskapen og de ferdighetene de trenger for et videre liv.²⁴ I denne sammenhengen er undervisning og overføring av kunnskap helt sentralt, vi vil starte med å drøfte Biestas skille mellom å undervises av og å lære av. Å *undervises av* kan ses i sammenheng læreren som en direkte underviser og kunnskapsformidler, mens perspektivet *lære av* innebærer en mer veiledende lærerrolle der læreren i større grad baserer undervisningen på samspill med elevene. Hjemmeskolen, der lærere og elever måtte samhandle og kommunisere via digitale plattformer, utfordret begge disse perspektivene på undervisning og dermed også lærerrollen, på ulike måter. Undervisningspraksis som bygger på at elevene *undervises av* læreren, kan knyttes til kategorien vi fant i materialet vårt som vi har kalt *læreren som kunnskapsformidler*. Denne rollen møtte noen grunnleggende utfordringer når det gjelder selve formidlingskanalen, siden de heldigitale omgivelsene var nye for både lærere og elever.

22 Gert Biesta, Julie Allan, and Richard Edwards, "The Theory Question in Research Capacity Building in Education: Towards an Agenda for Research and Practice," *British Journal of Educational Studies* 59, no. 3 (September 2011): 225-239, doi:10.1080/00071005.2011.599793.

23 Biesta, Allan, and Edwards, "The Theory Question in Research", 226.

24 Gert Biesta, "Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited," *Educational Theory* 70, no. 1 (February 2020): 92, doi:10.1111/edth.12411.

I følge Biesta er lærerens oppgave å bringe noe radikalt nytt til elevene, de skal *undervises av* læreren, og dette legitimerer lærerens arbeid og rolle.²⁵ I hjemmeskolen uttrykte imidlertid både lærere og elever som vi har sett, frustrasjoner over å lære bort eller å lære nytt fagstoff. Det radikalt nye som ble brakt elevene, var selve situasjonen med hjemmeskole. Å håndtere de nye omgivelsene og forstå hva som var forventet, hva de skulle gjøre og hvordan de kunne be om hjelp, overskygget i stor grad det tradisjonelt faglige elevene ellers ville ha jobbet med, særlig i begynnelsen av hjemmeskoleperioden. Å beherske det digitale ble i denne perioden en overlevelsestrategi mer enn et ledd i en strukturert opplæring med planlagt progresjon. Mange vil hevde at i en slik krisesituasjon var dette nok. Dette skiller seg fra vanlig skole der det faglige får enda større plass, og læreren lettere kan presentere ny kunnskap eller bringe inn nye perspektiver for eksempel i en diskusjon.

I vanlig skole følges formidlingssituasjoner ofte opp av konsolideringssituasjoner som (individuell) oppgaveløsning for at det nye fagstoffet skal internaliseres i elevene.²⁶ Dette kan knyttes til lærerrollen vi har funnet, som vi har kalt *læreren som overvåker*. I hjemmeskolen uttrykte lærerne vi intervjuet at de savnet å se elevenes kroppsspråk, som de ofte bruker for å se om elevene har forstått og om de virker motiverte. Lærerne uttrykte også frustrasjon over at de mistet kontroll på elevenes arbeidsinnsats. Elevene jobbet selv, uten at læreren kunne se dem eller på annen måte overvåke dem.

I individuelt arbeid, men også i mange andre arbeidsformer, har læreren en rolle som veileder i vanlig skole. Denne rollen var også så viktig i hjemmeskolen at den utgjør en kategori i det empiriske materialet vårt. Lærerens rolle som veileder kan knyttes til Biestas syn på undervisning som å *lære av* læreren. Som vi har sett tidligere, er Biesta kritisk innstilt til perspektivet å *lære av*. Han mener det legger til rette for at elevene bruker læreren som et redskap, at læreren er en ressurs som eleven styrer. Vi har sett at lærerens rolle som veileder i hjemmeskolen i stor grad dreide seg om å tilrettelegge praktisk og organisatorisk for læring. Også her kommer det faglige innholdet noe i bakgrunnen. Med faglig innhold mener vi i denne forbindelsen arbeid knyttet opp mot kompetansemål i læreplanen i det enkelte skolefag. Vi inkluderer ikke mer overordnede dannelsesperspektiver. At en del faglige perspektiver ble overskygget av det å takle en ny hverdag, kan ha vært typisk for hjemmeskoleperioden, men det kan også ha metodiske årsaker. Lærere og elever ble spurt av oss om hjemmeskolehverdagen, og de svarte ofte ved å beskrive hva som var annerledes med hjemmeskolen sammenliknet med vanlig skole. De ble også spurt om arbeid med lesing, skriving og muntlige ferdigheter, men det er mulig dette forsvant noe i fokuset på den spesielle situasjonen elevene og lærerne var oppi. Det kan være at bildet av det faglige innholdets plass hadde vært mer nyansert dersom vi hadde gjort dette på en annen måte, for eksempel ved å samle inn ukeplaner og oppgaver som ble gitt. Som vi har sett, er det også

25 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 71-76.

26 Kirsti Klette, "Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen," i *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* red. R. J. Krumsvik & R. Säljö (Bergen: Fagbokforlaget, 2013): 173-200.

tegn på at det faglige fokuset ble større i løpet av ukene med hjemmeskole hos lærerne vi intervjuet.

Biesta tegner opp de to perspektivene på undervisning som dikotomier.²⁷ De fleste lærerne vi snakket med i forbindelse med hjemmeskolen, ga imidlertid uttrykk for at de vanligvis både underviste elevene i nytt fagstoff, og la til rette for oppgaver og aktiviteter der læreren i større grad hadde en veiledersrolle. Dette gjorde de til tross for at skolen var hjemme, men altså med en noe annen vektlegging enn til vanlig. Etter hvert som elevene ble vant med hjemmeskolen, uttrykte flere av lærerne at det ble mer organisert og spontant gruppearbeid, på digitale plattformer. Dewey problematiserer bruken av dikotomier i utdanningsforskning.²⁸ Han hevder at dikotomier fremhever et perspektiv på bekostning av et annet og gjør dem til motsetninger. I stedet bør man ifølge Dewey utforske hvert perspektiv for seg og se hva de inneholder og hva de mangler, samt på hvilken måte de kan tenkes å kombineres for å utfylle hverandre. Trolig vil læreres undervisning ofte ligge et sted imellom disse to posisjonene der det beste fra hver posisjon kan utnyttes.

Subjektivering

Formålsområdet Biesta kaller subjektivering, må ikke forveksles med identitet. Identitet handler om *hvem* jeg er, mens subjektivering handler om *hvordan* jeg er.²⁹ I vår sammenheng vil det være sentralt hvordan elevene svarer på og engasjerer seg i møte med lærerens undervisning. Det finnes aldri noen garanti for at elevene faktisk tar imot det læreren underviser, og det er dette Biesta kaller en «risiko» ved all utdanning. Her kan vi se til tysk didaktikkteori som understreker at elevene er autonome og selv skaper mening i møtet med et innhold. Læreren på sin side kan imidlertid tilrettelegge for læring slik at elevenes forutsetninger for å ta imot, øker. I en undervisningssituasjon må læreren ta hensyn til innholdet, elevene og konteksten. Læreren må hele tiden være bevisst på elevenes ulike forutsetninger og muligheter for å møte det innholdet som læreren presenterer.³⁰ Elevrollen og lærerrollen står på denne måten i et komplimentært forhold til hverandre, og elevrollen påvirker hva lærerrollen blir.³¹

Gjennom å tilrettelegge for de forskjellige elevene i klassen, har læreren en mulighet å bringe inn noe som er radikalt nytt for den enkelte, som vi har sett Biesta mener er en forutsetning for perspektivet *undervises av*. Denne tilretteleggingen opplevde lærerne som ekstra utfordrende i hjemmeskolen, der konteksten var fundamentalt endret. Utfordringene ble

27 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 67-82.

28 John Dewey, "Barnet og læreplanen," i *Om Utdanning, Klassiske tekster*, red. Erling Lars Dale (Oslo: Gyldendal, 2001): 23-24.

29 Biesta, "Risking Ourselves in Education", 99.

30 Stefan Hopmann, "Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik," *European Educational Research Journal* 6, no. 2 (June 2007): 109-124, doi:10.2304/eej.2007.6.2.109.

31 Dahl, et.al, "Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag", 30.

knyttet til at skolen var heldigital, og lærerne uttrykte at dette reduserte muligheten for å variere i metoder og innfallsvinkler. Et eksempel er en matematikklærer som var frustrert over at det var vanskelig å bruke konkreter i den digitale matematikkundervisningen for de yngste elevene. Hun jobbet på en norsk skole i utlandet der det var portforbud, og hun beskrev at hun snek seg ut i hagen for å hente en kvist hun kunne bruke som meterstokk og vise elevene på skjermen. Andre lærere fant kreative løsninger der de igangsatte en oppgave digitalt før elevene gjorde oppgavene praktisk og kom tilbake til en digital oppsummering. Blant annet utfordret en lærer beboerne i nabolaget til å sette kosebamsere i vinduene slik at de yngste elevene kunne ha i oppgave å gå rundt og telle hvor mange bamsere de så, for så å komme tilbake og rapportere til læreren. Disse eksemplene på tilrettelegging er i tråd med Dewey, som hevder at skolen bør bygge videre på aktiviteter som elevene kjenner hjemmefra.³² Undervisningen bør gå fra det kjente til det ukjente, som gjør at barnet litt etter litt forstår meningen med aktivitetene. Å tilpasse undervisningen i lys av hverdagsobjekter kan være en måte å komme nærmere det elevene er fortrolige med. Dette kan også relateres til Lars Løvlie når han sier at læreren må ha en evne til å mentalisere og fantasere for å forstå eleven.³³ Læreren må spørre seg selv hvor dette barnet kommer ifra, hvilke erfaringer barnet besitter og hva barnet ønsker og trenger av læreren.

Dewey skriver at utdanning bør ta utgangspunkt i barnets egne instinkter og evner.³⁴ Hvis ikke læreren klarer å legge til rette for aktiviteter som barnet utfører på eget initiativ, vil utdanning reduseres til noe som presses på utenfra. Med utgangspunkt i dette kan det se ut som om Dewey står frem som en motsetning til det Biesta omtaler som *undervises av* og en formidlende lærerrolle som bringer noe radikalt nytt til eleven. For Dewey handler imidlertid utdanning og lærerens rolle ikke kun om at elevene *lærer av*, men om å bygge på det som er kjent for barnet. Dette er ikke nødvendigvis det samme som å ta utgangspunkt i noe barnet allerede kan, der barnet kun trenger læreren som et redskap for å navigere. Undervisning basert på det kjente innebærer at læreren bygger på elevenes erfaringer, evner og forutsetninger, og hjelper dem gjennom å gi dem motstand. Motstanden oppstår når læreren er aktiv i utforskningen av nytt fagstoff sammen med elevene, stiller spørsmål og hjelper eleven til å se ting fra forskjellige vinkler. Dette gir læreren en viktig veilederrolle overfor elevene. Hvis læreren klarer å formidle kunnskapen gjennom å knytte det til elevenes erfaringsverden, slik som i eksemplet med å telle kosebamsere, og bruke ulike metoder for å tilrettelegge for elevenes forståelse, vil elevene forhåpentligvis føle mestring. Denne mestringsfølelsen er en forutsetning for at de vil fortsette å tilegne seg kunnskap³⁵ og den opparbeides ofte i et fellesskap med andre.

32 Dewey, "Utdanning til demokrati", 60-61.

33 Lars Løvlie, "Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis", (Bergen: Fagbokforlaget, 2021): 120.

34 Dewey, "Utdanning til demokrati", 60-61.

35 Federici, og Skaalvik, "Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support", 21-36.

Det kan se ut som at Dewey³⁶ ønsker læreren i en rolle der han eller hun balanserer mellom ytterpunktene i det som ofte kalles det pedagogiske paradokset, mellom barnets individuelle frihet og skolens begrensninger eller kontroll. Michael Uljens beskriver også dette når han sier at: "Då vi vil fastställa förhållandet mellan den växandes och pedagogens handlande söker vi, tradisjonellt uttryckt, et punkt mellan pedagogikkens allmakt och dess vanmakt. Pedagogiken vore allsmäktig om barnet kunde formas enligt pedagogens önskan och vanmäktig i fall individen blev en kulturvarelse av sig själv".³⁷ Biesta trekker frem dette pedagogiske paradokset som en risiko ved utdanning.³⁸ Risikoen ligger mellom lærerens kontroll og elevenes frihet, og hvis vi ikke lar denne risikoen finnes, så undergraver vi poenget med utdanning. For å klare å balansere risikoen må vi ta utgangspunkt i de subjektene vi møter i skolen. Hvis vi ønsker at elevene skal bli selvstendige subjekter i møtet med verden, er det viktig at de møter voksne som ser det som sin rolle å hjelpe dem inn i denne verden. Hvis læreren klarer å ta utgangspunkt i elevens instinkter og erfaringer, samtidig som læreren bringer inn nye erfaringer og kunnskap i undervisningen, kan vi forstå lærerrollen i lys av både en som elevene blir *undervist av* og *lærer av*.

Uansett hvilket syn man har på undervisning, vil kommunikasjon mellom lærer og elev være sentralt. Noen lærere uttrykte at de syntes det var vanskelig å utnytte samtalen som redskap i hjemmeskoleundervisningen. Det var mindre rom enn vanlig for innspill fra klassen, ofte av tekniske og praktiske grunner, og lærerne fortalte at de satt med en følelse av enveiskommunikasjon. Dette er interessant med tanke på at språket blir sett på som et essensielt redskap for læring, blant annet i sosiokulturell teori,³⁹ men også hos Dewey.⁴⁰ I følge Dewey er all erfaring sosial og innebærer kommunikasjon, og kommunikasjon er en viktig del av undervisningen i et arbeid mot felles forståelse. For at erfaringer skal gi mening, eller læring, må de deles av flere, og denne meningen skapes gjennom språk. I følge Dewey skjer altså læring i et fellesskap, og han kaller kommunikasjonen broen mellom eksistens og essens. Deweys syn på kommunikasjon kan knyttes til det som etter hvert kjennetegner det konstruktivistiske læringssynet og aktivitetspedagogikken, og det han kaller «Vektlegging av aktivitet til forskjell fra passivitet.»⁴¹ Læring krever aktivitet og deltakelse fra elevens side. Gjennom kommunikasjonen kan mennesker komme frem til en felles forståelse, men det krever da at begge parter er aktive i kommunikasjonen.

Biesta kritiserer Deweys kommunikasjonsteori fordi den forutsetter at mening og forståelse skapes i møtet mellom subjekter.⁴² Å basere forståelse på dette møtet vil innebære en risiko fordi vi ikke kan styre om og hva slags mening som skapes. I hjemmeskolen ble

36 Dewey, "Barnet og læreplanen", 23-27.

37 Michael Uljens, "Den pedagogiska paradoxens utmaningar element til en teori", i *Utmaningar i filosofisk pedagogik*, red. Jan Bengtsson (Lund: Studentlitteratur, 2004): 47.

38 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 25.

39 Lev Vygotsky, "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes", (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

40 Dewey, "Utdanning til demokrati", 56-57.

41 Dewey, "Utdanning til demokrati", 190.

42 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 47-64.

denne risikoen konkretisert ved at kommunikasjonen foregikk på en helt ny måte, gjennom digitale verktøy. Møtene var også sjeldnere enn i vanlig skole, noe som innebar en økt risiko for at deltakerne ikke utviklet den felles forståelsen som Dewey fremhever. Dette er i tråd med Løvlie som basert på Humboldt skriver at «Det å forstå andres utsagn i sosiale sammenhenger er i neste omgang en forutsetning for overhodet å kunne gjøre seg selv forstått og bli innforstått med den andre».⁴³ Kommunikasjonen mellom mennesker blir med andre ord vanskelig hvis det ikke ligger en felles forståelse til grunn. Løvlie knytter dette videre til selvrefleksivitet, som innebærer at vi forstår oss selv, ved å avgrense oss i forhold til andre. Løvlie understreker empati og medfølelse som egenskaper som er viktig for at kommunikasjonen skal fungere mellom to subjekter. I det øyeblikket vi går over til å se på den andre som et objekt, er kommunikasjonen borte. Videre beskriver Løvlie at læreren trenger den selvrefleksiviteten som barnet kanskje ikke enda har lært. Læreren erfarer eleven og elevens følelser gjennom å være i kommunikasjon. I hjemmeskolen har vi sett at lærerens rolle, og selvsagt også elevenes rolle, i denne kommunikasjonen ble utfordret. Lærerens rolle som formidler og bindeledd til elevenes forståelse av innhold, ble særlig utfordret. En mer konkret følge av dette var som nevnt at innføringen av nytt fagstoff, som krever en felles forståelse, var vanskelig. På den andre siden har vi sett at lærerens rolle som omsorgsperson ble mer fremtredende, noe som samsvarer med Løvlie når han fremhever at læreren er forpliktet til å være både fagperson og omsorgsperson.⁴⁴

Sosialisering

Hjemmeskolen var et resultat av store endringer på samfunnsnivå knyttet til en global pandemi. Skolen ble synlig som samfunnsaktør og måtte ta sin del av ansvaret for å unngå økt smitte. Intervjuene og tekstene vi har vist i denne artikkelen, har vist at skolens formål er mer omfattende enn kvalifisering og faglig arbeid, som kanskje er det formålsområdet som får mest oppmerksomhet til vanlig. I samfunnsdebatten har det i og etter perioden med hjemmeskole vært stort fokus på lærerens og skolens rolle for de såkalte «sårbare» barna. For mange foreldre ble også lærerens arbeid og profesjonalitet synliggjort på en ny måte i hjemmeskoleperioden. Lærerens rolle som sosial støtte og læreren som bindeledd mellom skolen og hjemmet fikk en fornyet betydning, slik vi også har sett i denne artikkelen. Lærerens rolle som omsorgsperson og sosial støtte formidler et verdisyn som mange vil hevde er grunnleggende i norsk skolekultur.⁴⁵ Sosialiseringdimensjonen innebærer likevel mer enn dette. I følge Biesta handler sosialiseringdimensjonen i utdanning heller ikke bare om hvordan tradisjoner og kulturer kan opprettholdes og reproduseres, men i enda større grad om å gjøre elevene i stand til å møte det og dem som kommer mot oss i framtida. I

43 Løvlie, "Politisering og pedagogisk motstand", 119.

44 Løvlie, "Politisering og pedagogisk motstand", 120-121.

45 Federici og Skaalvik, "Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support," 22.

dette arbeidet har utdanningen og de som jobber innen utdanning, et ansvar.⁴⁶ Utdanning handler dermed om hva det er å være menneske og hvordan vi lever sammen med andre, noe som er knyttet til Biestas tanker om demokrati, som ikke har fått plass i denne artikkelen.⁴⁷ Dewey ser også på skolen som en sosial institusjon som kan gi barnet del i en felles arv og bruke evnene sine til sosiale formål.⁴⁸ Han skriver at det er skolens oppgave å utdype og utvide barnets forståelse av verdiene det kjenner fra hjemmet. Hvis den sosiale dimensjonen ved skolen blir neglisjert, vil utdanningen komme til kort, mener Dewey. Skolen kan ikke kun oppfattes som et sted der en viss informasjon skal formidles, visse ting skal læres og vaner dannes. Han ser på læreren som et medlem i det sosiale felleskapet som skolen utgjør, og læreren må ut fra sin dømmekraft forstå hvordan barnet kan støttes og hjelpes til å reagere hensiktsmessig. I perioden med hjemmeskole ble det å håndtere hjemmeskolesituasjonen, som noe ukjent som oppsto, sentralt både for lærere og elever. Lærerne fikk en rolle i å modellere hvordan denne krisen kunne håndteres, hvordan undervisning kunne skje i en ny kontekst, og hvordan de, ofte sammen med elevene, kunne finne løsninger på utfordringer som oppsto.

På et mer konkret nivå ble det tydelig at skolen er en del av et digitalisert samfunn og en digital kultur. I Norge var digitalt utstyr og infrastruktur stort sett tilgjengelig og kunne tas i bruk. Lærerne ble utsatt for en påtvunget digital kompetanseheving og gikk inn i en ny heldigital lærerrolle. Den tradisjonelle lærerrollen utfordres i den digitale skolen generelt, og lærere går inn i den digitale skolekonteksten med ulike grad av selvtillit og motivasjon.⁴⁹ Dette påvirker lærerens handlinger og det Biesta og kolleger kaller 'agency',⁵⁰ altså lærernes aktive bidrag for å skape innholdet i sitt eget arbeid og arbeidsforhold.⁵¹ Til tross for at bruk av digitale redskaper ikke er nytt, uttrykte lærerne i vår studie ulike tilnærminger til den heldigitale hjemmeskolen og ulike grader av eierskap til den nye rollen. Samtidig bidro det nye og usikre i lærerrollen til at lærerne i større grad enn ellers ba om innspill fra elevene på hvordan struktur på dagen, oppgavetyper og kommunikasjonsformer fungerte. Usikkerheten har dermed overført agency også til elevene, som fikk et medansvar i opplæringen denne perioden.

46 Gert Biesta, "The education-socialisation conundrum or 'Who is afraid of education?'," *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 16, no. 3 (2007): 25-36. <https://doi.org/10.48059/uod.v16i3.861>

47 Gert Biesta, "Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education," *Teachers college record*, 109, no 3 (2007): 740-769.

48 Dewey, "Utdanning til demokrati", 57-58.

49 Fransson, G., J. Holmberg, O.J. Lindberg, and A.D. Olofsson. "Digitalise and Capitalise? Teachers' Self-Understanding in 21st-Century Teaching Contexts," *Oxford Review of Education* 45, no. 1 (August 22, 2018): 102-118, doi:10.1080/03054985.2018.1500357.

50 Gert Biesta, Mark Priestley and Sarah Robinson, "The Role of Beliefs in Teacher Agency," *Teachers and Teaching* 21, no. 6 (June 15, 2015): 624-640, doi:10.1080/13540602.2015.1044325.

51 Gert Biesta and Michael Tedder, "Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective," *Studies in the Education of Adults* 39, no. 2 (September, 2007): 132-149, doi:10.1080/02660830.2007.11661545.

Avslutning

Lærerens rolle under hjemmeskolen ble dramatisk endret på noen områder, særlig med tanke på individualisert elevkontakt i motsetning til et klassefelleskap og at innføring av nytt fagstoff opplevdes som utfordrende, for mange i så stor grad at nye emner ble utsatt til skolen igjen foregikk i en skolebygning. Rollen de intervjuede lærerne beskrev, kan knyttes til alle Biestas tre funksjonsområder for utdanning, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Selve undervisningspraksisen kan delvis beskrives ved hjelp av Biestas to tilnærminger, at elevene *undervises av læreren* eller *lærer av læreren*.⁵² Vi har også sett nødvendigheten av å inkludere en sosial dimensjon i drøftingene våre, som inkluderer læreren som omsorgsperson for elevene læreren og som fasilitator for kommunikasjon og samtaler i klasserommet. Dette er aspekter som ligger til grunn for god undervisning og læring, og som ble kraftig utfordret i hjemmeskoleperioden, men som mange av lærerne var opptatt av.

Mange av perspektivene som er diskutert i denne artikkelen, kan være interessante å ha med seg videre i en skole som blir mer og mer digital. Det er særlig når kommunikasjonen blir digitalisert at lærerens rolle i undervisningen endres og utfordres. Skolen som sosial aktør og sosial arena ble tydeliggjort i den digitale hjemmeskolen, mest som et savn og en lite tilfredsstillende erstatning for den fysiske skolen. I denne konteksten klarte lærere og elever å opprettholde skole i en kritisk og annerledes situasjon.

52 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 67-82.

Frank Juul Agerholm

Profylaksens ”pædagogik”

– Et usamtidigt fyrstespejl til samtidens profylaktiske fornuft og dens for(e)gribende indgriben i menneske- og samfundsliv

Abstract

[English title: *The “Pedagogy” of Prophylaxis - A Non-Simultaneous Specula Principum for Contemporary Prophylactic Reason and the Ills of its Benevolent Anticipatory Interventions in Human Life and Social Life*]

Arguing that one of the most important lessons to be learned from the corona pandemic might be, that it makes a difference which normativity sets the norms for our way of living, this essay problematizes the relation between pedagogy and prophylaxis. A problematization hereof is particularly relevant in times, where prophylactic reason with its apparently benevolent *idée fixe* that prevention is preferable to cure seems to have colonized common sense. As such it has become the dominant rationality governing our way of living, social life, and the anticipatory interventions conducting our conduct both inside and outside of pedagogical institutions. This dominant rationality appeals to sound reason; it imitates and parasitizes on pedagogical practices and ways of thinking. The “pedagogy” of prophylaxis is, however, a wolf in sheep’s clothing setting the norms for our way of living with a pedagogically unsound normativity. Through a non-simultaneous *specula principum* rooted in the ancient art of medicine and living the essay problematizes the relation between pedagogy and prophylaxis, and the ill of the “pedagogy” of prophylaxis.

Keywords

Pedagogy, prophylaxis, sound reason, prophylactic reason, dietetics, diaita, anticipation, critique

Tilløb og tankeledende problemata

Den profylaktiske fornuft har haft kronede dage, længe før et lille kronelignende virus fik mange til at råbe krise og appellere til den sunde fornuft i håndteringen heraf. Det er ingen selvfølge, at appellen bliver hørt. Den profylaktiske fornuft har nemlig længe før den aktuelle pandemisk-profylaktiske oprustning koloniseret den sunde fornuft, som den pædagogiske tænkning ellers har haft sit at gøre med såvel før som nu. Nu er den sunde fornufts begreb imidlertid langt fra entydigt, ligesom det til tider kan være vanskeligt at kende forskel på den sunde og den profylaktiske fornuft. Det gælder ikke mindst, når den profylaktiske fornuft koloniserer og (som en ulv i fåreklæder) iklæder sig den sunde fornufts vante gevandter og tilmed vil kaldes ved dens navn. Tilløbet til en tankeledende forskel kan her stipulativt gøres gældende ved differencen mellem to betydninger af såkaldt sund fornuft: (1) Sund

Frank Juul Agerholm, UC SYD, Danmark

Email: fjag@ucsyd.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 10 | Nr. 1 | 2021 | side 38-62

fornuft i betydningen den kritiske, oplyste, autonome og således selvstændige tænke- og forholdemåde. Det kunne fx være under henvisning til Kants myndighedsbegreb¹ og Adornos kritiske mantra om 'Nicht-Mitmachen',² der ligger i forlængelse heraf. (2) Sund fornuft i betydningen common sense, *sensus communis*, fælles sans. Til forskel fra sund fornuft i førstnævnte betydning er sund fornuft i denne anden betydning per definition ikke autonom. Den er netop en *fælles sans*, og kan som sådan siges at stå i et heteronomt forhold til den fremherskende folkestemning, herskende normer og smagspræferencer eller såkaldt samfundssind. Førstnævnte skal her kaldes *den sunde kritiske fornuft* og sidstnævnte *den sunde fællesfornuft*.

Den sunde kritiske fornuft og den sunde fællesfornuft forholder sig ikke partout på samme vis til den profylaktiske fornuft. En ikke uvæsentlig forskel i måden, hvorpå disse to former for "sund fornuft" forholder sig til den profylaktiske fornuft, kan vi forsøgsvist nærme os på følgende måde. Selvom det i mange sammenhænge kan være vældig fornuftigt at tage vare på sit helbred, så er det ikke sund kritisk fornuft at leve sit liv på en måde, så sundhed, sikkerhed og lang levetid gøres til det egentlige formål med at leve. Det er ikke desto mindre dette formål, der for den profylaktiske fornuft fører til forestillingen om, at det er bedre at forebygge end at helbrede. Som sådan bliver dette også den normativitet, der for den profylaktiske fornuft normerer måden, hvorpå livet må leves. For den sunde kritiske fornuft må der dog være sager, som vejer tungere i menneske- og samfundslivets vægtskål, end stræben efter sundhed, sikkerhed og lang levetid. En sådan stræben er ikke uproblematisk, og den bliver ikke mindre problematisk, hvis den for alvor får tag i den sunde fællesfornuft. Til en start kan vi problematisere den normering af måden, livet leves på som følge af en sådan stræben, med et citat af den pædagogiske tænker Wolfgang Sünkel. I en artikel om den sunde levemådes kunst, dvs. diætetikken, i *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, skriver han: "Idealet om livet udelukkende efter sundhedens målestok må dog igen og igen gå på akkord med de sociale krav til mennesket. Hvis sundheden bliver absolutistisk, opstår faren for en tyrannisk forarmelse af livet, således at problemet om den rette målestok også må diskuteres etisk"³. I en samtid, hvor den profylaktiske fornuft har koloniseret *den sunde fællesfornuft* og sat sig solidt på samfundssindet, er det idealet om sundhed, sikkerhed og lang levetid, der svinger måle- og taktstokken. Og selvom de fleste nok mærker, at de må gå på akkord med en række sociale behov, så kræver massens *sunde fællesfornuft* ikke desto mindre profylakse *en masse*. Den etiske – såvel som den demokratiske, eksistentielle og pædagogiske – diskussion om den rette målestok synes ikke blot at forstumme; den dømmes på forhånd ude som værende uetisk og uden sans for samfundssind. For *den sunde kritiske fornuft* kan det dog være en svær kamel at sluge.

1 Immanuel Kant, "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" i Immanuel Kant, *Werkausgabe Band XI* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977), 53-61.

2 Theodor W. Adorno, "Erziehung nach Auschwitz" i Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften, Band 10.2* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977), 679.

3 Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D-F* (Basel: Schwabe & Co., 1972), 231.

Essayets hovedærinde tager afsæt i ovenstående. Det skal her dreje sig om en problematisering af forholdet mellem pædagogik og profylakse. Det er et forhold, der er særlig relevant at forholde sig til i en tid, hvor den profylaktiske fornuft har koloniseret den sunde fællesfornuft. Her kan det nemlig hænde, at pædagogikken så at sige kommer i hænderne på den profylaktiske fornuft og bliver til profylaksens "pædagogik". De forbeholdne anførselstegn er her udtryk for, at der gøres krøller på tungen, når "pædagogikken" på denne vis kommer til udtryk som profylaktisk håndlanger. For hvad bliver der så egentlig af pædagogikken?

Påstanden er vel at mærke ikke, at håndlangeriet er udtryk for et profylaktisk komplot, som man tror at vide i visse konspirationslystne kredse. Der er snarere tale om et potentielt langt mere dystopisk, livsforarmende profylaktisk plot, der hænder – og som muligvis er ved at glide os af hænde. Forestillingen er for så vidt oldgammel med rødder i den antikke medicinske, hygiejniske og diætetiske tænkning. Over tid har den profylaktiske fornuft bredt sig til at gælde en lang række andre sager end det menneskelige helbred. For blot at nævne i flæng, så gør forestillingen sig i nyere tid gældende i alt muligt lige fra levetidsforlængende undervogsbehandling til læringsmålsstyret undervisning; fra kommunal social-, sundhed-, børn- & unge-tidlig-indsats-politik til statslige konkurrencekraftsoprustende fjumreårsforebyggende studiefremdriftsreformer med hurtigt-ud-på-arbejdsmarkedet-retorik; fra private skadesforsikringer til offentligt foranstaltet skilsmiseforebyggelse; fra præventiv krigsførelse til proaktiv kriseledelse; fra terrorbekæmpelse til turismeplanlægning; fra neoliberal kvalitetssikring til national kystsikring; fra energirigtige elbiler til evalueringsfikseret effektivitetsoptimeringer; fra bæredygtige klimabudgetter til øko-tex certificerede barnevognseler; fra kropsfikserede fitnesspraksisser til selskabsprofiterende lean-tænkning og så videre og så videre.

Således var den profylaktiske fornufts fodarbejde også gjort, og den sunde fællesfornuft allerede koloniseret, da corona tog på verdensturné, og den profylaktiske fornuft for alvor indtog den helt store scene. Epidemihistorien taler for, at også coronakrisen ebber ud på et tidspunkt. Verden skal nok opleve pandemifrie perioder igen. Modsat epidemier og pandemier, der kommer og går, så er det dog nok mere sandsynligt end tvivlsomt, at den profylaktiske fornuft står endnu stærkere i en post-coronial verden. Med det in mente er en problematisering af profylaksens "pædagogik" for så vidt såvel fortids-, nutids- som fremtidsrelevant. For tiden kan det imidlertid være svært at overskue roden til problematikken i mængden af ansigtsløse mundbind ved køen til håndspritte og andre forebyggende forgreninger og coroniale knopskydninger. Vi skal derfor skifte tid og gå til problematikken rødder i antikken og lade den profylaksens "pædagogik", som her viser sig, tjene som et usamtidigt fyrstespejl til vor samtids profylaktiske fornuft og dens foregribende og potentielt forgribende indgriben i menneske- og samfundsliv.

Som litterær genre er fyrstespejlet et skrift, der henvender sig til en kommende regent. Kendte eksempler herpå er Xenofons (ca. 430-354 f.v.t.) *Kyrupædien*, Erasmus af Rotterdams (1466-1536) *Institutio principis Christiani* fra 1516 og vel nok allermost såvel berømt som berygtet Nicoló Machiavellis (1469-1527) *Fyrsten* fra 1513. Inden for denne tradition

skal fyrstespejlet tjene som forbillede for god regeringsførelse og indføre regenten in spe i en række politiske, samfundsmæssige og moralske idéer og problematikker. Det fyrstespejl, der skal fremstilles her, henvender sig ikke blot til en kommende regent og handler ikke direkte om regeringsførelse. En politikerspire eller en allerede udfoldet en af slagsen må hjertens gerne læse med. Her skal det dog handle om levemåden i almindelighed og problematikker forbundet med den sunde levemådes regimentering i særdeleshed. Enhver med interesse heri er inviteret med. Det græske ord for levemåden er *diaita*, hvorfra vi har ordet diæt. Det tilsvarende latinske ord er *regimen*, hvilket måske alligevel så burde få også den, der er interesseret i eller har magt til at styre og regere til at spidse ører. Der er modsat et traditionelt fyrstespejl ikke tale om et forbillede. Tværtimod. Der tegnes snarere et billede af en måde at regimentere levemåden på, hvilken ikke er efterstræbelsesværdig.

Således er herværende fyrstespejl *usamtidigt* i to betydninger af dette ord. Begge betydninger lader sig fatte med afsæt i Ernst Blochs (1885-1977) filosofi. (1) For det første er det *usamtidigt* i den forstand, at der "i samme tid er forskellige tider præsente, og at det forgangne ikke er helt forgangent".⁴ Bloch spidsformulerer denne tanke i en tale ved universitetsdagene i Berlin i 1965. Den er siden publiceret under titlen *Antizipierte Realität – Wie geschieht und was leistet utopisches Denken?* Anticiperet realitet drejer sig for Bloch om "et bredt felt, der måske ikke kun har brug for et blik fra det igangværende ind i fremtiden, men også et vanskeligere fra fremtiden ind i igangværende og ind i det forgangne, der må forstås på ny, i den forstand, at der ikke kun gives forgangenhed, men fremtid i forgangenheden, hvilket er et virkeligt reelt paradoks".⁵ (2) Den anden betydning af *usamtidigt* hos Bloch har i og for sig at gøre med kritik af det, der etisk betragtet er *utidigt* i *samtiden*. Dette viser sig ikke hos Bloch i form af et fasttømret ideal for mennesket, men snarere negativt derved, at:

"selv om vi endnu ikke ved, hvad mennesket er – og her kommer jeg alligevel ind på moral og på politik og på den rette vej –, har vi den forfatning, at vi præcis ved, hvad der *ikke* er et menneske. Vi ved ikke, hvad det humane er, vi ved ikke, hvad det afdækkede ansigt på alle mulige måder vil vise os, når det er frembragt, er udført i historiens eksperiment. Vi ved dog temmelig præcist, hvad det *ikke* er. Vi ved, at Nero og Hitler ikke er mennesker, om end vi ikke ved, hvad det utopiske menneske er. Så meget har vi som lys for vores fødder, at det negative, tøjlerne, utilfredsheden, ubehaget, ikke er det rette, som allerede foresvæver os i ideologier, ret og moral".⁶

Det utopiske er livet igennem et centralt tema for håbets filosof, Ernst Bloch, og hans måde at lave kulturanalyser og bedrive samtidskritik på. Herværende fyrstespejl kan med afsæt i Blochs forståelse af *usamtidighed* også karakteriseres som en indirekte dystopisk samtidskritik. Fyrstespejlet består primært af en problematisering af det utidige i profylaksens

4 Beat Dietschy, Doris Zeilinger & Rainer E. Zimmermann, *Bloch-Wörterbuch – Leitbegriffe der Philosophie Ernst Bloch* (Berlin/Boston: De Gruyter, 2012), 589, <https://doi.org/10.1515/9783110256710.589>.

5 Ernst Bloch, "Antizipierte Realität – Wie geschieht und was leistet utopisches Denken?" i Ernst Bloch, *Abschied von der Utopie? Vorträge*, Herausgeben von Hanna Gekle (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980), 101.

6 Ernst Bloch, "Ideologie, Recht, Moral: Ihre historische Bedingtheit, mögliches Erbe daran" i Ernst Bloch, *Abschied von der Utopie? Vorträge*, Herausgeben von Hanna Gekle (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980), 89.

”pædagogik” fra forgangenheden. Heri er der dog ikke kun forgangenhed. På sin vis lader tendenser i det igangværende og reelle muligheder for et dystopisk scenarie, som vi ikke skal ønske os realiseret for fuld udblæsning i fremtiden, sig spejle sig i forgangenheden.

Og så til sagen!

Pædagogik og profylakse med Rousseau som fødselshjælper

Historien vidner om tætte forbindelser mellem pædagogik og profylakse; og det kan for så vidt være både godt og sundt i mange sammenhænge. Længe før vi kan finde skriftlige vidnesbyrd herom, har mennesket formodentlig forsøgt at give sine erfaringer med alskens potentielt helbredsskadelige ting og sager videre. Det er der i sig selv ikke noget odiøst i. Hvad angår de skriftlige kilder, går forholdet mellem pædagogik og profylakse tilbage til antikken.

Vi lægger dog fra land med den såkaldt moderne pædagogiks fødsel. Det er en nedkomst, det ofte tillægges Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) at have forløst med *Emile – eller om opdragelsen*. Ifølge fødselsberetningen kom den moderne pædagogik til verden med en tanke, der vel nok kunne forveksles med den profylaktiske fornufts idé om at afværge og beskytte mod fremtidige onder. Selv om Rousseau, hvad angår Emiles helbred, er lidt af en mælkedreng med hang til amning, mælk og en solid landkost, og hvad angår lægekunsten kun anser hygiejnen⁷ – der vel at mærke er lægekunstens profylaktiske gren par excellence – for værdifuld, så ligger han ingenlunde under for den profylaktiske fornuft. Vidste man ikke bedre om pædagogik og profylakse, kunne man ellers tro det, da Rousseau gør sig en del diætetiske overvejelser. Og som vi skal se, er det i den klassiske diætetik, den profylaktiske fornufts herkomst skal findes. I dette hovedværk i den pædagogiske filosofis historie kan man tilmed læse en passage, der indeholder såvel dets grundlæggende problemformulering som påstand, som værende profylaktisk: ”Hvad kan vi da gøre for at danne dette sjældne menneske? Vi kan sandelig gøre meget: vi kan forhindre, at der gøres noget”.⁸ Det er dog ikke en profylaktisk interesse for alskens ting og sager, der kan have en negativ indvirkning på helbredet, der driver værket, når dette sjældne menneske skal dannes. For Rousseau drejer det sig om, at beskytte barnets gode natur fra samtidens moralsk korrumpere og forkvaklede samfund, så Emiles vilje og første-natur kan udvikles til en fri og etisk set god vilje og anden-natur. Ét citat alene er helt tiltrækkeligt til at indse, hvorledes Rousseaus pædagogiske filosofi trækker ham milevidt væk fra den profylaktiske fornufts orientering mod sundhed, sikkerhed og lang levetid:

”Det gælder mindre om at forhindre barnet i at dø, end om at lære det at leve. At leve er ikke blot det at trække vejret, det er at handle, det er (...) alt det i os som at giver os følelsen af at være til. Det menneske som har levet længst, er ikke det som har de fleste år på bagen, men

7 Jean-Jacques Rousseau, *Emile- eller om opdragelsen*, 1. del (Valby: Borgens Forlag, 1962), 39.

8 Ibid., 19.

det, som mest intenst har følt livets pulsslag. Mangen mand, der bliver begravet som hundredårig, har været død siden fødselen. Han ville have vundet ved at gå i graven i sin ungdom, hvis han havde levet et virkeligt menneskeliv indtil da".⁹

Det bliver med andre ord ikke hos Rousseau, vi skal regne med at finde en profylaksens "pædagogik". Vi skal som varslet til rødderne i den antikke diætetik. Før vi kommer så langt tilbage, skal vi dog gøre endnu et ophold hos en tænker fra den pædagogiske filosofis tradition. Han er særdeles velbevandret i værker af lægefilosofferne Hippokrates (460 – mellem 375-351 f.v.t.), Galen (ca. 129 – ca. 200) og formodentlig også Avicenna (980-1037), der uden tvivl er de tre mest indflydelsesrige tænkere i den klassiske medicins såkaldte humoralpatologiske paradigme. Vi skal omkring forfatteren til det eneste værk, Rousseau nævner i forordet til *Emile*. Det er lægen og filosofen, John Locke (1632-1704), hvis pædagogiske filosofi bærer tydeligt præg af den diætetik, hvori den profylaktiske fornufts herkomst skal findes.

Pædagogik og diætetik lirket op med Locke

Før vi med John Locke kan lirke lidt op for forholdet mellem pædagogik og diætetik, bliver vi dog nødt til at få lidt indblik i noget, Locke qua sin lægefaglige baggrund helt sikkert var godt skolet i. Det drejer sig om den klassiske diætetik og en liste over "ting", som diætetikken i relation til den raskes såvel som den syges *diaita*, dvs. levemåde, må tage bestik af og foreskrive den rette brug af. Over tid bliver denne liste kanoniseret og kendt som *sex res non naturales* – direkte oversat: de 'seks ikke-naturlige ting'. Det drejer sig om (1) luft, (2) mad og drikke, (3) bevægelse og hvile, (4) søvn og vågenhed, (5) sekretion, retention og ekskretion og (6) sjælens affekter.¹⁰ På Lockes tid møder vi med andre ord en ret anderledes diætetik, end den moderne form for diætetik vi kender. Den klassiske diætetik har interesse i levemåden i meget bred forstand. Det er først med sin ernæringsvidenskabelige, biokemiske fundering i 1800-tallet, at diætetikken så at sige går fra "fra stilistik af hele livet til havrevælling";¹¹ som videnskabs- og medicinhistorikeren Dietrich von Engelhardt på fyndig vis har kaldt dette vendepunkt i diætetikkens historie. At diætetikken hen mod slutningen af det 20. århundrede og ind i det 21. århundrede måske på visse punkter igen (ikke mindst formedelst den profylaktiske fornufts fokus på de såkaldte livsstilfaktorer) i meget omfattende grad har at gøre med en stilisering af hele livet, der kan tage sig pædagogisk ud, bør måske nævnes en passant her. Hvad ovenstående diætetiske liste angår, så indgår den tydeligt i Lockes pædagogiske tanker.

9 Ibid., 21.

10 Frank Juul Agerholm, *Diætetikkens væsen og uvæsen – En filosofisk kritik*, (Aarhus: Aarhus Universitet, 2016). Med henvisning til og i diskussion med en lang række primærkilder og medicinhistoriske værker og artikler behandles denne listes herkomst og udvikling i kapitel 1 "Diætetikkens gebet og kategoriale struktur".

11 Dietrich von Engelhardt, "Von Stilistik des ganzen Lebens zum Haferschleim - Das 19. Jahrhundert als Wendepunkt in der Geschichte der Diätetik", i Uwe Schultz (Hrsg.), *Speisen, Schlemmen, Fasten - Eine Kulturgeschichte des Essens* (Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 1993).

I *Some Thoughts concerning Education* lægger Locke fra land i §1 med et ideal, som tydeligvis trækker tråde tilbage til såvel den antikke lægekunst som pædagogik. Det kommer her på engelsk, da originalens tvetydighed, hvad angår forholdet mellem lægekunst og opdragelseskunst, mistes ved oversættelse til dansk: "A sound mind in a sound body, is a short but full description of a happy state in this world".¹² Der er naturligvis tale om en engelsk oversættelse af den romerske digter Juvenals ord "mens sana in corpore sano",¹³ der hermed giver latinsk lyd til det antikke græske *kalokagathia*-ideal. *Kalokagathia* er som bekendt et antikt ideal for den højest tænkelige menneskelige kvalitet og lader sig bedst fatte som skøngodhed hhv. retskaffenhed.¹⁴ Der er, som det fremgår af ordet, tale om et æstetisk-etisk ideal, der indebærer en forestilling om, at den ydre legemlig-æstetiske forfatning afspejler den indre sjælelig-etiske og vice versa. Idealet indgår både i den pædagogiske og diætetiske tænknings historie.¹⁵ Der er her en pointe, som vi skal vende mere indgående tilbage til, men som allerede nu må gøres gældende, for med Locke at kunne lirke op for forholdet mellem pædagogik og diætetik. Det gør nemlig ingen ringe forskel om *kalokagathia*-idealet (1) reflekteres pædagogisk med *paideia* som grundlæggende begreb og *eudaimonia* som normativ målestok, eller om det (2) reflekteres diætetisk (herunder profylaktisk) med *diata* som grundlæggende begreb og *eukrasia*¹⁶ som normativ målestok. I første tilfælde drejer det sig om dannelse, sund kritisk fornuft og menneske- og samfundslivets gode etiske færden. I sidste tilfælde drejer det sig om levemåden, profylaktisk fornuft og et godt helbred.

Spørgsmålet er nu, hvilken af disse tilgange, der er fremherskende hos Locke. I hvilken grad 'sound' skal fattes i helbredsmæssig henseende, og i hvilken grad 'sound' forstås i betydninger som fornuftig, forstandig, klog, velfunderet, vældig god m.fl.? Der er forekomster i værket, der trækker i begge retninger. Eksempelvis er de første 24 paragraffer oven på de indledende §§1-4 direkte disponeret over listen med 'de ikke-naturlige ting'. §§5-12 drejer sig om *luft* og klima og det omgivende miljø såvel profylaktisk som pædagogisk betragtet. §§13-20 handler om *mad og drikke*. §§21-22 om *søvn*. Det pædagogiske pottetræningsregime, Locke fremstiller i §§23-28, har affinitet til femte punkt på de ikke-naturliges liste (*sekretion, retention og ekskretion*). Det har på den ene side et klart helbredsmæssigt sigte ift. forebyggelse af forstoppelse, som man må forstå, er noget af det mest skæbnesvangre for helbredet, Locke kender til (og det er meget forståeligt, hvis man har kendskab til humo-

12 John Locke, "Some Thoughts concerning Education" i *The Works of John Locke - In Ten Volumes*. Vol. IX. (London: Thomas Tegg, 1823 [orig. publ. 1690]), 6.

13 Juvenal, *Juvenal and Persius*, Loeb Classical Library L091 (London: William Heinemann & New York: G. P. Putnam's Sons, 1928), 218-219 (Satire X, 356).

14 Af *kalos* smuk, skøn og *agathos* god, dygtig.

15 Om *kalokagathia* som pædagogisk ideal se fx Knud Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie - I* (København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 1966), 34. Som diætetisk ideal se fx Klaus Bergdolt, *Wellbeing - A Cultural History of Healthy Living* (Cambridge: Polity Press, 2008), 16.

16 Af gr. *eu* (god) & *krasia* (blanding). *Eukrasia* er et begreb og ideal for den gode blanding af kardinalvæskerne blod, gul galde, sort galde og flegma, hvilke har betydning for såvel legemets som sjælens sundhed. *Eukrasia* er som sådan humolpatologiens pendant til *kalokagathia*-idealet.

rallæren, hvor sådanne propper i kroppens indre trafik af næringsgivende væsker og deres restprodukter er meget alvorlige). På den anden side har det også et klart pædagogisk sigte, eftersom det næppe ville være sømmeligt for en engelsk gentleman ikke at have styr på de nedre regioner. Rundt i de nævnte paragraffer popper strøtanker om *bevægelse og hvile* frem. Det er plausibelt, at Locke har tænkt, at en passende mængde bevægelse og hvile pædagogisk set ikke var særligt problematisk for den tids purunge og naturligt rørige gentleman in spe at opnå. Derimod er det fra en humoralpatologisk lægefaglig-diætetisk optik mere problematisk, hvis fx han "når han er ophedet af at løbe op og ned, skulle sætte sig ned på den kolde eller fugtige jord. Dette, medgiver jeg, og at drikke noget koldt, når man er ophedet af arbejde eller træning, bringer flere folk i graven, eller på randen af den, grundet feber og andre sygdomme, end alt andet jeg ved af".¹⁷ §29 er en direkte advarsel mod brug af præventiv medicin og en opfordring til at overlade det profylaktiske arbejde til naturens orden. Oven på §§5-29 følger en opsummerende §30, der kortfattet bringer budskabet i §§5-29 på et par simple regler *for opdragelsen*. I de efterfølgende paragraffer tager Locke fat på, hvad der med afsæt i listen over 'de seks ikke-naturlige ting' lader sig fatte som *sjælens affekter*. Den grundlæggende pointe, hvad angår forholdet mellem "a sound mind in a sound body" falder, før han gør nærmere rede for, hvorledes sjælens affekter bør gribes pædagogisk an: "Der må drages behørig omsorg for at holde kroppen stærk og vigørlig, sådan at den er i stand til at adlyde og eksekvere sindets ordre; den næste og principielle opgave drejer sig om at sætte sindelaget ret, således at det ved alle lejligheder måtte være disponeret til ikke at indvillige i noget udover det, der er passende i forhold til et fornuftigt væsens værdighed og fortræffelighed".¹⁸ Der er uden tvivl meget ved John Lockes tanker om opdragelse, der lader sig problematisere fra moderne pædagogisk hold. Hvad angår vort fokus på tangeringen af profylakse og pædagogik, så er det centralt, at helbredet netop ikke ophøjes til en selvberørende værdi og et ideal i sig selv for opdragelsen og levemåden hos Locke. 'A sound mind in a sound body', kræver således nok hos Locke, at kroppen holdes stærk, vigørlig og således sund; det er dog med sigte på, at den kan tjene sjælen, der må være fornuftig, forstandig, klog, solidt funderet og så videre med idealer af en moralsk beskaffenhed, der har mere tilfælles med *eudaimonia* end *eukrasia*. Som sådan tildeles den sunde kritiske fornuft forrang over den profylaktiske fornuft. I den forstand er ej heller lægefilosoffen Lockes pædagogiske filosofi en profylaksens "pædagogik".

Vi vil nu bevæge os længere bagud i tid og med afsæt i den klassiske diætetik – som vi med Locke allerede så småt har lirket op for – og for alvor tage fat på fremstillingen af det usamtidige fyrstespejl til problematisering af profylaksens "pædagogik" og den profylaktiske fornuft.

17 John Locke, "Some Thoughts concerning Education" i *The Works of John Locke - In Ten Volumes*, Vol. IX (London: Thomas Tegg, 1823 [orig. publ. 1690]), 12.

18 Ibid., 31.

Den klassiske diætetik og den profylaktiske fornufts herkomst – taget i ed med helbredets øjemed

Lige nu og her midt i den såkaldte dans med corona er der næppe nogen, der ikke har lagt ører til en række adfærdsmodificerende, afstandtagende, afsprittende, håndhygiejniske og hostetikettende konkret udformede og afsungne forekomster af den profylaktiske fornufts aforistiske slager, hvis herkomst skal findes i den antikke lægekunst mantra: Det er bedre at forebygge end at helbrede. Eller som der står skrevet i Louis Lasagnas moderne version af den *Hippokratiske Ed* fra 1964, hvilken i mange lande i dag anvendes som lægeløfte, når nyudklækkede læger tages i ed: ”Jeg vil forebygge sygdom, når jeg kan, idet forebyggelse er at foretrække frem for helbredelse”.¹⁹

Denne eksakte ordlyd er ganske vist ikke at genfinde i den oprindelige og betydeligt ældre udgave af den *Hippokratiske Ed*,²⁰ men Lasagnas formulering gentager for så vidt en grundtanke, der er at finde på kryds og tværs af *Corpus Hippocraticum*.²¹ Det er da også i den antikke helbredskunst gryende logos, vi på skrift finder de første vidnesbyrd om den profylaktiske fornufts herkomst og dens forestillinger om, hvorledes et sundt, sikkert og langt liv bør foregribes ved dens mellemkomst. Dens herkomst er uløseligt flettet sammen med op- og forekomsten af en forestilling om, hvorledes et sundt, sikkert og langt liv bør foregribes ved dens mellemkomst. Som klassicisten og medicinhistorikeren Ludwig Edelstein formulerer det, så er det:

”i det femte århundrede f.Kr., at den antikke lægekunst første gang stiller spørgsmålet: Hvordan skal en sund mand leve, hvis han skal forblive sund? På dette tidspunkt begynder læger at forstå vigtigheden af patientens levemåde i henseende til helbredelse af sygdomme. De forsøger endda at helbrede patienten blot ved at ændre på hans levemåde, hvorimod de tidligere anvendte lægemidler eller tyede til kirurgiske procedurer. Men hvis man anerkender, at en syg mand kan blive rask ved at følge en ret måde at leve på, så må man slutte sig til, at en sund mand kan blive syg, hvis han følger en forkert måde, for kroppens tilstand er åbenlyst betinget af en mands levemåde. Han, der vil forblive sund, må derfor vide, hvordan man lever på den rette måde. Da først dette begreb om sundhed er anerkendt, forbliver dets gyldighed uforandret hele vejen gennem antikken”.²²

Såvel spørgsmålet som svaret på den profylaktiske fornufts interesse i, hvorledes mennesket forbliver sundt, er med andre ord levemåden. Levemåden, *diaita*, er diætetikkens domæne. I den forstand har den profylaktiske fornufts herkomst med diætetikkens at gøre.

19 Louis Lasagna, *Modern Hippocratic Oath*, (Tufts University School of Medicine, 1964).

20 Hippocrates, ”The Oath”, i *Hippocrates Volume I*, Loeb Classical Library 147 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1923), 298-301.

21 Skulle man have særskilt interesse i *Corpus Hippocraticum*s tilblivelseshistorie og forfattere kan man til en begyndelse orientere sig i William Henry Samuel Jones’ ”General Introduction”, i Hippocrates, *Hippocrates Volume I*, Loeb Classical Library 147 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1923).

22 Ludwig Edelstein, ”The Dietetics of Antiquity” i *Ancient Medicine – Selected Papers of Ludwig Edelstein* (Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1967), 303.

Forholdet mellem pædagogik og diætetik er langt tættere i antikken, end vi vanligvis ville forstå det i dag.²³

Tanken er således også her, at det er formedelst den klassiske diætetik, vi kan komme på det rette spor i forsøget på at bringe profylaksens "pædagogik" på begreb. En passage fra Michel Foucaults *Brugen af nydelserne* kan måske her give os en ledetråd. Passagen peger på et fællesanliggende for diætetikken og pædagogikken, nemlig opførelsen. Samtidig giver det os også et vink med en vognstang om, at vi må vejen over naturens begreb for at komme en forståelse af profylaksens "pædagogik" nærmere. Foucault skriver, "at 'diæten' selv, levemåden, er en grundlæggende kategori, hvorigennem man kan tænke over den menneskelige opførelse. Den karakteriserer den måde, hvorpå man lever sit liv, og den gør det muligt at fastsætte en række regler for opførelsen: en måde at problematisere adfærden på, som sker som en funktion af en natur, som man skal bevare, og som det er nødvendigt at rette sig efter. Levemåden er en hel livskunst".²⁴ Det er dog, som det fremgår, en kunst, der har en hel del med naturen at gøre. Og af Edelsteins citat fremgår det implicit, at den antikke diætetik, den sunde levemådes kunst, ikke blot er en hygiejnisk-profylaktisk livskunst, men netop også en terapeutisk lægekunst. Men vi må som sagt vejen over naturens begreb for en dybere forståelse heraf.

Naturens begreb – et tilløb til det "naturlige", "unaturlige" og "ikke-naturlige"

Forholdet mellem naturen, mennesket og dets helbred er en længere historie, der grundlæggende drejer sig om de tre kategorier (i) det naturlige, (ii) det unaturlige og (iii) det ikke-naturlige. Først og fremmest bør det bemærkes, at naturbegrebet her ligger langt fra det begreb om en forsimplet sagt objektiv, lovmæssig, matematisk-mekanisk natur, der ofte – og ikke sjældent under henvisning til bl.a. prominente skikkelser i naturvidenskabens galleri som fx Galileo Galilei og Isaac Newton – fremføres som det dominerende naturbegreb siden den såkaldte naturvidenskabelige revolution i 1600-tallet.

I *Corpus Hippocraticum*, ungefær to årtusinder før, fattes naturen som en artistisk, selvskabende (*aute to teknike*) kraft, som lægen og/eller den selvomsorgende hygiejnisk-profylaktiske livskunstner må yde passende assistance. Måske allermest kendt er følgende passage fra teksten *Epidemier*: "Kroppens natur er lægen i forbindelse med sygdom. Naturen finder selv vejen, ikke gennem tanke. For eksempel [er det kroppens natur, at man] blinker med øjnene, og tungen yder tjeneste, og alle lignende ting. Veldannet, klar og uden

23 Se hertil fx Wolfgang Sünkel, *Im Blick auf Erziehung: Reden und Aufsätze* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994), 29-38. Werner Jaeger, *Paideia – Die Formung des griechischen Menschen*, Zweiter Band (Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1954), 11-58. Heinrich Schipperges, *Lebendige Heilkunde* (Olten und Greiburg im Breisgau: Walter Verlag, 1962), 29-64. Georg Wöhrle, *Studien zur Theorie der antiken Gesundheitstheorie* (Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1990).

24 Michel Foucault, *Brugen af nydelserne, Seksualiteten historie 2* (Frederiksberg: DET lille FORLAG, 2004), 100.

instruktion, naturen gør, hvad der er nødvendigt”.²⁵ Vi møder samme grundtanke i det diætetiske skrift *Om levemåden*, hvor naturens *automate* også omtales.²⁶ Cirka et halvt årtusinde senere hos Galen (ca. 129 – ca. 200) finder vi med henvisning til Hippokrates en identisk opfattelse. Naturen ”handler helt igennem på en kunstnerisk og rimelig måde, havende visse evner”.²⁷ Og i *De naturlige kræfter* skriver Galen: ”For på ingen anden måde kunne hun [dvs. naturen] være selvskabende, præserverende for dyret, og bortskaffende af dets sygdomme, med mindre det ville være tilladt, at hun værner om det, der er passende, og afsondrer det, der er fremmed”.²⁸ Det er i forhold til dette naturbegreb, vi må forstå den kategoriale struktur, som det ”naturlige”, ”unaturlige” og ”ikke-naturlige” udgør.

Et godt sted at starte en forståelse heraf er i Galens *Sundhedslære*: ”Man bør derfor ikke bestemme sundhed og sygdom kun i forhold til vigør eller funktionssvækkelse, men man bør anvende benævnelsen ’i overensstemmelse med naturen’ [*kata physin*] om det sunde, og benævnelsen ’i modsætning til naturen’ [*para physin*] om det syge”.²⁹ Hvis vi med afsæt heri lader ordet *helbred* dække over alt det, der har med såvel *sundhed* som *sygdom* at gøre, kan vi samlet set tale om en *helbredskunst*. Og i så fald kan vi kalde denne *helbredskunst* for en *balancekunst*. Vil man bevare sundheden gælder det nemlig om at holde en balance, der er så *lig* naturen som muligt. Sundhed er i den forstand noget *naturligt*. Ryger balancen står det i modsætning til naturen, hvorfor sygdom som sådan er noget *unaturligt*. Idealet for den sunde *naturlige* balance er *eukrasia*, den gode blanding. Sygdomme er i modsætning hertil *dyskrasier* og således dårlige blandinger. Levemådens kategori falder så at sige lige imellem disse to kategorier. *Diaita* drejer sig om de ting, der er ’*ou kata physin ou para physin*’, eller kort sagt *ou physei* – ikke-naturlige. Den tidligere nævnte kanoniske liste, der bliver kendt som *de seks ikke-naturlige ting*, er endnu-ikke fuldt udfoldet i *Corpus Hippocraticum*, men der er dog tydelige anlæg hertil; den udgør en klar tendens i Galens tænkning, hvortil den ofte tilskrives; og den udgør en helt gængs kategori på Avicennas (980-1037) tid.

Den profylaktiske fornuft kiler sig ind i den kategoriale struktur, der dannes med det naturlige, unaturlige og ikke-naturlige. Og den har et fast greb i Galens grundlæggende tanker om *helbredets kunst*; thi ”eftersom sundhed både i vigtighed og i tid kommer før sygdom”, som han skriver: ”bør vi først overveje, hvordan sundhed kan bevares, og derefter hvorledes man bedst kurerer sygdom”.³⁰ Som Horkheimer og Adorno skriver, så er allerede

25 Hippocrates, ”Epidemics” i *Hippocrates Volume VII*, Loeb Classical Library 477 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1994), 242&243.

26 Hippocrates, ”Regimen” i *Hippocrates Volume IV*, Loeb Classical Library 150 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1931), 253.

27 Galen, *On the Natural Faculties*, Loeb Classical Library 71 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1916), 48&49.

28 *Ibid.*, 72&73.

29 Galen, *Galen’s Hygiene. A Translation of Galen’s Hygiene (De Sanitate Tuenda)* by Robert Montraville Green (Springfield: Charles C. Thomas · Publisher, 1951), 16.

30 *Ibid.*, 5.

myten oplysning, og oplysning slår tilbage i mytologi.³¹ Således popper foregribelsens arkehistorie, Prometheusmyten, også op i den for den tid særdeles oplyste Galens profylaktiske fornuft. Udviklingen af et dårligt helbred er, som Galen skriver i *Sundhedslære*, "muligt at afværge for den forudtænkende [dynaton phylaxasthai promethoumenon]".³² Selv om Prometheusmyten kunne være interessant at opholde sig ved, må det blive en anden god gang. For det var jo egentlig ikke gudernes straf, vi beskæftigede os med her, men den, ifølge denne klassiske helbredskunst, helbredsmæssige gevinst eller straf ved at være eller ikke være tilstrækkeligt forudseende/-tænkende. Det er et anliggende for *prognostikken*, som den profylaktiske fornuft finder det meget naturligt at fatte interesse for. Vi finder de vigtigste tanker herom under det unaturliges kategori.

Det unaturlige – eller den anamnesticke, diagnostiske og prognostiske kritik af krise

Det unaturlige drejer sig om sygdomme, deres årsager og følger. Det er imidlertid også i forbindelse med denne kategori, vi kan gøre os de i forhold til den profylaktiske fornuft mest interessant fund om krise og kritik og betydningen af anamnese, diagnose og prognose.

Helt overordnet, hvad angår sygdomme, så skelnes der i humorallæren, som Hippokrates, Galen og Avicenna er de tre mest betydningsfulde repræsentanter for, mellem epidemiske og diætetiske sygdomme. Sondringen finder vi bl.a. i det hippokratiske skrift *Om menneskets natur*, hvor der skelnes mellem sygdomme, der (1) er forårsaget af den indåndede luft (*pneumatosis*) og til tider rammer mange mennesker over en periode, (2) skyldes livsførelsen (*diaitematon*) og således er særlige for den enkelte.³³ Hvad angår de epidemiske, så kender man selvsagt hverken til bakterier eller vira i moderne forstand; kilden til smitte har med besudlet luft (*miasma*) at gøre. Årsagerne til de diætetiske sygdomme skal findes i en fejlslagen regimentering af *de ikke-naturlige ting*. Både epidemiske og diætetiske sygdomme kommer til udtryk som dyskrasier. I alle sygdomstilfælde – dvs. epidemiske såvel som diætetiske – er det endnu en gang levemåden, *diaita* og således *de ikke-naturlige ting*, der må tages bestik af og foreskrives brug af.

Vi skal ikke beskæftige os med de forskellige sygdommes klassificering og specificitet, men sætte fokus på krise, kritik, anamnese, diagnose og prognose, der ikke blot i forhold til terapeutiske og profylaktiske tilgange til helbredet, men også mere alment er interessant for vores ærinde. En krise bryder tidens normale gang med følger for det kommende, hvor flere (og potentielt endnu værre) kriser afledt af den initierende kan følge. Såvel terapeutisk som profylaktisk er en tidlig indsats meget vigtig. Dog må hverken terapeutiske eller profy-

31 Max Horkheimer & Theodor W. Adorno, "Dialektik der Aufklärung", i *Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, Band 3*, (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974), 16.

32 Galen, *Galen's Hygiene*. A Translation of Galen's Hygiene (De Sanitate Tuenda) by Robert Montraville Green. (Springfield: Charles C. Thomas · Publisher, 1951), 5.

33 Hippocrates, "Nature of Man", i *Hippocrates Volume IV*. Loeb Classical Library 150 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1931), 24-25.

laktiske indgreb forhastes, så krisen forværres eller medfører endnu værre kriser. Et *kritisk brud* på normalen må derfor vurderes med et *kritisk blik*, så det rette øjeblik (*kairos*) for det rette indgreb kan vurderes. *Krisis* er afledt af *krino*, der har at gøre med at skelne, adskille, ordne, vurdere, beslutte, fælde dom over osv. Således er en krise også det tidspunkt, hvor det normale forløb brydes af en skelsættende begivenhed, der adskiller det normale *før* fra det unormale *efter*, men samtidig fastsætter krisens videre forløb, som var der tale om en domfældelse i krisens adskillelse af *før* og *efter*.

Den rette terapi eller profylakse beror på en kritik, der bedømmer krisens egen "domfældelse". Kritikken af krisen er således også udøvelse af dømmekraft. Hertil tjener anamnese, diagnose og prognose. Inden for den hippokratiske tradition, som Galen og Avicenna ligger i forlængelse af, er særligt prognostisering højt skattet.³⁴ Både i terapeutisk og profylaktisk henseende er det vigtigt at mestre den prognostiske kunst. Kunsten at kunne forudsige forløbet fremtidige følger kvalificeres gennem viden om den aktuelle tilstand og om, hvad der er gået forud, hvilket kræver kyndighed i diagnosticering og anamnestisering.³⁵ Den anamnetiske, diagnostiske og prognostiske kritik af krisen og dens videre forløb afhænger dog tillige af en god portion intuitiv ræson og Fingerspitzengefühl. Som forfatteren til *I konsultationen* indledningsvist skriver: "Undersøg til en start lighederne og ulighederne i tilstanden, fra de største, fra de mindste, fra dét, der alt i alt observeres; [man må] se og berøre og lytte. Det, man kan opfatte med synet, berøringen, hørelsen, næsen, tungen og forstanden",³⁶ er alt sammen væsentligt for lægens kritiske vurdering af helbredet og de rette ind- og foregribende tiltag.

En lille på dette kapitel afsluttende ekskurs – der (u)samtidigt er fremadrettet til indsamling af ligheder og uligheder, fra de største, fra de mindste til kritikken af profylaksens "pædagogik" og den profylaktiske fornuft. Det rette øjeblik (*kairos*) og også tiden i bredere forstand er her vældig interessant. Hvad angår sygdom, så bryder krisen med den naturlige sunde tilstand, der er den normale med *eukrasia* som den normerende orden. *Eukrasia* sætter med andre ord en normativ målestok for det normale, der må opretholdes over tid, foregribes gennem indgriben i levemåden og bringes i orden igen, hvis afvigelser fra normen forekommer. Det er således heller ikke uden betydning, hvilken normativitet, der normerer kritikken af en krise og foreskriver såvel det rette øjeblik som de ind- og foregribende indgreb. Det er netop af helt afgørende betydning (også hvad angår helt moderne epidemier og pandemier og de biopolitiske befolkningsomsorgende socialhygiejnisk-profylaktiske indgreb i levemåden såvel i som uden for samfundets bærende pædagogiske institutioner). Der kan derfor også være en verden til forskel på, om det er den profylaktiske fornufts

34 Om betydning af prognose i den hippokratiske lægekunst se fx W.H.S. Jones' introducerende essay i Hippocrates, *Hippocrates Volume II*, Loeb Classical Library 148 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1923), ix-xiii.

35 Se hertil fx Hippocrates, "Prognostic" i *Hippocrates Volume II*, Loeb Classical Library 148 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1923), 6-7.

36 Hippokrates, "Kat' ietreion" i *Magni Hippocratis Opera Omnia. Tomus III* (Leipzig: Kühn C. G., 1827), 48.

teleologiske sundhed-sikkerhed-og-lang-levetid takt- og målestok, eller en pædagogisk-filosofisk normativitet, der normerer kritikken og håndteringen af en krise. Ekskurs slut.

Vi skal dog længere ind i krop og sjæl, hvis vi vil fatte, hvorledes *eukrasia* "bliver absolutistisk", og profylaksens "pædagogik" og den profylaktiske fornufts for(e)gribende indgriben i levemåde kan føre til "faren for en tyrannisk forarmelse af livet", sådan som vi til en start så, Wolfgang Sünkel formulerer det i *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Vejen hertil går over det naturliges kategori. Det er en spændende, men også ret nørdet og lang rejse (alt for lang til dette format) ind i antik kosmologi, naturfilosofi, anatomi, fysiologi, pneumalogi, sjælelære m.v. Lad os derfor nøjes med skitse over det såkaldt naturlige og en rejseguide til generel orientering om de mest seværdige sites i det landskab, der skitseres. Med seværdige sites, menes her det, der er afgørende for at begribe, hvorledes profylaksens "pædagogik" og den profylaktiske fornuft normerer sine for(e)gribende indgreb.

Det naturlige – eller hvorledes profylaksens "pædagogik" normerer sine for(e)gribende indgreb

Det naturlige – som den kategori for alt det, der må holdes i overensstemmelse med naturen, altså hedder – dækker over alt fra makro- til mikrokosmos, fra sol, stjerner og måne til de mindste elementer og sjælens forskellige kræfter og kropslige kardinal- og koblingspunkter. Kategorien består af syv underinddelinger:

- 1) Førsteprincipper
- 2) Temperamenter
- 3) Kardinalvæsker
- 4) Legemsdele
- 5) Ånde
- 6) Kræfter
- 7) Funktioner³⁷

Førsteprincipperne har rod i den førsokratiske naturfilosofis optagethed af arché. Hvis vi ikke bliver alt for detaljeorienterede og -diskuterende og undgår at miste blikket for de store linjer i den humorale helbredskunst, der tegner sig med Hippokrates, Galen og Avicenna,³⁸ så drejer førsteprincipperne sig om en fireelements-lære i kombination med en firekvalitetslære. Alt, hvad der er at finde i den fysiske verden, fattes inden for denne lære som forskellige blandinger af de fire elementer luft, ild, jord og vand og de fire primærkva-

³⁷ For nærmere uddybning, referencer til såvel primærkilder som kommenterende og diskuterende litteratur til dette afsnit om det naturliges kategori og underinddeling henvises til redegørelsen i Frank Juul Agerholm, *Diætetikkens væsen og uvæsen – En filosofisk kritik*, (Aarhus: Aarhus Universitet, 2016), 107-162.

³⁸ Skulle man have lyst til at sætte sig nærmere ind i Hippokrates', Galens og Avicennas udlægninger og diskussioner af førsteprincipperne kan følgende kompendium med blot et enkelt værk fra dem hver anbefales til en begyndelse: Hippocrates, "Nature of Man i *Hippocrates Volume IV*, Loeb Classical Library 150 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1931). Galen, *On the elements according to Hippocrates*. Edition, translation and commentary by Philip De Lacy (Berlin: Akademie Verlag, 1996). Avicenna, *The Canon of Medicine of Avicenna*. Translated by Gruner, Oskar Cameron. Reprinted from the edition of 1930 (New York: AMS PRESS INC., 1973).

liteter varm, kold, tør og fugtig. Temperamentslæren handler om de forskellige blandinger heraf. Temperament kommer fra en latinisering af det græske ord *krasis* (blanding). Langt fra alt er dog i afsættet en skøn blanding, havde jeg nær sagt. Hvad der som følge af denne tænkning er såvel sandt, skønt, godt som sundt har nemlig med blandingen at gøre. Der findes som allerede nævnt dyskrasier og så findes der det veltempererede, eukratiske. *Eukrasia* er så at sige den sandhed om balance, som tillige må følges, hvis man vil leve et sundt, godt og skønt liv. I den forstand er der tale om en absolutistisk målestok, hvis krav på sandheden udgør den normativitet, der normerer kritikken af den rette levemåde – og det gør den netop gerne, hvad angår såvel det sunde, skønne som gode.

I alt, der omgiver mennesket såsom luften, vandet, egnen, årstiderne, miljøet, klimaet (eller *Lufte, vande, steder*,³⁹ som et hippokratisk skrift hedder), er der forskellige temperamentsmæssige forekomster. De kan være nok så komplicerede at bedømme. Langt vanskeligere bliver det dog ved fordøjelsens mellemkomst. Fordøjelsen er det altafgørende arkimediske punkt i den helbredskunst, der tegner sig med Hippokrates og Galen og siden videreføres med Avicenna. Når alt kommer til alt, så er det en fordøjelsesfilosofi fra ende til anden. Her må vi se temperamentslæren i sammenhæng med læren om kardinalvæskerne. Det er denne lære, der har givet navn til den helbredskunst, der forbindes med Hippokrates, Galen og Avicenna: Humorallæren hhv. humoralpatologien.

Humoren er dødsens alvor i humorallæren. Det er i humoren, vi så at sige finder humorallærens kosmiske kardanaksel og stofskiftecentral. *Humor* er en latinisering af det græske ord *chymos* (hvoraf 'kemi' er afledt), der betyder væske eller saft; og humorallæren er en saftig affære. I humorallæren er de vigtigste væsker, der derfor også hedder kardinalvæsker: blod (gr. *aima* & lat. *sanguis*), gul galde (gr. *chole*), sort galde (gr. *melan* & *chole*) og flegma (gr. *flegma*). Ifølge humorallæren påbegyndes kardinalvæskernes dannelse gennem en pep-tisk kogning i maven, der danner en slags råsaft (*chyllos*), som via vakuum suges videre til leveren gennem portalvenen; hvis græske navn (*pylaias phlebas*) i øvrigt kommer af den byport, som man i den græske polis sendte profylaktiske forposter ud på den anden side af for at foregribe angreb. I leveren færdigbearbejdes kardinalvæskerne og defilerer – igen per vakuum – til forskellige legemsdele og deres specifikke væv, der alt efter temperamentsmæssig beskaffenhed har brug for forskellige blandinger af kardinalvæskerne. Mødet mellem legemsdelenes væv og kardinalvæskerne og retentionen af kardinalvæskernes næringsindhold i og til dannelse, vækst og vedligehold af væv er i sig selv en del af fordøjelsen. Ligesom væskernes videre veje og kroppens udskillelse heraf er det.

Nuvel, vi fortaber os let i deltaljer her, men der er også mange af dem, og det er vigtigt at få nogle af dem med for at fatte bare toppen af isbjerget af profylaksens "pædagogik" og den profylaktiske fornuft. Meget kan nemlig gå galt fra ende til anden i denne fordøjelsesproces, hvis filosofi er grundlæggende for den tidlige profylaktiske fornuft. Lad os dog for en kortere sammenfatnings skyld tage kategoriens sidste fire underinddelinger *legems-*

39 Hippocrates, "Airs Waters Places" i *Hippocrates Volume I*, Loeb Classical Library 147 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1923).

dele, ånde, kræfter og funktioner i én mundfuld. Når fordøjelsen er så vigtig, er det fordi legemsdelenes, åndenes og kræfternes funktioner står i et reciprok forhold hertil. Den rette fordøjelse giver de rette kardinalvæsker, der betinger legemsdelenes, åndenes og kræfternes funktioner, men den rette fordøjelse er samtidigt betinget heraf. Og når *diata* er så (livs-)vigtigt et anliggende, så er det fordi alle de seks ikke-naturlige ting på forskellig vis og med en helt uhyrlig kompleksitet, detaljeringsgrad og detaljerigdom indgår i, påvirker og påvirkes af dette reciproke forhold. Det er i de komplekse sammenhænge herimellem, vi finder, hvad vi kan kalde kardinal- og koblingspunkter i forholdet mellem sjæl og legeme. De væsentligste legemsdele, som derfor også kaldes de essentielle, er leveren, hjertet og hjernen. Heri har de vigtigste kræfter, nemlig sjælens, til huse. Den hippokratiske-galeniske-avicennianske sjælelære lader sig sammenfatte i sammenhæng med en platonisk-aristotelisk sammenkøbt sjælelære og dydslære. Hjernenfattes som sæde for sjælens fornuftige del (*logistikon*), hjertet for dens livlige og fyrige del (*thymoeides*) og leveren for dens specifikt begærende del (*epithymetikon*).⁴⁰ Ifølge Galen begærer den fornuftige sjælskraft:

"sandhed, viden, indlæring, indsigt og generindring – kort sagt alle goderne. På samme vis, er den livlige begærende efter frihed, sejr, magt, autoritet, berømmelse og ære. Den del, som Platon kalder begærende *par excellence*, har begær efter seksuel nydelse og nydelse af al slags mad og drikke. Denne del har ingen evne til at begære det gode, og lige så lidt har den fornuftige evne til at begære sex, mad eller drikke, ej heller sejr, autoritet, berømmelse eller ære. Ej heller selvfølgelig kan den livlige have de samme begær som hverken den fornuftige eller den begærende".⁴¹

Den fornuftige sjælskrafts dyd er visdommen (*sophia*), den livliges er modet (*andreia*) og den begærendes *par excellence* er besindigheden (*sophrosyne*). Til de tre sjælskræfter, deres legemlige residens og deres forbindelser med hhv. venerne, arterierne og nerverne tænkes tre former for ånde (*pneumata*) tilknyttet. En naturlig ånde residerer i leveren og venerne, en vital har til huse i hjertet og arterierne, og hjernen og nerverne bebos af psykisk ånde. Disse tre former for ånde fungerer så at sige som en form for kommunikationsmedierende transmittere mellem sjælens kræfter og legemets funktioner. Det lader sig ifølge Galen gøre derved, at "overalt i kroppen samtaler arterierne og venerne med hinanden via fælles åbninger og udveksler blod og ånde gennem usynlige og ekstremt smalle passager".⁴² Disse "samtaler" er helt afgørende for forbindelsen mellem de forskellige sjælskræfter og mellem sjæl og legeme. De tre former for ånde er afgørende for en sundt sjæl i et sundt legeme, og deres funktion er samtidig afhængig af en sund sjæl i et sundt legeme.

40 Galen, *On the Doctrines of Hippocrates and Plato*. Edition, Philip de Lacy. Second Part: Books VI-IX (Berlin: Akademie-Verlag, 1980), 374&375.

41 Galen, "The Soul's Dependence on the Body" i *Galen Selected Works*. Translated with an Introduction and Notes by P.N. Singer (Oxford & New York: Oxford University Press, 1997), 151f.

42 Galen, *On the Usefulness of the Parts of the Body I & II*. (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1968), 303

For den, der vil være dydig⁴³ i sin stræben efter sundhed, er det ikke alene afgørende med en harmonisk balance mellem sjæl og legeme, også det interne forhold mellem sjælens kræfter må bringes til at trække i samme retning, hvis helbredet skal ydes retfærdighed. Og det er faktisk præcis sådan denne helbredskunst sammenbringer de fire dyder, som den antikke tænkning har bidraget til de senere syv kardinaldyder med (hvor kristendommen som bekendt tilføjer tro, håb og kærlighed). Når den fornuftige sjælskraft i hjernen bringer sin visdom sammen med modet i den livlige sjælskraft i hjertet og besindigheden i den begærende sjælskraft par excellence i leveren, og de alle trækker i samme sunde retning, da ydes helbredet retfærdighed (*dikaiozyne*). Forholdet mellem disse sjælskræfter er dog ikke helt uproblematisk, da de er temmelig egenrådige herskere og tilmed regerer fra hver deres legemlige residens, hvor der kan være langt fra alle de fornuftige ting i hovedet til begæret efter alt det nydelsesfulde, som leverens lyster så at sige må besinde sig på. Placeret mellem hoved og lever spiller hjertets livlige og fyrige sjælskraft en helt central rolle i profylaksens "pædagogik". Det skal vi se nærmere på senere.

Såvel den terapeutiske som den profylaktiske normering af opførslen er således en meget delikat affære, hvor såvel kroppens som sjælens tilstande og gensidige forhold er afhængigt af en overvældende mængde faktorer og gensidigt påvirkelige processer i såvel krop som sjæl som den omkringliggende verden. Det er kunsten at ordne alle disse, der er diætetikken. Og det er potentielt en totalitaristisk "Ordnung muss sein" kunst, der under henvisning til naturens selvskabende kraft og formålmæssige orden, kræver en meget detaljeret og detaljerig overvågning og regimentering af de ikke-naturlige ting, og således alt der i stort og småt har med menneskets tilværelse at gøre.

Det ikke-naturlige – eller om profylaksens "pædagogik", idioter, leverslag og pandemisk-transparent introspektion

Over tid dannes, som flere gange nævnt, den kanoniske liste over *de seks ikke-naturlige ting*, som den terapeutiske lægekunst og hygiejnisk-profylaktiske livskunst, regner til de væsentligste for helbredets overvågning og regulering. Som tidligere nævnt ligger listen latent i *Corpus Hippocraticum*, som en tydelig tendens i Galens tænkning og en fuldt udfoldet kategori på Avicennas tid. Det er altså en særdeles vedholdende liste. På trods af paradigmeskift i de mange forskellige teoretiske tilgange til forståelse og forklaring af alle disse ting, forholdet mellem krop og psyke, fordøjelsesprocesser og så videre, så er der en bemærkelsesværdig konstans over denne liste. Det er en konstans, der kan konstateres idéhistorisk i forestillinger om de praksisser, hvormed sundhed, sikkerhed og lang levetid forsøges foregrebet gennem indgriben i levemåden. Der skal således ikke meget forestillingskraft til, for at genfinde den idelige såvel-som idélige kategoriale struktur, hvor levemåden og de faktorer, der ordnes herigennem, tænkes at have afgørende betydning for såvel sundhed som

43 Hvor dyd netop referer til det græske arete, der ikke udelukkende er et spørgsmål om etisk 'dydighed', men har med 'dygtighed', 'velegnethed' m.v. i bredere forstand at gøre.

sygdom. Den er fx helt åbenlys nutidsrelevant i den kategoriale tankestruktur, hvis normativitet der i og for tiden normerer de praksisser, der har med sund livsstil, livsstilsygdomme og livsstilsfaktorer at gøre. Måske nogen har bemærket, hvorledes også de praksisser, som den aktuelle profylaktiske pandemi-oprustning normerer, i meget høj grad retter sig mod måden, den enkelte udlever sit liv på. I den forstand må man med blikket vendt mod den verdensomspændende pandemi, vende blikket ind, og vende næsen hjemad, før nattens levemåde med alkohol i blodet og leveren overhovedet er gået i gang. Det er dog nogle langt mere livsforsagende leverslag og problematiske perspektiver på pandemisk introspektion, vi med vor profylaksens "pædagogik" fra fortiden kan spejle samtidens igangværende usamtidige dystopiske tendenser i. Nå, så kom vi for et kort øjeblik tilbage til vor samtid og mulige fremtid. Tilbage til fortiden.

Som Foucault, der tilsyneladende ikke er klar over eller i hvert fald ikke knytter benævnelsen '*de ikke-naturlige ting*' an til, gør opmærksom på,⁴⁴ finder vi en tidlig version af bemeldte liste i 6. bog (og ikke i 4. bog, som Foucault skriver) af det hippokratiske skrift *Epidemier*. Listen omfatter: "Anstrenge, mad, drikke, søvn, elskov, i rette mål [*metria*]⁴⁵". En lignende liste er faktisk også at finde senere i samme værk, her nævnes "diæt [her i betydningen 'mad og drikke'], overdækning [til værn mod luft, vejr, vind, sol m.v.], anstrenge, søvn, elskov, indsigt [*gnome*]⁴⁶". Galen sammenholder de to lister i sin *Kommentarer til Hippokrates' Epidemier*,⁴⁷ hvortil to ting skal bemærkes her og uddybes efterfølgende. For det første er det helt tydeligt, at Galen knytter an til disse lister i sin forståelse af de ikke-naturlige ting, der i forhold til den sunde levemåde og dens qua eukrasia normerede praksis. For det andet er det sidste punkt på hver liste, dvs. *metria* hhv. *gnome*, for Galen at se udtryk for én og samme tanke hos Hippokrates. Galen gør denne tanke synonym med den dyd, der knytter an til den i leveren residerende begærende sjælskraft par excellence og således med *sophrosyne*. Og det er særligt dette begær efter nydelserne ved især righoldig mad og drikke og sex i overmål, der er vanskeligt at dydiggøre. Dette begær er for Galen at se som "en uforskammet orne eller gedebuk eller et andet slags vilddyr, som det ikke er muligt at tæmme".⁴⁸ I den forstand er dette begær uden for pædagogisk rækkevidde, hvorfor profylaksens "pædagogik" og den profylaktiske fornuft må tage skrappe metoder i brug.

Lad os, hvad angår listen over de seks ikke-naturlige ting, gøre kort proces, så vi kan få fat i den uforskammede orne i leveren og kampgejsten i det fyrige hjerte. Det lader sig alligevel ikke gøre, at behandle dem alle – end ikke stedmoderligt – inden for dette essays

44 Michel Foucault, *Brugen af nydelserne, Seksualiteten historie 2* (Frederiksberg: DET lille FORLAG, 2004), 100.

45 Hippocrates, "Epidemics" i *Hippocrates Volume VII*, Loeb Classical Library 477 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1994), 246-249.

46 Ibid., 270-271.

47 Galen, "Galens Kommentare zu den Epidemien des Hippokrates. Indizes der aus dem Arabischen Übersetzen Namen und Wörter verfasst von Franz Pfaff" (1956) i Karl Deichgräber & Franz Kudlien (Hrsg.), *Corpus Medicorum Graecorum [V 10, 2, 2]* (Berolini in aedibus academiae scientiarum, 1960), 483-487.

48 Galen, "The Affections and Errors of the Soul" i *Galen Selected Works*. Translated with an Introduction and Notes by P.N. Singer (Oxford & New York: Oxford University Press, 1997), 113.

rammer. Vi har allerede set, at det drejer sig om (1) luft, (2) mad og drikke, (3) bevægelse og hvile, (4) søvn og vågenhed, (5) sekretion, retention og ekskretion og (6) sjælens affekter. Hvad angår de skrappere midler, er det særligt det sjette punkt på listen, der er interessant. Vi skal dog først se på en problematik ved de ikke-naturlige ting og profylaksens "pædagogik", hvilken med et fokus på dannelse, sund kritisk fornuft og menneske- og samfundslivets gode etiske færden synes at være en svær kamel at sluge. Problematikken kommer tydeligst frem og kan eksemplificeres på madens og drikkens område; der er dog tale om en mere generel tendens og problematik ved den klassiske diætetik, den profylaktiske fornuft og profylaksens "pædagogik". Et liv levet efter alle den profylaktiske livskunsts regler, udelukker den sociale, politiske og demokratiske deltagelse og dannelse. Hvis man således ikke allerede var det, kunne man let gå hen at blive en idiot i dén af de oprindelige betydninger af det oldgræske *idiotes*, der betegner et menneske, som ikke kommer til torvet og blander sig i det sociale, kulturelle og politiske liv, men lever en form for tilbagetrukket tilværelse, som vi med et mere nutidigt udtryk vel ville kalde en egocentrisk levemåde. Det er nemlig ikke småting (eller det er det i høj grad også, faktisk enormt mange småting med en helt uhyrlig detaljeringsgrad) kunsten at følge naturens eukratiske normativitet kræver. Dette ikke mindst når man må forestille sig, at den selvomsorgende hygiejnisk-profylaktiske livskunstner konstant må praktisere anamnese, diagnose og prognose i forhold til alle de seks ikke-naturlige ting, deres indbyrdes påvirkning og deres påvirkelighed af alskens ting og sagers temperamentsmæssige sammensætning. Alt kan påvirke fordøjelsen og hermed kardinalvæskerne og deres sekretion, retention og ekskretion i relation til alle legemsdele, de tre former for ånde og sjælkræfter og alle legemets og sjælens funktioner. Alt må konstant overvejes for kritisk at kunne bedømme ethvert indgrebs berettigelse, således at et sundt, sikkert og langt liv til enhver tid kan foregribes i det rette øjeblik. Læg dertil at alder, køn, årstid, livsomstændigheder, lokalitet, hav, søer, floder, vind, blæst, vejr, klima, miljø og alt fra himmellegemernes bevægelse til sindets mange rørelser, kort sagt alt fra makro- til mikrokosmos, også qua temperamentsmæssig sammensætning har betydning for eukrasias normering af det rette øjeblik. Den profylaktiske fornuft kender her ingen grænser for normeringen af levemåden, der således underlægges en totaliserende teknisk-instrumentel tvang i foreskrifter for at kunne foregribe et sundt-sikkert-langt-livs-eukratiske-normeret-"telos". Et "telos" der i bedste fald er en forudsætning for eller en ingrediens blandt mange i et godt liv – hvad man så end måtte vælge at fylde af indhold i denne blot formmæssige bestemmelse –, men ret bestemt er meningsløs som en efterstræbelsesværdig selvberørende værdi. Vi behøver langt fra her at udrulle fx Aristoteles' begreb om den grundlæggende hunger/begær (*orexis*) og hans argumentation i *Den Nikomacheiske Etik* for, at det selvberørende (*autarkes*) er noget, der med viljens mellemkomst efterstræbes udelukkende for dets eget skyld, fordi der netop er tale om noget, der er godt i sig selv, og således er det højeste gode, hvilket *eudaimonia* netop er et begreb og ideal for. Men det er måske alligevel nødvendigt med en aristotelisk præcisering af *eudaimoniabegrebet*/-idealet. Ikke mindst i forhold til den profylaktiske fornufts egocentriske ("*idiotiske*") dyrkelse af det sunde. For *eudaimonia* oversættes nemlig ofte til lykke, hvilket den profylaktiske "idiot"

vel nok kunne hævde at få en følelse af, når sundheden dyrkes. Når eudaimonia og således det "højeste gode menes at være selvberørende", så er der dog "ikke blot tale om det selvberørende for den enkelte, der lever et isoleret liv, men også for hans forældre og børn og hustru, og hans venner og medborgere i det hele taget, eftersom mennesket af natur er et samfundsvæsen".⁴⁹ Det gode liv lader sig i den aristoteliske betydning heraf derfor heller ikke forstå isoleret set – hverken fra andre mennesker eller fra andre goder. Det gode liv kan bero på andre goder – som fx sundhed –, men disse goder er ikke i stringent forstand selvberørende. Således kan mange ting være gode og efterstræbelsesværdige, fordi de bidrager til et godt liv, men det gør ikke i sig selv disse goder til selvberørende. Man kunne vel for så vidt have nået til den pointe selv ved at bruge sin sunde kritiske fornuft; hvis den vel at mærke ikke er blevet omkalfatret til en sund fællesfornuft, der allerede er blevet koloniseret af den profylaktiske fornufts hang til samfundssind på afstand. Man kunne måske endog også med Schopenhauer gøre den indrømmelse over for den profylaktiske fornuft, at "9/10 af vores lykke alene beror på sundheden",⁵⁰ og samtidigt tilføje den omskrivning heraf, der er gledet ind i folkemunde: Sundhed er ikke alt, men uden sundhed er alt intet. Thi for den, der er alvorligt syg og i den forstand uden sundhed, kan alt netop føles som intet. Pointen er og bliver dog den samme: Sundhed er i sig selv ikke og bør ikke gøres til et selvberørende mål med og for livet. Og det er ikke blot en klar tendens i den helbredskunst, vi har tegnet. Der er intet fortegnet og overdrevent i vort usamtidige fyrstespejl. Faktisk står det sort på hvidt og det tilmed helt identisk i to af dets værker (blot så man ikke skulle være i tvivl såvel dengang som nu): "Enhver mand, der er forstandig, må betænke sig på, at sundhed er det mest værdifulde for mennesker, og gennem egen indsigt bestyre det, der yder passende assistance i forbindelse med sygdom".⁵¹ Det usamtidige fyrstespejls forstandige menneske, er med andre ord den profylaktiske fornufts menneske. Og et sådant menneske må tugtes i profylaksens "pædagogik" og "skole".

Nå, så vidt målet, hvis man da ellers kan kalde det for et mål. Lad os se lidt på de "andere Methoden", som profylaksens "pædagogik" tyer til, når sjælens irrationelle kræfter i lever (*epithymetikon*) og hjerte (*thymoeides*) ikke vil rette ind og sammen med den rationelle trække i samme retning, så sundheden kan ydes den retfærdighed, som den absolutistiske eukratiske sand-sund-god-skønheds takt- og målestok normerer. To forbundne metoder skal her fremhæves: (1) Leverslaget fra hjertet og (2) den pandemisk-transparente introspektion. Som indgang hertil skal vi have fat i hele den passage hos Galen, hvor den tidligere omtalte uforskammede orne optræder. Hvad angår profylaksens "pædagogik" og dens

49 Aristotle, "Ethica Nicomachea" i *The Works of Aristotle. Vol. IX*. Translated into English under the editorship of W.D. Ross (Oxford: The Clarendon Press, 1925), 1097b.

50 Arthur Schopenhauer, "Aphorismen zur Lebensweisheit", Parerga und Paralipomena: kleine philosophischen Schriften. Erster Band. Zweiter Teilband i *Arthur Schopenhauer, Zürcher Ausgabe, Werke in zehn Bände*, Band VIII (Zürich: Diogenes, 1977), 356.

51 Hippocrates, "Regimen in Health" i *Hippocrates Volume IV*, Loeb Classical Library 150 (Cambridge & London: Harvard University Press, 1931), 58-59 & Hippocrates, "Affections" i *Hippocrates Volume V*, Loeb Classical Library 472 (Cambridge & London: Harvard University Press & William Heinemann LTD., 1988), 6-7.

metoder til at dydigøre både den sjælskraft, der huserer i leveren, og den, der har residens i hjertet, er det vigtigt ikke at:

”angribe dens naturlige styrke (...) man bør opøve dens lydighedskvalitet (...) sjælen må på sin egen måde bruge den livlige kraft som en forbundsfælle mod den anden kraft – kaldet den begærende af fortidens filosoffer –, der irrationelt styrter sig udi kroppens lyster. Og det er ikke et mindre skændigt syn – end [det syn] af et menneske der uanstændiggøres gennem vrede [der hidrører fra den livlige sjælskraft i hjertet] – hvis man ser nogen i liderlighedens, grådighedens, drukkenskabens eller frådseriets greb, hvilke er den begærende del af sjælens specifikke handlinger og affekter [dvs. den sjælskraft der huserer i leveren]. Sidstnævnte ligner ikke en hest eller hund (...), men en uforskammet orne eller gedebuk eller et andet slags vilddyr, som det ikke er muligt at tæmme”.⁵²

I det følgende skal vi, hvad angår de græske betegnelser for sjælskræfterne hhv. -delene, være græskkatolske og primært referere til hoved, hjerte og lever for de deri residerende sjælskræfter. Hvorfor hoved bruges synonymt med *logistikon*, hjerte med *thymoeides* og lever med *epithymetikon*. Det betyder dog ikke at vi skal sjofle med andre begreber, hvis græske oprindelse har et betydningslag, hvor der kan være noget at nære sig ved for tanken. Og således kan vi netop sige, at hjertet ifølge Galen kan udsættes for opdragelse (*paideusis*), men at det kan leveren ikke; den må underlægge en disciplinerende tugtelse (*kolazein*), der:

”ikke tillader denne kraft den nydelse, som stammer fra genstandene for dens begær. For en sådan nydelse gør den stor og stærk, mens det at blive tugtet gør den lille og svag: den vil følge fornuften grundet svagheden, ikke grundet en naturlig tilbøjelighed til at adlyde. (...) Med hensyn til én, der ikke har undergået denne tugtelse [*kolazein*], er dette faktisk præcis det udtryk almindeligvis brugt af de gamle: de ville sige, at en sådan slags person er ”utugtet” [*akalastos*, egtl. tøjlesløs, umådelig, udsvævende], hvilket betyder, at hans begærlige sjæl ikke er blevet tugtet [*ekolazen*] af den fornuftige sjæl”.⁵³

Således bliver leveren også det diametralt modsatte af dens dyd – *sophrosyne* –, hvis den ikke tugtes. Hvad angår såvel sjælens kræfter og funktioner som kroppens koblingspunkter, hvor leverens naturlige, hjertets vitale og hovedets psykiske ånde kan mødes og så at sige udveksle beskeder fra den ene del af sjælen til den anden, så er der imidlertid langt fra hoved til lever og således også fra fornuft til vildt begær. Hovedet må derfor alliere sig med hjertet. Uden at være trængt helt så langt ind i forholdet mellem sjæl og legeme og alliancen mellem hovedet og hjertet, så er det *thymoeides'* forsøg på at beherskelse (*kratein*) af *epithymetikon*, Foucault redegør for i *Brugen af nydelserne* under henvisning til forholdet mellem *enkrateia* og *sophrosyne*. Hjertets dyd er modet (således også 'The French Connection' mellem *cœur* og *courage*), dens begær er som tidligere nævnt frihed, sejr, magt, autoritet, berømmelse og ære. Hjertet er med andre ord kampberedt – også hvad angår de slag, der må udkæmpes internt. Den *kolazeinske* tugtelse af leveren er netop et sådant.

52 Galen, "The Affections and Errors of the Soul" i *Galen Selected Works*. Translated with an Introduction and Notes by P.N. Singer (Oxford & New York: Oxford University Press, 1997), 112f.

53 Ibid., 113.

Det er et "leverslag fra hjertet", hvor hjertets beherskelse (*kratein*) ikke tillader leveren, den nydelse som stammer fra genstandene for dens begær.

Hvad beherskelse (*kratein*) er udadtil, er selvbeherskelsen (*enkrateia* – el. *egkrateia*, som det staves hos Galen) indadtil. Her kan hjertets irrationalitet volde problemer. Herom handler den metode, der har med den pandemisk-transparente introspektion at gøre. Vejen til *sophrosyne* går over *egkrateia*; men det efterlader så at sige et restbegær, for hjertets tilfredsstillelse ved sejren over og beherskelsen af leveren kan i sig selv blive ubehersket, så mere vil have mere. Galen byder her på en metode, hvorigennem du måske kan lykkes med at "mildne den irrationelle kraft i den livlige del af din sjæl på samme måde som med et vildt dyr".⁵⁴ Her gælder det om at gøre sit hus transparent og holde sin dør åben konstant, og "på samme måde som andre mænd forsøger at gøre alle deres handlinger til nogle ordentlige, når de optræder på offentlige steder, skal du forsøge det samme i dit eget hjem. De folk handler kun ud af skam over for andre, for at de ikke bliver fanget i en eller anden fejl; men du skal være mest skamfuld foran dig selv, i overensstemmelse med ordsproget: 'Først og fremmest blandt mænd skam dig over for dit eget selv'".⁵⁵

Galens transparente introspektionshus er ungefær 1.600 år forud for Benthams panoptiske inspektionshus,⁵⁶ som ikke mindst Foucaults beskæftigelse med et par hundrede år senere har gjort kendt for eftertiden. På mange måder er Galens transparente introspektionshus dog i al sin usamtidighed mere in sync med tendenser i vor samtid. Princippet i Galens selvudskammende introspektion er nemlig pandemisk (af gr. *pan*: alle & *demos*: folk) og ikke panoptisk (af gr. *pan*: alle & *optikos* afledt af *opsis*: syn). Princippet i den panoptiske inspektion drejer sig om, at én fra et central sted kan kigge ud til alle; den pandemisk-transparente introspektion går ud på, at alle folk kan kigge ind på én. I begge tilfælde gør fremmedmonitoreringens potentialitet selvmonitoreringen til en aktualitet. Ligheden til trods er der dog muligvis en ikke uinteressant adfærdsmodificerende forskel, som profylaksens "pædagogik" både hos Galen og helt aktuelt i vor samtid har blik for. Hvad angår det *først og fremmest* – og her netop også tidsmæssigt som i på forhånd til forebyggelse af uhensigtsmæssig adfærd – *at skamme sig over sit eget selv*, da er udsigten til potentielt at blive hængt offentligt ud (til skue for *alle folk*) et langt mere potent indgreb i levemåden, livsførelsen, opførelsen, adfærden, end udsigten til "blot" at blive opdaget af én anden person. Tillad mig for at illustrere pointen i den grundlæggende forskel mellem det panoptiske inspektionsprincip og det pandemisk-transparente introspektionsprincip retorisk at spørge: Hvilken forudsigt ville på forhånd have den største indvirkning på din adfærd: Frygten for at der skulle være én som lurer gennem glughullet, når du klæder om efter idræt, eller frygten for skammen ved at blive udhængt på forsiden af dagspressen for at være en lummer lurer, der har krænket nogen ved at kigge gennem glughullet til omklædningsrummet? I såvel Galens Rom som i coronaens, krænkelens og internettets (hvis hukommelse

54 Ibid. s. 112.

55 Ibid. s. 112.

56 Jeremy Bentham, *Panopticon; or, the Inspection-House*. (London: T. Payne, 1791).

årtier senere kan få én til at fortryde, at man ikke dengang var på forkant med sin skamfulde introspektion) tidsalder er det pandemiske transparente introspektionsprincip uden tvivl en langt mere effektiv adfærdsmodificerende profylaktisk "pædagogisk" metode, end det panoptiske inspektionsprincip. Udsigten til at blive hængt offentligt til skue slår på forhånd blikket langt ned i skam, eller trækker på forhånd togaen eller mundbindet helt op over øjnene. Det samme gør sig gældende for det potentielt smittebærende subjekts eller den potentielt smitteudbredende pædagogiske institutions udsigt til offentlig udskamning, der hvor den profylaktiske fornuft har koloniseret den sunde fornuft.

Det lakker mod enden, og hverken essayets form⁵⁷ eller de ydre fastsatte rammer for dette essays anslag ordinerer en opsummering. Lad os derfor i stedet springe usamtidigt tilbage til samtiden med lid(en)t håb om en fremtid med mere frihed og kant.

Tilbage til samtiden med lid(en)t håb om en fremtid med mere frihed og kant

Dannelsens, den sunde kritiske fornufts og menneske- og samfundslivets gode færdens pædagogik har sin egen paradoksalitet. Det har levemådens, den sunde fællesfornufts og det gode helbreds og således profylaksens "pædagogik" sandelig også. Det kommer til udtryk mange steder bl.a. i det pandemisk-transparente introspektionsprincips *asociale asociale* skam, men måske også i mere generel forstand. Lad os med Kant rejse lidt frem og tilbage i tiden og paradoksaliteten. Den sunde kritiske fornufts grundlæggende pædagogiske paradoks formuleres nemlig bl.a. af Kant. Så lad os blot tage ham på ordet for at her til slut at markere en forskel til den paradoksalitet, der følger med profylaksens "pædagogik". Og det er måske egentlig et fint eksempel til sammenligning, for Kant har også tilbøjelighed til mistænksomhed over for de kropsligt betingede tøjlesløse tilbøjeligheder og skriver om den *asociale socialitet*, der selvom det lyder lidt ens, så dog ikke må forveksles med den *asociale asocialitet*. Og så har han også en vis Auseinandersetzung med en af den tids store socialhygiejniske profylaktikere, Christoph Wilhelm Hufeland, i tredje del af *Fakulteternes strid*.

Lad os starte i *Om pædagogik*: "Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvangen?", skriver Kant og fortsætter: "Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og skal samtidig selv lede ham i at bruge sin frihed godt. Uden dette er alt rent mekanisk, og den, som gøres fri af opdragelsen, ved ikke at betjene sig af sin frihed".⁵⁸ Det er et spørgsmål, der hænger sammen med en opfattelse af menneskets og dets fornufts natur. Modsat et dyr – som fx en uforskammet orne, fristes jeg næsten til at sige – har mennesket ifølge Kant brug for sin "egen fornuft. Det har intet instinkt, og må selv gøre sig en plan for sin forholdemåde. Eftersom det dog ikke er i stand til at gøre det med det samme, men kommer ufærdigt

57 Se hertil Theodor W. Adorno, "Der Essay als Form" i *Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, Band 11, Noten zur Litteratur* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974).

58 Immanuel Kant, "Über Pädagogik" i *Immanuel Kant Werkausgabe XII* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977), 711.

til verden: så må andre gøre det for det".⁵⁹ Når vi sammenholder dette med Kants filosofi in toto og herunder myndighedsbegrebet, så kan man sige, at myndighedens myndiggørende pædagogik, der skrællet for alle mellemregninger ville være en passende betegnelse for Kants pædagogiske filosofi, netop drejer sig om dannelse til en sund kritisk fornuft, der har sigte på menneske- og samfundslivets gode færden. Denne myndiggjorte sunde kritiske fornuft er med tanke på Kants filosofi et samlebegreb, for den paradoksale vej fra disciplinering til selvdisciplinering og en "Revolution der Denkungart",⁶⁰ der har at gøre med (1) kultivering af forstandens aktive selvtænkning, (2) civilisering af dømmekraftens udvidede tænkning og (3) moralisering af fornuftens konsekvente tænkning.⁶¹ Uden 3 ville 1 og 2 kunne forfalde til teknisk-instrumentelle og socialopportunistisk forholdemåder, dersom dét i tanke- såvel som handlingslivet konsekvent at kunne forfølge noget, der er godt i sig selv og udspringer af en fornuftsmæssig god vilje, er afhængig af 3, hvori netop den normativitet, der skal normere handlingslivet udspringer. Det er for så vidt også gennem disse pædagogiske processer og den etiske normativitets normering af handlingslivet, at de ellers modstridende naturlige anlæg i mennesket for dyriskhed, menneskelighed og personlighed, der bevirker en såkaldt asocial socialitet, der på en og samme gang er motoren i det, der etisk betragtet kan føre til det bedre eller det værre, sættes på sporet af det, der i lyset af Kants kosmopolitiske myndighedsdannelseideal, er bedst for både det enkelte menneskes liv og (verdens-)samfundets liv.

Kritikken af Christoph Wilhelm Hufeland, der på Kants tid blev vidt berømt for sin *Makrobiotik oder Die Kunst das menschliche Leben zu verlängern*, ligger i forlængelse af disse tanker. *Kunsten at forlænge menneskelivet*, som den oprindelige udgave fra 1796 hed, trækker i alt det væsentlige på de seks ikke-naturlige ting.⁶² Tredje del af Kants *Fakulternes strid* er skrevet på anmodning fra Hufeland, der ønskede Kants bedømmelse af bestræbelserne på at "behandle det fysiske i mennesket moralsk".⁶³ Det bliver for Kant i bund og grund et spørgsmål om, hvorvidt diætetikens profylaktiske fornuft er et teknisk eller et etisk anliggende. Konklusionen er sådan set foregrebet i Kants undertitel. Nemlig at det moralske i forhold til den sunde levemådes kunst for så vidt består i sindets magt til at kunne bemestre sine krankhaftige følelser; hvilket beror på den sunde kritiske fornufts (som samlebegreb for bemeldte 1, 2 og 3) normering af livet.

I det perspektiv dumper den profylaktiske fornuft og profylaksens "pædagogik", som vort fyrstespejl fremviser, det etiske menneske- og samfundslivs lakmusprøve. Den ego-centriske dyrkelse af sundheden, leverslaget fra hjertet, den pandemisk-transparente intro-

59 Ibid., 697.

60 Immanuel Kant, "Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" i *Immanuel Kant Werkausgabe VIII* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977), 698.

61 Immanuel Kant, "Kritik der Urteilskraft" i *Immanuel Kant Werkausgabe X* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977), 226ff.

62 Ortrun Riha, „Diät für die Seele. Das Erfolgsrezept von Hufelands Makrobiotik“ i *International Journal of History & Ethics of Natural Sciences, Technology & Medicine* (2001), 80-89, <https://doi.org/10.1007/bf02908597>.

63 Immanuel Kant, "Der Streit der Fakultäten · Dritter Abschnitt" i *Immanuel Kant. Werkausgabe Band XI*. (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977), 371.

spektion vil vejen uden om en myndiggørende kultivering, civilisering og moralisering af en sund kritisk tænke- og forholdemåde. Begærligheden må tugtes, så det sunde gøres til begærets genstand; og bedst er det, hvis kroppen ikke mærker det, og fornuften ikke bemærker det. Måden livet leves på normeres af en eukratiske sand-sund-skøn-godheds-normativitet, der henter sit telos fra naturens formålmæssighed og ikke fra en fri vilje og konsekvent tæknings etiske formålmæssighed med sigte på såvel individets som fællesskabets gode færden. Formedelst naturens formålmæssighed påtvinges levemåden et totaliserende teknisk-instrumentelt livsregimente, der omkalfatrer mål og middel og gør et sundt, sikkert og langt liv til det højeste selvberørende gode. Den autonome, myndige, kritiske sunde fornuft gøres til en alsocial-asocial sund fælles(u)fornuft, hvor man først og fremmest og på forhånd må skamme sig over sit eget selv, så man ikke smitter menneske- og samfundslivet med sit potentielt krankhaftige korpus, tanker og handlinger. Det har dog mere med ubehersket beherskelse af levemåden at gøre, end en myndig bemestring af livet.

Tør man i en tid, hvor den sunde fornuft er koloniseret af den profylaktiske, håbe på et liv og en pædagogik i en post-colonial fremtid med lidt mere frihed og kant?

Dag Svanæs og Knut Ove Æsøy

Politikk og vitenskap – behovet for flervitenskapelig tilnærming til en politisk håndtering av en pandemi

– en samtale med Dag Svanæs 6. november 2020

Abstract

[English Title: Politics and science – a cross-scientific approach to the political action on the pandemic – a conversation with Dag Svanæs]

Dag Svanæs is involved in the Norwegian public debate on how to handle the Corona pandemic. During the last year, he has written articles, participated in many debates and given lectures on the pandemic. He is the initiator of the website Coronakritikk.no, where they document the debate and present scientific knowledge about the pandemic.

Svanæs is a professor at the Department of Computer Technology and Informatics at NTNU and studies the interaction between humans and technology. Svanæs received his Ph.D. in Human-Computer Interaction (HCI) from NTNU. His research over the last 15 years has been in the fields of HCI and Interaction Design. He has built up a full-scale usability laboratory that allows for simulation of use scenarios with multiple users and multiple devices in realistic settings – primarily for the medical domain. This allows for evaluations and empirical studies of embodied interaction. The basic theory that most inspires his work is the phenomenology of Maurice Merleau-Ponty and Martin Heidegger. This was also the topic of his 2000 PhD. This shows Svanæs' interest in technology, philosophy, health and the ability to have knowledge to predict what could happen in the future.

Inledning

Dag Svanæs har engasjert seg sterkt i den norske offentlige debatten om hvordan vi bør håndtere Coronapandemien. I løpet av året har han vert med på mange kronikker og vært i mange debatter og gjort foredrag om pandemien. Han er initiativtaker til nettstedet Coronakritikk.no, der de dokumenterer debatten og presenterer vitenskapelige kilder om pandemien.

Svanæs er professor ved institutt for datateknologi og informatikk ved NTNU og arbeider med interaksjonen mellom menneske og teknologi. I hans doktorarbeid undersøkte han teoriene til Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologien får fram hvordan menneske gjør erkjennelser gjennom fysiske handlinger i møtet med teknologi. Han har bygd

Dag Svanæs, NTNU, Norge

E-mail: dag.svanes@ntnu.no

Knut Ove Æsøy, OsloMet, Norge

E-mail: koas@oslomet.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 10 | Nr. 1 | 2021 | side 63-70

opp ett fullskala laboratorium for uttesting av teknologi med brukere. Laboratoriet har i all hovedsak blitt brukt innenfor medisin. Dette viser hans interesse både for teknologiske hjelpemiddel, filosofi, helse og evnen til å ha kunnskap om fremtiden.

Knut Ove Æsøy er førsteamanuensis i pedagogisk filosofi ved OsloMet. Han har doktorgrad innenfor vitenskapsfilosofi og er opptatt av sammenhengen mellom kunnskaps mangfold og profesjonell praksis.

Å forstå ein pandemi ut frå matematisk kunnskap

KO: I ditt foredrag i Vitenskapsteoretisk forum ved NTNU diskuterer du sammenhengen mellom vitenskap og politiske beslutninger. Kan du forklare hvordan du ser denne sammenhengen og hva det har å si for håndteringa av pandemien.

DS: Vitenskapens ideal er å være nøytral og frembringe fakta. Dette idealet er blitt mest problematisert i samfunnsvitenskapene, der de fleste i dag er enig i at det alltid vil være en forforståelse og et innslag av politiske interesser som farger hva som blir forsket på og de konklusjonene man trekker. Det beste er derfor å være kritisk til sin egen forforståelse når du forsker på mennesker, kultur og samfunn. I naturvitenskapene er man også opptatt av forskningskvalitet, men ofte uten å være så kritisk til sin egen rolle. Man stiller spørsmål som: "Hvor mange mennesker var smittet av COVID-19 i Oslo 3. november?". Dette kan vi finne et rimelig godt svar på uten å skulle ha en dyp filosofisk refleksjon om verden finnes eller er konstruert. Når man har funnet ut noe om verden, så kan man også modellere og gjøre prediksjoner på hva som kommer til å skje om en uke eller en måned osv. Vitenskapen kan for eksempel si at om vi ikke endrer adferd i Norge nå, så vil vi ha overfylte intensivavdelinger om 2. måneder.

KO: Det er forskjell på å forstå et problem, og forstå hvilke problemer vi kan stå ovenfor i fremtiden. For at vitenskapen skal kunne vite at intensivavdelingene blir overfylt om 2. måneder må vi hente frem to begreper. Eksponentiell vekst og R-tallet er to vitenskapelige eller matematiske sannheter om pandemier.

DS: Ja, eksponentiell vekst er noe som kjennetegner alle pandemier. Dette skrev jeg om i en kronikk som ble publisert i VG 10. mars, der jeg oppfordret til en nasjonal dugnad to dager før Norge ble stengt ned. Her forklarte jeg hva som ligger i eksponentiell vekst. Dette er jo en forenkling av situasjonen, men hovedpoenget er at en pandemi utvikler seg ikke 2,4,6,8,10, osv., men 2,4,8,16,32,64. Eksponentiell vekst har en mye brattere kurve enn lineær vekst. De smittetallene vi har i verden viser at pandemien sprer seg eksponentielt. Vitenskapelig er dette veletablert, men det var behov for en viss grad av folkeopplysning fordi vi ikke er vant til å tenke eksponentiell vekst. Men vi har jo lært om 2^2 , 2^3 , 2^4 på skolen.

KO: Ja, for selv om vi har lært om 2^2 , 2^3 og 2^4 på skolen, så er spørsmålet om denne forståelsen har vært instrumentell og ikke relasjonell. Altså, at vi ikke har lært å se denne matematiske sannheten i sammenheng med virkelige hendelser eller en mulig pandemi. Her tenker jeg at dagens matematikklærere har store muligheter for å gjøre undervisningen meningsfull og forståelig for elevenes livsverden. Det nærmeste jeg kom virkeligheten i

matematikkundervisningen på skolen var kanskje fortellingen om han som fant opp sjakk-brettet og ville ha ett korn som betaling for den første ruta og så dobling for hver av de 64 rutene.

DS: Ikke sant, det fantes ikke nok korn i kongeriket å gi ham. Nei, vi har tydeligvis ikke forstått hva eksponentiell vekst har å si for en pandemi, eller det vil si, det kunne virke som om Erna Solberg forstod dette 12. mars. Angela Merkel forstod det antagelig med en gang hun hørte om pandemien, men hun har også en doktorgrad i kvantekjemi, så det hjelper jo. Selv om folk ikke skulle forstå formlene, så klarer de å lese kurvene. Det finnes så mye empiri at vi vet at viruset sprer seg slik ukontrollert.

KO: Og da er vi inne på R-tallet som også er et begrep som vi bør ha kunnskap om.

DS: Jeg håper dette er noe de fleste forstår nå etter et halvt år med pandemi. Vi lærte jo om renter og renters rente på skolen.

KO: Det kan godt være at de vet dette eller burde vite dette, men når du diskuterer R-tallet i media er det tydeligvis ikke helt enighet mellom Folkehelseinstituttet og dine utrekninger av R-tallet. Når de opererer med et R-tall på 1,05 og du viser at statistikken viser at tallet er 1,3. Denne forskjellen er stor.

DS: R-tallet sier bare hvordan utviklingen er fra dag til dag. Om R-tallet er under 1 så går kurven nedover som en omvendt eksponentiell funksjon, er den over 1 vil kurven øke og dess høyere R-tall, dess raskere vokser kurven. Med R lik 1,05 så er renta 5 %, er R-tallet 1,3 så er renta 30%. Men ikke per år, men per femte dag.

Ulike politiske tiltak og motstand mot tiltakene og kunnskapen

KO: Selv om vi skulle vite dette så er det fremdeles en del motstand i en del av befolkningen ovenfor de politiske tiltakene som blir innført.

DS: Ja, det er riktig. Denne motstanden skyldes i svært liten grad uenighet om matematikken, selv om jeg har vært i diskusjon med personer som hevder at modellene mine ikke henger på greip. Mitt hovedpoeng er at nyhetene fra Belgia og Tsjekkia viser nettopp det mine modeller forteller. Om de mener Norge er helt annerledes og at vi ikke kan overføre kunnskap fra land til land, så bør de komme opp med konkrete bevis på dette før de antyder at vi ikke trenger politiske tiltak. La oss si at det brenner og jeg lager en modell for dette som viser at det brenner, men så brenner nabohusene, da er det ikke så mye å krangle om. Ja, det brenner! Vi trenger ikke vitenskap for å observere fakta at det brenner.

KO: Så hva skaper motstanden? Er det en slags virkelighetsfornektelse i motstanden, at de ikke vil ta innover seg hva det vi si at en pandemi faktisk eksisterer?

DS: Det du nå spør om er politikk. Noen vil ikke se, andre mener det er greit at flere tusen nordmenn vil komme til å dø det neste året. Det er prisen å betale for å holde samfunnet åpent. Men, da prøver jeg å forklare at det er ikke slik at samfunnet bare kommer til å være åpent. Vi kommer til å få overfylte intensivavdelinger og helsevesenet kan kollapse slik at ingen kan hjelpe deg om du får blindtarmbetennelse.

KO: Dette siste poenget er viktig. Jeg så nettopp en reportasje fra Kina som viste at samfunnet i stor grad var oppe og fungerte etter at de har slått ned pandemien, mens USA som kanskje har forsøkt å holde åpen eller har innført mangelfulle tiltak sliter med å få samfunnet til å fungere.

DS: Ja, det du der sier viser nettopp Holdenutvalget som ble nedsatt av regjeringen for å regne på de samfunnsøkonomiske konsekvensene av ulike scenarier. De konkluderte i mai 2020, at det billigste scenariet ville være å holde befolkningen på et så lavt smittetall som mulig, med gjennomsnitt ti nye tilfeller hver dag. Alt over et slikt tall vil koste samfunnet milliarder av kroner.

KO: Så, hvorfor kan andre land, slik som Sverige velge en helt annen strategi?

DS: Jeg vet ikke hva deres strategi var basert på. Jeg tror enkeltindivider har mye de skulle ha sagt og jeg tror Anders Tegnell [Sveriges statsepidemiolog] hadde en ide om flokkimmunitet som han hadde fra sin forhenværende leder Johan Giesecke, men han hadde motstand internt i fagmiljøet. Han overkjørte motstanden. De trodde nok at dødeligheten var lavere enn det tallene fra Kina viste, selv om Johan Giesecke er rådgiver for verdens helseorganisasjon.

KO: Det med tallene er interessant. For jeg har hørt en del mene at selv om dødeligheten er opp i 0,5%, er ikke dette mer enn en hard influensa og vi stenger jo ikke ned samfunnet for en hard influensa?

DS: Anslagene tilsier at i Norge ligger vi på en dødelighet på 0,4% av de smittede. En strategi der man lar pandemien "brenne ut" ved flokkimmunitet vil føre til at over 70% av befolkningen blir smittet. Med en befolkning på 5,4 millioner, gir det 3,8 millioner smittede og 15.000 døde. Selv med nye behandlingsmetoder vil en slik kontrollert flokkimmunitet slite noe helt forferdelig på helsevesenet. Fram til i sommer var det ca. 5.800 døde av COVID-19 i Sverige og ca. 260 i Norge. Korrigert for befolkningsstørrelse er det en faktor på ti. Den største forskjellen på Norge og Sverige er egentlig hvor raskt vi stengte ned samfunnet. Sverige var 3 uker senere enn oss. Norge gjorde det med påbud og forbud; Sverige gjorde det med anbefalinger og formaninger.

KO: Jeg tror det er svært viktig at vi tar vare på de som jobber i helsevesenet i denne situasjonen. Men vil COVID-19 gå over, influensa går jo ikke over? Vi har influensasosonger selv om vi har influensavaksine.

DS: Jo, pandemien kan brenne ut av seg selv. Dette har skjedd to steder på kloden. I deler av New York har så store deler av befolkningen blitt smittet at der har oppstått flokkimmunitet. Det samme gjelder noen delstater i Amasonas i Brasil. Men en slik utbrenning har krevd enorme tall av folk som har dødd og som lever med langtidsskader.

KO: Ja, og så er det dette med mutasjoner slik vi ser i Danmark. Selv om vi brenner ut en type av viruset så vil nye mutasjoner kunne oppstå. Da vil vi måtte forholde oss til COVID-19 i fremtiden som vi dag forholder oss til influensa med vaksine hver høst?

DS: Ja det kan godt være, og det vil jo ikke være "the end of the world". Dødeligheten er lav, men grunnen til at det ikke kan slippes løs er at det er umoralsk å ta livet av 15000 nordmenn og lamme helsevesenet. Hovedpoenget er at det ikke er en grunn til å slippe

den løs, for vi kan slå den ned. Den eneste grunnen til at vi skulle slippe den løs er at vi ikke setter en prislapp på menneskeliv og tapte leveår. En viktig forutsetning for Holdenutvalget er at de setter en prislapp på menneskeliv og hvor mye det koster at liv går tapt eller blir ufør. Om vi tar vekk den delen av regnestykket og bare tenker business så lønner det seg at den brenner ut, for da har ikke et menneskeliv en verdi.

KO: Men ut fra et kinesisk perspektiv kan de se ut som om det å slå ned pandemien er bedre for business enn den taktikken USA har ført, selv om begge disse landene kanskje ikke setter så høy prislapp på et menneskeliv.

DS: Ja, Kina har tenkt slik som Holdenutvalget. De hadde SARS og denne pandemien heter SARS 2. De hadde en rød knapp for håndtering og det hadde store deler av Asia om SARS skulle komme tilbake. De visste at dette lammet samfunnet og visste hva SARS hadde ført til for samfunnet. De ville ikke dit igjen. De så hva som skjedde i Wuhan.

KO: Et annet argument mot nedstengningen er kulturlivet og menneskets behov for estetikk. Enkelte mener at nedstengningen fører til et kulturelt tomrom, mens andre snakker om at kulturarbeidere må tenke nytt og ta innover seg den nye hverdagen.

DS: Men, det er ikke slik at vi må være i lockdown hele tiden. Vi var på et veldig lavt smittensnivå i sommer, på det nivået som Holdenutvalget sier vi bør være på. [Da åpnet vi opp for kulturbegivenheter med restriksjoner]. Problemet var at regjeringen byttet strategi etter 7. mai. Før denne datoen skulle de slå ned pandemien, etter 7. mai skulle de ha pandemien under kontroll. Dette var et bevisst politisk valg som aldri ble diskutert. Da gjorde de to store endringer. De åpnet opp grensene for turisme og de slapp inn gjestearbeidere uten karantene. Jeg var i intervju med både Bent Høie, Espen Nakstad og Bjørn Guldvog [respektiv helseminister, assisterende helsedirektør og helsedirektør] og spurte de hva som var et akseptabelt smittensnivå. Det var det ingen som ville svare på. Det betyr at der vi er nå, er en *villet* politikk. Det er ikke slik at de ikke kunne klart å slå ned smitten, men de har latt pandemien gå opp på det nivået vi ser nå og fremdeles har de ikke endret strategi. Fremdeles snakker statsministeren om å kontrollere pandemien og ikke slå den ned. Folkehelseinstituttet snakker om å kontrollere. Å kontrollere betyr å holde den innenfor kapasiteten til helsevesenet. Dette er den offisielle strategien og det er ingen som vil snakke om dette skillet mellom å slå ned eller å kontrollere.

KO: Så hva tenker du om utviklinga nå?

DS: Denne pandemien er håndterbar. Han [Tomas Pueyo] som utviklet Hammer and Dance strategien i USA har gjort en analyse av de landene som har fått til å håndtere pandemien og de land som ikke har fått det til. Det som er felles for de landene som har slått ned pandemien, er at de har *bestemt* seg for å slå ned. Dette er det eneste fellestrekket de finner for land som Uruguay, Vietnam, Mongolia, Kina, Australia, New Zealand. De har *bestemt* seg for å slå ned og bekjempe pandemien i stedet for å kontrollere den, og så har de fulgt opp med politiske vedtak. Dessverre opplever jeg ikke at den norske strategien er å slå ned en gang for alle. Ja, den norske regjeringen innfører strengere tiltak nå, men det er mest fordi de har mindre kontroll nå, ikke for å slå ned pandemien.

KO: Jeg kan jo likevel forstå at politikerne åpnet grensene i sommer. De er lett for meg med familie i Norge og hytte i Norge å ta ferien her, men si at hele din familie er i utlandet. Skal de ikke få lov å reise hjem og tilbake?

DS: Ja, men dette trenger heller ikke å være et problem. Problemet er at vi ikke hadde 10 dagers karantene etter reise fra grønne land, og så har vi aldri hatt karantene på gjestearbeidere. Manglende karanteneregler har rene økonomiske interesser. Dette er naturlig når vi har en Høyre regjering som samarbeider med næringslivet og bedriftseiere som trenger billig arbeidskraft. Arbeidsgiverne har ikke råd til å betale disse arbeiderne for 10 dager i karantene, men konsekvensen var at vi i høst ikke forsøkte å slå ned pandemien.

KO: Ville en venstrepolitisk regjering ha gjort det annerledes? De har jo en historisk tradisjon for større statlig kontroll?

DS: Det er egentlig ikke snakk om statlig kontroll, det er snakk om å ta ansvar for folks liv og helse.

KO: Om jeg forstår deg riktig, når regjeringa har gått fra å ville slå ned til å kontrollere pandemien, så er dette bare snakk om økonomiske hensyn som i etterkant viser seg å føre til økt smitte og nye nedstengninger av samfunnet som kunne vært unngått om vi hadde bestemt oss for å slå ned pandemien og holde på strenge karanteneregler for alle som kom fra utlandet?

DS: Det er riktig. I tillegg til de økonomiske hensynene følte Norge seg forpliktet til å åpne grensene for turisme som en del av en felles europeisk løsning i sommer.

KO: Dette virker svært kortsiktig.

DS: Kortsiktig er det. Dette handler mye om maktkamper. Ideen om flokkimmunitet er fremdeles levede blant sterke offentlige personer i Norge og mye av dette handler om enkeltpersoners imperiebygging.

KO: Dette med hvor mye enkeltpersoner har å si for et lands håndtering av en pandemi sier noe om sammenhengen mellom politikk og vitenskap.

DS: Det er riktig, det er veldig knyttet til enkeltpersoner og det foregår maktkamper som ikke kommer ut i offentligheten.

Kommunikasjon og kunnskap for fellesskapet

KO: Dette viser hvor vanskelig det er å skulle la vitenskapelig kunnskap eller kraften i det bedre argument få styre debatten og ikke enkeltpersoners overbevisninger eller bedriftseiere sine interesser for kortsikt økonomisk overlevelse. Denne politiske bestemmelsen om kontroll og ikke bekjempelse vil kunne føre til stadige nedstengninger frem til vi har en vaksine. Utfordring vi ser nå er en økende generasjonskonflikt der ungdom uttrykker at de er lei av situasjonen. Vi ser yngre voksne som ikke bryr seg om de blir smittet eller ikke og som dermed er med på å motarbeide muligheten av å slå ned pandemien. Vi ser også store demonstrasjoner i Europa mot nedstengning av samfunnet, der vaksinemotstandere, Trump-tilhengere og høyreekstremister samles om en felles sak. Kan vi frykte en revolusjon

nå fordi folk ikke forstår alvoret? De ser ikke at nabohuset brenner og dermed ser de ikke faren.

DS: Dette handler om kommunikasjon. Altså, om vi ser på New Zealand så klarte statsministeren å samle hele nasjonen, unge og gamle, om målsetningen om å bli smittefri og nå har de klart det. Det samme ser vi i Australia. Det gikk hardt for seg til tider, det var tøft, men det var samtidig en fellesskapsfølelse, en slags dugnadsånd. De klarte å kommunisere en følelse av at dette er nødvendig. Dette alvoret har ikke blitt kommunisert av statsministeren i Norge. Erna Solberg hadde et dypt alvor over seg 12. mars, men etter det så er ikke alvoret blitt kommunisert med et "vi". En Pandemi må bekjempes i fellesskap. Pandemien er et VI prosjekt og ikke et JEG prosjekt. Det er viljen til å ville slå ned pandemien som er avgjørende. De landene som har slått ned pandemien har ulike geografisk beliggenhet og ulike økonomiske ressurser. De eneste de har felles er at de bestemte seg for å bekjempe pandemien.

KO: Det høres jo ut som om noen land har klart å skape en vi-følelse og gjort pandemien til en felles motstander, der politikere har kommunisert med patos. Men hva med de landene som har valgt flokkimmunitet? Kan vi se at disse samfunnene blir hardere og får døden mer inn på livet etter mange år der døden har vært institusjonalisert? Kan håndteringen av pandemien føre til mer ekstremisme og et mer brutalt samfunn?

DS: Jeg er ikke sikker på dette, jo kanskje. Pandemien fungerer som en røntgen som gjør samfunnet mer transparent. Det er sider ved samfunnet som blir synlig og som vanligvis ikke er synlig. Slik som verdien av et menneskeliv og hva for posisjon den enkelte tar i slike standpunkt og hvor mye den enkelte tenker på fellesskapet kontra seg selv. I USA har det blitt helt ekstremt der en person som støtter republikanerne ikke går med maske mens en demokrat går med maske. Da blir et enkelt vitenskapelig hjelpemiddel mot smitte gjort om til et politisk symbol. Et annet eksempel er Great Barrington Declaration som gir seg ut for å være en alternativ vitenskapelig begrunnelse for flokkimmunitet. Den er skapt av nyliberalistiske tenketanker. Dette er de samme tenketankene som støtter klimafornektere, som er finansiert av ExxonMobil og som før bekjempet antirøykekampanjer. Rapporten viser at det lønner seg – at dette er best for Wall Steet. Det er kanskje best for Wall Steet at så mange uproduktive som mulig dør, når disse bare er sett på som sand i maskineriet. Pandemien tar livet av eldre uproduktive mennesker og det er jo bra for økonomien. Det er bra for Norsk økonomi også det. Det blir mindre utgifter til pensjon når alle gamlingene dør. Så det hele koker ned til et spørsmål om menneskesyn.

Vitenskapelig kunnskap om synet på menneske og samfunn

KO: Dette er eksempler på vitenskapelig arbeid som ikke er nøytral og uavhengig av politiske og økonomiske interesser. Great Barrington Declaration har vel på mange måter bestemt på forhånd at flokkimmunitet lønner seg økonomisk og så handler det vitenskapelige arbeidet om å bevise dette gjennom økonomiske kalkyler. Vi startet jo samtale

om sammenhengen mellom politikk og vitenskap. Om alt koker ned til et spørsmål om menneskesyn er vel ikke dette vitenskap?

DS: Jo, spørsmålet om menneskesyn er humanvitenskap. Det er filosofi, det er også vitenskap, men det er ikke naturvitenskap. Humanvitenskapen må på banen. Det er snakk om menneskesyn og etikk og hvilken historie vi kan fortelle våre barn om 2-3 år når pandemien er over. Når Sverige gjør slik de gjør nå, så kan det føre til en forråing av samfunnet. Verdien av livet blir redusert.

KO: Jeg synes jeg hører en slik brutalisering av samfunnet også i Norge, der enkelte kan få seg til å si at vi må la de gamle dø.

DS: Presist. Da må humanvitenskapen på banen. Da må de kommunisere hva slike innstillinger fører til. Her trenger vi både historisk og filosofisk kunnskap. Dette har vi hørt før. Det å la de svake dø heter noe. Hva heter det?

KO: Det er vel en form for sosial patologi eller sosial darwinisme?

DS: Ja, og i politisk form befinner dette seg meget langt ut på høyresiden – langt forbi alle norske partier. Dette vil vi ikke, dette trenger vi ikke å gjøre. Det å la syke og gamle dø for fellesskapet er ikke en del av den vestlige humanistiske tradisjonen. Vi verner om enkeltindividet og det er mulig for oss å verne om denne tradisjonen ved å slå ned pandemien. Det er et spørsmål om hva man står for. De grunnleggende menneskerettighetene sier det samme og samfunnskontrakten mellom stat og individ. Staten har i oppgave å beskytte individet mot trusler og da blant annet for å trygge helse og velferd. Dette er den grunnleggende samfunnskontrakten og når staten ikke gjør det, når storsamfunnet ikke beskytter enkeltindividet, så er det nedbrytende.

KO: Dette handler også om å kunne statsvitenskapelig teori og kunne sin historie. Jeg tenker at det er viktig å huske på at nazismen og fascismen fikk fotfeste i befolkningen i etterkant av en svært brutal første verdenskrig med en påfølgende pandemi som tok svært mange menneskeliv. Det du viser er jo at vi trenger et flervitenskaplig samarbeid mellom naturvitenskap, matematikk, samfunnsvitenskap og humanvitenskap for å håndtere den utfordringen en pandemi er og for å kunne forhindre at fascistisk tankegods får fotfeste i befolkningen. Men samtidig ligger det en dualitet i denne samfunnskontrakten fordi staten både skal gi trygget og frihet til individet og behovet for trygghet går i denne sammenhengen på bekostning av noen av de frihetsforventningene som enkeltindividene har i dag.

DS: Ja, det er trade-off, og det er med på å gjøre dette vanskelig. Men jeg kan ikke forstå hva Sverige tjente på ved å la 6000 mennesker dø. Ok, det var noen unge mennesker som fikk gå på disko noen uker mer enn i Norge, men var det verdt det?

KO: Jeg tenker at dette kan stå som avslutning på samtalen. Tusen takk for at du ville dele dine tanker med meg og så er det bare å håpe at dette er kunnskap som også kommer den offentlige samtalen til gode.

Thyge Winther-Jensen

Reformationen – og dens ideers betydning for udviklingen af den danske skole

[Edited by Anne-Marie Eggert Olsen]

Abstract

[English title: *The Reformation – Outcomes of Protestant Ideas for School Development in Denmark (Norway, Iceland)*]

Thyge Winther-Jensen (1934-2019), dr. philos. (University of Oslo), professor of comparative education, Danish School of Education, Aarhus University, had a lifelong interest in philosophy and history of education, not least in the development of the primary school. Among his posthumous papers were drafts of a *History of the Danish School*. The following chapter on the period from the Reformation to the Enlightenment focusses on the ideas behind and the effect of the 1539 Church Regulation (*Ordinatio*) which in Winther-Jensen's view contains the outlines of a later comprehensive school system.

Keywords

Lutheran Reformation, Peder Palladius, Church Regulation (*Ordinatio*) 1539, Pietism, Primary School

Den danske skole er i vidt omfang et produkt af større åndelige europæiske bevægelser, der har sat rammerne for dansk uddannelse gennem de sidste ca. 450 år. Til disse bevægelser hører reformationen, oplysningstiden og det folkelige opbrud i 1800-tallet. Det følgende hviler på den antagelse, at inden for de rammer, der blev sat af disse bevægelser, har den danske skole udviklet sig op gennem århundrederne frem til slutningen af 1900-tallet, hvor det bliver andre, men ikke mindre stærke påvirkninger udefra, der tvinger til fornyede overvejelser af undervisningens og dannelsens formål.

Reformationen er den samlende betegnelse for de tanker, der i kølvandet på renæssance og humanisme på forskellig vis formede sig som en kritik og et opgør med romerkirken. På en måde er det mere rimeligt at tale om reformationer end om reformationen, da opgøret antog forskellig skikkelse i en række vesteuropæiske lande som fx England, Frankrig, Holland og Schweiz. I de skandinaviske lande blev den version af opgøret den toneangivende, der i 1517 blev indledt af tyskeren Martin Luther, da han ifølge legenden opslog sine 95 teser på kirkedøren i Wittenberg i delstaten Sachsen-Anhalt. Teseerne skulle vel i første omgang primært ses som en kritik og ikke som et brud med romerkirken, men de historiske begivenheder førte i sidste ende til et dramatisk brud, da han på et møde i Worms i 1521 under overværelse af den tysk-romerske kejser, Karl d. 5 og pavens udsending nægtede at trække

Thyge Winther-Jensen, Aarhus Universitet, Danmark

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 10 | Nr. 1 | 2021 | side 71-84

sine skrifter tilbage med de berømte ord: "Tilbagekalde kan og vil jeg ikke, thi det er farligt og ikke tilrådeligt at handle mod sin samvittighed. Gud hjælpe mig. Amen".¹ Et sidste forsøg på at forlige katolikker og protestanter blev gjort ved landdagen i Worms 1530. Luther var forhindret i selv at møde op, da han var erklæret fredløs efter mødet i Worms, men sammen med Philipp Melancton (1497-1560) havde han på forhånd udfærdiget et skrift, der redegjorde for principperne i den evangelisk-lutherske lære. Skriftet blev i Worms præ-senteret af Melancton. Det er senere blevet kendt under navnet *Den Augsburgske Beken-delse* og tjener også i dag som det idemæssige grundlag for den danske folkekirke.²

Den lutheranske reformation, der hovedsagelig blev et nordeuropæisk fænomen, går i korthed ud på, at mennesket ikke kan opnå frelse gennem gode gerninger eller ved aflad, men alene gennem troen, *sola fide*, som gives af Guds nåde, gennem Jesu død på korset for vore synder, *sola gratia*, og som bevidnes gennem evangelierne, *sola scriptura*. Men-sket var alene med sin gud, som denne havde åbenbaret sig for os gennem beretnin-gerne i evangelierne. Princippet om *sola scriptura* krævede derfor oversættelser af biblen til modersmålet. Der fandtes ganske vist ældre bibeloversættelser, så måske fremskyndede reformationen på dette punkt kun en proces, der allerede var i gang, men blandt de mange bibeloversættelser, der kom i kølvandet på reformationen, er der grund til at nævne Luthers egne lovpriste oversættelser af først Det Nye Testamente og senere Det Gamle Testamente. I renæssancehumanismens ånd blev de til som direkte oversættelser fra originalsprogene græsk og hebraisk. Andre oversættelser er Gustav Vasas svenske bibel (1541) og King James' engelske bibel (1611). Den første komplette danske oversættelse, Cristian 3's bibel, er fra 1550.

I kølvandet på bibeloversættelserne bredte kravet om udbredelse af generelle læsefær-digheder sig langsomt over de næste hundrede år. Guds ord var ikke forbeholdt præsterne, men skulle gøres tilgængeligt for alle. Der lå derfor et demokratisk element i svøb i refor-mationen. I første omgang drejede det sig dog mest om at få indskærpet befolkningen de grundlæggende elementer i den nye forståelse af troen. Det var i sig selv en stor opgave. Som en første hjælp til løsning af denne opgave skrev Luther sin *Store Katekismus* (1529) med kommentarer for præst, degn og særligt interesserede og samme år *Lille Katekismus* for hjemme- og degnelæsning. I kort form formidlede den de væsentligste tre stykker i den evangelisk-lutherske lære: De Ti Bud, Fadervor og trosbekendelsen.³

1 Martin Luther, *Tekster i udvalg* ved Asger Nyholm & Chr. Ræbild (København: Gyldendal, 1974), s. 39.

2 Bekendelsen består af 28 artikler, de første 21 vedrører trosudøvelsen, de sidste 7 handler om "rettede misbrug" i forhold til dåb, nadver, præsters ægteskab etc.

3 I fortalen til Katekismen skriver Luther: "Denne Lærebogs og Forklarings Hensigt og Øjemed er fornemmeligen den, at den skulde være en Undervisning for de unge og enfoldige; hvorfor den ogsaa af de gamle er paa Græsk kaldet Katekismus, det er en Børnelærdom, som er fornøden for enhver Kristen at vide; saaledes, at hver den som ikke ved og kan samme Lærdom, han kan ej heller regnes blandt de Kristne og ikke tilstedes Adgang til noget Sakra-mente; ligesom man forkaster som uduelig den Haandværksmand, som ikke ved og ikke kender sit Haandsværks

Kirkeordinansen

Reformationen kom til Danmark efter en blodig borgerkrig (Grevens fejde).⁴ Christian 3. (1534-59) havde som hertug af Slesvig og Holsten i Worms overværet Luthers forsvar af sine teser. Oplevelsen gjorde så stærkt et indtryk på ham, at han siden forblev overbevist lutheraner og stod i brevvæksling med Luther til dennes død i 1546. Ti år før han blev konge i Danmark havde han med magt lagt Luthers lære til grund for gudsdyrkelsen i dele af hertugdømmet, og valget af ham til konge af Danmark-Norge medførte derfor også gennemførelse af Reformationen i de to riger i 1536. I realiteten var det afslutningen på en proces, der havde været i gang længe. Christian 2. (1513-23) var lydør over for de nye tanker, og det gjaldt ikke mindst efterfølgeren Frederik 1. (1523-33), der fremmede lutheranismen i det omfang omstændighederne, dvs. Rigsråd og håndfæstning, tillod det.

Reformationen krævede først og fremmest en ny ordening, en såkaldt *Kirkeordinans*, til regulering af de områder af samfundslivet, som Romerkirken hidtil havde taget sig af. Der blev gået grundigt til værks i udarbejdelsen.⁵ Et første udkast på dansk blev udfærdiget af danske teologer, bl.a. Hans Tausen,⁶ der selv havde studeret en tid i Wittenberg, og efter oversættelse til latin blev udkastet på grund af kongens nære forhold til Luther og folkene i Wittenberg sendt til gennemsyn hos Luther selv og fik hans godkendelse.⁷ Da Luther ikke havde mulighed for at imødekomme kongens invitation om at komme til København, blev det i stedet hans ven, skriftefader og fortrolige Johannes Bugenhagen (1585-1558), der efter endnu et gennemsyn sammen med den unge Peder Palladius⁸ stod for det udkast på latin,

Ret og Brug. Derfor skal man lade de unge vel og færdig lære de Stykker, som høre til Katekismum eller Børneprædiken, og dem derudi med Flid øve og drive.

Derfor er det ogsaa enhver Husfaders Pligt at han, i det mindste en Gang om Ugen, overhører sine Børn og sit Tyende, hvad de heraf vide og have lært; og hvis de ikke kunne det, da med Alvorlighed holde dem til at lære. Thi jeg ved vel den Tid, ja det gaar endnu saadan til, at man finder gamle bedagede Folk, som herom endnu intet vide eller nogen Vished have, og dog gaa lige vel til Daaben og Sakramentet og bruge alt det, de Kristne have: endskønt dog de, som gaa til Sakramentet, billig burde vide mere og have fuldkommeligere Forstaand paa alle kristelige Lærdomme, end Børn og nye Dicipel. For den menige Almues Skyld lade vi det dog blive ved de tre Stykker, som fra gammel Tid have været i Kristendommen - dog ikke saa vel lærte og øvede, som det sig burde, - og blive ved disse saa længe, indtil at baade unge og gamle, ja alle de, som kalde sig Kristne og ville være det, have lært dem og ere vel øvede deri". *Dr. Martin Luthers store katekismus*, udg. Ole Peter Holm Larsen (København: N. B. Kousgaards Forlag, 1906).

- 4 Borgerkrigen 1534-36 var i virkeligheden en krig mellem to protestantiske magter, på den ene side Lübeck, der med grev Christoffer af Oldenburg som hærfører forsøgte at sætte sig på Østersøherredømmet, formelt med det formål at genindsætte Christian 2. som konge, og på den anden side den nyvalgte Christian 3. og hans hærfører Johan Rantzau.
- 5 Martin Schwarz Lausten, *Kirkeordinansen 1537/39*. (København: Akademisk Forlag, 1989), 9-37. I bogen præsenteres tillige tre versioner af Ordinansen: Teksten til det første danske udkast, teksten til den latinske udgave og teksten til den endelige danske udgave, "Den rette ordinants".
- 6 Hans Tausen (1494-1561) var en ledende skikkelse i gennemførelsen af reformationen i Danmark. Fra 1541 biskop i Ribe.
- 7 Det nære forhold til folkene i Wittenberg fremgår af kongebrevet, der både indleder den latinske og den endelige danske version af Ordinansen. Se Lausten, *Kirkeordinansen*, 150-51.
- 8 Peder Palladius (1503-60) erhvervede den teologiske doktorgrad i Wittenberg, hvor han fik et nært forhold til reformatorerne. Var med i Bugenhagens følge, da Bugenhagen i juli 1537 kom til København. Fra 1537 udnævnt til den første lutherske biskop over Sjælland. Især kendt for sin *Visitatsbog*. Ordinansen og Palladius' visitatsbog er

der under navnet *Ordinatio Ecclesiastica Regnorum Daniæ et Norwegiæ et Ducatum Sleswicensis Holtsatiæ etcet* blev vedtaget af Rigsrådet i 1537. Efter at den latinske udgave var blevet oversat til dansk, blev den i 1539 vedtaget på Odense Herredag og fik dermed fuld lovkraft. Men først i 1542 udkom den med forskellige ændringer som "Den rette Ordinants".

Måske gik Bugenhagen med Ordinansen længere i sin styrkelse af kongemagten, end Luther selv havde tænkt sig, for var den egentlig i overensstemmelse med Luthers lære om de to regimenter, ifølge hvilken øvrigheden, dvs. kongen eller fyrsten, kun må udøve sin magt i det verdslige regimenter, men ingen magt har i det åndelige regimenter? I den danske ordinans blev kongen den øverst ansvarlige for begge regimenter, og kirken dermed en statskirke. Med Kirkeordinansen fuldbyrdedes flere års bestræbelse på at danne en dansk-norsk kirke og skole under kongens ledelse og med et andet syn på menneske og samfund end i den katolske tid. Kirkeordinansen kom på væsentlige områder til at fungere næsten som en art grundlov for kirkelige og andre forhold; i luthersk ånd udstak den retningslinjer for gudstjenesten,⁹ de kirkelige handlinger, gejstliges valg, arbejde og løn, fattigplejen og for skole og undervisning.

Bruddet med romerkirken var derfor skelsættende. Kirke og stat og skole blev knyttet tæt sammen under samme verdslige overhoved. De fremtidige biskopper og præster måtte aflægge troskabsed over for kongen og fik i realiteten tildelt en dobbeltrolle, dels som vogtere og forkyndere af den rette troslære, dels som kongens embedsmænd og ansvarlige for tilsynet med bl.a. skoler og degnelæsning. Set i det lange perspektiv blev den lokale præst omdrejningspunktet for både trosliv, kultur og undervisning i de danske landsogne. For undervisningens vedkommende med præsten som født formand for skolekommissionen helt frem til 1933.¹⁰

Kirkeordinansen blev endvidere startskuddet til et (gen)opdragelses- og oplysningsprojekt, der kom til at stå på i de næste århundreder. På uddannelsesområdet påbød den, at "Børn optugtes og forberedes i sindene til evangeliet, ud af hvilken forberedelse de i den første barndom vænnes til sand gudfrygtighed og andre dyder og begriber de færdigheder, som meget kunne hjælpe med til både at lære det, der hører til Guds ære i kristendommen, og til at opretholde et godt civilt eller verdsligt regimenter".¹¹ Målet var, som det fremgår, tosidigt: At lære det, der dels forbereder til sand gudfrygtighed, dels forbereder til et godt civilt liv.

formodentlig de bedste kilder til, hvad folkene bag reformationen tilsigtede. "Peder Palladius' *En Visitatsbog* er et helt enestående værk, og det gælder både den danske og den europæiske kirke- og kulturhistorie. Ingen steder har man bevaret noget lignende fra reformationstiden". Peder Palladius, *En visitatsbog*. Udgivet på nudansk med indledning og noter af Martin Schwarz Lausten. (København: Forlaget Anis, 2003), Indledning, 9. "Visitatserne var jo de nye Bispens vigtigste Arbejde, thi igennem dem alene kunde de nye Tanker indarbejdes i Almuens Liv og Tankesæt." Peder Palladius. *Visitatsbog*, udg. Helge Haar (København: P. Haase & Sønns Forlag, 1940), Indledning, 22.

9 Salmesang og prædiken indgik som noget nyt i den evangeliske gudstjeneste.

10 Vagn Skovgaard-Petersen, 'Fra gejstligt til verdsligt tilsyn' i *Årbog for Dansk Skolehistorie*. 20. Årbog (1986), 50-65.

11 Laustsen, *Kirkeordinansen*, 202. [Nudansk ved Thyge Winther-Jensen, red.]

Administrativt foreskrev Ordinansen, at "i hver købstad skal der kun være én Schole".¹² Med 'Schole' menes der latinskole, som der altså kun må være en af i hver købstad. Nogle var større og beregnet for egentlige studerende, nogle mindre med karakter af en slags borgerskoler, som byens børn kunne søge til deres 12. år. Herefter udskiltes de elever, der blev fundet egnede til videre studium: "Tillige skal skolemestrene med al deres flid give agt på deres elevers nemme og altid, når børnene er over deres tolvte år, troværdigt tilkendegive over for forældrene, hvilke der ikke synes at blive bedre i deres studier, for at de i tide må sættes til hæderligt arbejde andetsteds. Men dem som de fornemmer har et godt nemme, dem skal de holde i skolen til deres sekstende år".¹³ Latin var et uomgængeligt krav for tilegnelse af enhver form for teoretisk dannelse og desuden i brug i alle forhold vedrørende retsvæsen og offentlig administration. Det burde derfor læres grundigt. Foruden latin skulle der undervises i religion, skrivning og sang.

Latinskolenes 'bøglige' vej modsvarede af en 'praktisk' vej gennem de såkaldte *Skriveskoler*, der var tænkt som erstatning for de "ret talrige, værdiløse 'Privatskoler'¹⁴ eller 'Pugescholer' (pogeskoler) fra katolsk tid, som Ordinansen krævede nedlagt. Om disse skriveskoler hedder det, at "Skriveskoler...for drenge og piger, og for andre som ikke dur til at lære latin, må øvrigheden sørge for. Dog skal forstanderne for de samme skoler drage omsorg for, at sand gudfrygtighed efterhånden indgydes og grundlægges gennem børnelærdommen".¹⁵ Undervisningen i disse skoler var på dansk. Derfor omtaltes de undertiden som 'danske skoler' i modsætning til latinskolerne og som 'tyske skoler' i de tysktalende dele af riget.

Ordinansen har ingen bestemmelser om landsbyskoler, kun om den såkaldte degnelæsning.¹⁶ Om denne hedder det, at "så skal sogne degne undervise det unge bondefolk i børnelærdommen, Katekismen, en gang om ugen på sted og tid som sognepræsterne foreskriver dem".¹⁷ Undervisningen var i hovedsagen en opgave for hjemmene, men biskopper og præster fik nu en folkeopdragende opgave i at formidle det nye evangeliske kristendomssyn og langsomt at vænne dem fra katolske til lutherske menighedsformer.

Det er i det hele taget opdragelse til den rette evangelisk-lutherske tro, der er opgaven. Nogen form for oplæring og dannelse derudover af land-almuens børn lagde Ordinansen ikke op til. Dog formaner Peder Palladius, som nidkær formidler af Ordinansens intentioner, i sin visitatsbog "Folket, at de sætte deres Børn til Skole", dvs. latinskole. Og fortsætter videre, at "hvilke små Drenge [dog ikke piger, twj], som I fornemme, at de lære vel, og det løber i dem som bred [dvs. smeltet] Smør, hvad Degnen lærer dem, og at de vil have Bog og vil til Skole, naar I spør dem ad, saa lader dem gerne komme til næste Købstad til Skole!

12 Ibid, 190. [Nudansk ved TWJ]

13 Ibid., 209. [Nudansk ved TWJ]

14 Hans Kyrre, *Vor Skole: Dens Liv og Love*. (København: Jul. Gjellerups Forlag, 1946), 191.

15 Lausten, *Kirkeordinansen*, 209-10.

16 Der skelnedes mellem *løbedegne*, der i sognene omkring købstæderne rekrutteredes blandt de ældste elever i den nærliggende latinskole, og *sædedegnene*, der havde fast bolig, og som bestod af personer med forskellig baggrund, fx tidligere soldater, bønder osv. Nogen form for uddannelse krævedes ikke, og forestillingen om en egentlig læreruddannelse lå langt ude i fremtiden.

17 Lausten, *Kirkeordinansen*, 214.

Lejer Eder heller en liden Plovdreng saa længe, at I kan se, hvad Gud skikker Eders Barn til, og hvad der skal blive af hannem. Efter et Fjerdingaar kunde I spørge Skolemester til, om Eders Barn lærer noget; siger han "Nej" da kunde I tage hannem hjem igen og gøre af hannem, hvad Gud haver forskikket af hannem; siger han "Ja, det er et godt Barn, han lærer vel, det var en stor Synd, at tage hannem fra Skolen", da vare din Hud, om du tager hannem derfra igen".¹⁸

Hvor sympatisk udsagnet end er, har der dog næppe været tale om nogen større mobilitet mellem land og by eller om mobilitet i det hele taget. Latinskolen har været for de få og sikkert heller ikke særlig attraktiv; disciplinen har været hård, grænsende til det brutale med flittig brug af ferle og ris. Det udelukker naturligvis ikke, at der ind mellem kan have været tale om lyspunkter, fx tænkte Palladius med glæde tilbage på sin skoletid i Ribe, "da han blandt andre smaa Sinker [(d. e. Skolepøge) maatte hen over Skolens Loft for at finde Plads i den af 700 Peblinge myldrende Skole. "Med Lyst og Leg lærte vi, dér vi lærte".¹⁹

"Det ejendommelige ved Reformationens Skolelovgivning er dette", skriver Hans Kyrre, "at den med et næsten visionært Storsyn tegner Perspektivet for en Skoleorganisation, pædagogisk og administrativt, som der behøvedes en 400-årig Udvikling til at fuldbyrde, efter at den oprindelige Idé for længst var gaet ad Glemme".²⁰

Det visionære storsyn, der hentydes til, er princippet om enhedsskolen.²¹ Den blev først en realitet i 1903 med venstremanden I.C. Christensens *Lov om højere Almenskoler*, og der skulle gå det meste af endnu et århundrede, før den udelte enhedsskole kom til verden i slutningen af 1900-tallet. Kyrre kan med en vis ret hævde, at den delte enhedsskole lå i svøb i Kirkeordinansens ordlyd, men i den virkelige verden var der lang vej igen til realisering af denne vision, især for land-almuen. Social mobilitet gennem uddannelse har ikke været helt udelukket; men det var kun de få, der slap gennem nåleøjet.

Kirkeordinansens betydning gør sig mere gældende på andre punkter med virkninger helt frem til vor egen tid:

For det første bør fremhæves, at genopdragelse af en hel befolkning i evangelisk-luthersk ånd tog sin begyndelse. Troens personliggørelse fik utvivlsomt betydning for områder som læsefærdigheder og protestantisk arbejdsmoral. Der er ikke langt fra troens personliggørelse til personliggørelse af ansvaret for eget liv og egne handlinger og til krav om selvstændighed i tanke og handling. Nogen vil måske kalde det, der skete med Ordinansen, for en form for ensliggørelse, hvad det også var, men det bør samtidig fremhæves, at ensliggørel-

18 Palladius, *En visitatsbog*, 98-99.

19 Ibid. 17.

20 Kyrre, *Vor Skole*, 189.

21 Enhedsskole, dvs. forestillingen om en ordning af lands skolevæsen, så det kommer til at udgøre en organisk sammenhængende enhed eller helhed, hvor alle børn begynder i den samme skole eller skoleform, en grundskole, og føres gennem et vist antal år samlet frem, indtil en deling af eleverne finder sted. Denne delte enhedsskole er senere i enkelte lande, især de skandinaviske, erstattet af en på papiret udelte enhedsskole, hvor eleverne føres samlet frem til det sekstende år.

sen også betød, at vi internt gik fri af krige med rod i religiøse modsætninger, hvorimod et land som Tyskland ca. hundrede år senere blev lagt næsten øde i en 30-årig religionskrig (1618-48) mellem katolikker og protestanter. At vi alligevel i et vist omfang blev inddraget i denne krig må tilskrives Christian 4.s uforstandige indgriben.

For det andet var Ordinansen en vigtig forudsætning for senere virkeliggørelse af en dansk nationalstat. Som den øverst ansvarlige for alle kirkelige og verdslige anliggender blev kongen nu, i lighed med andre protestantiske fyrster, den samlende skikkelse i alle samfundsforhold. Det var resultatet af princippet om, at den som landet tilhører, hans trosretning skal være den gældende for alle borgere i landet (*cujus regio, ejus religio*). Princippet fik stor betydning i europæisk sammenhæng. Først blev det lagt til grund for *Den augsburgske Religionsfred* i 1555, hvor stridighederne mellem katolikker og protestanter i Det tysk-romerske rige blev bilagt. Anderledes tænkende fik ret til at udvandre! Princippet blev igen taget i anvendelse i *Den Westfalske Fred*, der afsluttede Trediveårskrigen. Den dansk-norske Kirkeordinans var en tidlig virkeliggørelse af dette princip og lagde dermed grunden til et konsensussamfund med den samme kirke og skole under kongens, dvs. en verdslig ledelse. Måske er det årsagen til, at landet i de følgende århundreder helt frem til vor egen tid undgik en opslidende kamp om sjælene mellem forskellige trosretninger og i stedet kunne samle kræfterne om at udvikle egne institutioner i ønskede retninger, hvilket ikke mindst kom skolen til gode.

Reformationen var, foruden at være et pædagogisk og religiøst projekt, tillige et politisk. I den henseende er det ofte blevet fremhævet, at reformationen blev drevet frem af kongers og fyrsters ønske om at sætte sig på romerkirkens umådelige rigdomme. Det ville være naivt at afvise, at det har været en væsentlig tilskyndelse. På den anden side kan det heller ikke afvises, at romerkirken havde gjort sig grundigt upopulær i den brede befolkning, Der lå derfor et stærkt ønske om forandring bag reformationen, og talsmændene for den havde en klar og, fx for Christian 3.s vedkommende, sandsynligvis også en idealistisk forestilling om, hvad styrkelsen af kongemagten skulle bruges til. Det vidner Kirkeordinansen i sig selv om. Martin Lausten fremhæver Christian 3 som "et dybt troende menneske, overbevist om sandheden i den lutherske kristendomsforståelse" og som en, der nærrede en grænseløs beundring for reformatorerne i Wittenberg.²²

Tiden mellem reformation og oplysningstid

Det er ikke meget, der sker på skoleområdet de næste 200 år, inden oplysningstiden sætter ind. Enevælden indføres i 1660, og i 1683 udkommer Christian 5.s danske Lov, der er den første danske rigslov.²³ Men går man efter, hvad den siger om skoleområdet, hviler den stort set stadig på Kirkeordinansens grundlag. Helt i dens ånd indledes loven med ordene:

²² Lausten, *Kirkeordinansen*, 13-14

²³ Den afløste en række landskabslove, således Jyske Lov, der gjaldt i Jylland og Fyn, Sjællandske Lov og Skånske Lov. Jyske Lov vedblev dog at være retsgrundlaget i Sønderjylland lige til år 1900.

"Gudsfrygt og retfærdighed er de to fornemste støtter og hovedpiller, med hvilke lande og riger i deres bestandige flor og velstand befæstes og opholdes. Og Gud allermægtigste har givet os en stor anledning i disse nordiske lande, hvor han så nådigt har ladet antænde sit Ords og evangeliets klare lys".

Det er stadig indskærpelsen af den evangelisk-lutherske børnelærdom, der er hovedsigtet med undervisningen både i by og på landet. Der tilføres ikke flere midler. Forholdene for latinskolerne forbedres en smule, men der påbydes ikke oprettelse af skoler på landet, hvor degnelæsningen stadig i alt væsentligt fortsat måtte støttes af hjemmeundervisningen. Under præstens tilsyn skal degnene i landsbyen "foruden den undervisning, som skeer om søndagen, også engang om ugen undervise ungdommen i børnelærdommen, så at hver uge i sognet det hele sogns ungdom en gang bliver af degnen undervist, og for at det lettere kan ske, skal ungdommen af torper og små byer forføje sig til det sted, som degnen dem henstævner med præstens vilje og råd".

Det kan undre, at de første konger efter enevældens indførelse ikke i højere grad tog folkeoplysningen på sig. En mulig forklaring kunne være, at den teknologiske udvikling ikke nødvendiggjorde det. Dansk landbrug befandt sig stort set stadig på samme niveau som på Valdemarernes tid. En anden grund kunne være, at det simpelthen stod for dårligt til med statens finanser på grund af krigene med svenskerne. Først var der Christian 5.s mislykkede forsøg på i Skånske Krig (1675-79) at tilbageerobre de provinser i Sverige, der blev tabt efter fredsafslutningen i Roskilde i 1658. Under efterfølgeren Frederik 4. (1699-1720) vendte krigslykken i nogen grad under Store Nordiske Krig (1709-20). Fredsafslutningen her betød blandt andet, at Sverige måtte betale krigserstatning til Danmark og gå med til at betale Øresundstold. Ikke desto mindre voksede statens gæld under krigen stærkt, og Danmark blev et fattigt land. Samtidig krævede den store ofre af en i forvejen apatisk, krigstræt og fattig bondebefolkning, der hverken havde mulighed for eller overskud til på ny at rejse sig, endsiges stille krav om en skolegang, der rakte ud over den religiøse oplæring. Tilmed besluttedes det i 1701 at oprette en landmilitz eller landeværnshær, hvor bønderne blev sat til alene at udfylde rækkerne og møde til øvelse nogle timer hver søndag eftermiddag.

Frederik 4. er i dag kendt for sit byggeri af de såkaldte *rytterskoler*, som blev opført på de kongelige godser, der skulle underholde det kongelige rytteri. Byggeriet kom til at bestå af 240 grundmurede bygninger. Der havde tidligere været spredte tilløb til skolebyggerier, men rytterskolerne er det første eksempel på et samlet dansk skolebyggeri og derfor enestående, dels på grund af bygningernes kvalitet, der langt overgik byggeriet i datidens bøndergårde, dels på grund af nye pædagogiske tiltag, der rakte videre end den hidtidige degnelæsning. Lærerne fik fast løn og fast plan at undervise efter. Religion var stadig det vigtigste fag, men derudover skulle børnene nu også lære at læse, skrive og regne.

Hvorfor satte Frederik 4. et efter datidens forhold så storstilet byggeri i gang i en tid, hvor det stod særdeles sløjt til med statens finanser? Var det af idealistiske grunde og i erkendelse af, at det stod sløjt til med bøndernes oplysning? Var det for at kompensere for

de store ofre, som blev pålagt bondebefolkningen på grund af svenskerkrigene? Eller lå der i virkeligheden en militær og disciplinær interesse bag?²⁴

Der er ingen grund til frakende Frederik 4.s bestræbelser et element af idealisme. Hans søskende, prins Carl og Sophie Hedevig, havde allerede på egen hånd oprettet skoler på deres godser. Tiden var præget af *pietismen*, en religiøs vækkelsesbevægelse, som reagerede imod en ortodoksi, "der havde gjort kristendommen til et spørgsmål om den rette lære og ikke om det rette liv".²⁵ Til det rette liv hørte en aktiv fromhed, der ytrede sig som en vågnende social ansvarsbevidsthed og i et ønske om at bøde på følgerne af fattigdom gennem oprettelse af skoler og vajsenhuse.²⁶ Bevægelsen kom til Danmark fra Halle i Tyskland, hvor August Hermann Francke (1663-1727) var inspiratoren og organisatoren bag bevægelsen. Han skabte her en stor og intensiv skolevirksomhed, der kom til at omfatte en lang række stiftelser, som fx latinskole, borgerskole, vajsenhus, højere pigeskole, apotek, bogtrykkeri og boghandel.²⁷

I Danmark er det pietistiske motiv især genkendeligt i kombinationen af fattigforsorg og undervisning gennem såvel private som offentlige initiativer. I 1708 blev der udstedt to forordninger om fattigvæsenet i Danmark, der kom til at gælde de næste ca. 100 år. Den ene omhandlede forholdene i hovedstaden,²⁸ den anden forholdene i købstæderne og landområderne i Danmark nord for Kongeåen.²⁹ Med de to forordninger blev de første byggesten lagt til en dansk fattigforsorg, i første omgang med det formål at komme det udbredte og delvis statsautoriserede tiggeri til livs. Tiggeri blev nu forbudt. I stedet fik de lokale myndigheder til opgave at yde nødtørftig hjælp til de mest trængende indbyggere. Der skulle tillige oprettes fattiginspektioner, bestående af præsten og nogle få lokale beboere, i alle købstæder og landsogne.³⁰ Efter nutidige forhold lyder det ikke af meget, og sam-

24 Dette sidste synspunkt argumenteres der for af Niels Reeh, "Konfirmation og rytterskoler i Danmark – i lyset af den enevældige stats overlevelseskamp i første halvdel af det 18. århundrede" i *Uddannelseshistorie 2011. 45. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie* (2011), 13-29.

25 K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie 2*. (København: Gyldendalske Boghandel, 1972 [1962]), 71.

26 Kommer af 'Waise', det tyske ord for et forældreløst barn. Det danske Vajsenhus blev oprettet i 1727 af Frederik 4. og har i dag 2-300 elever. Siden begyndelsen af 1800-tallet har skolen også optaget børn af enlige forsørgere. Finansieringen af skolen sker dels gennem det tilskud, som alle private skoler får, dels gennem salget af Den Danske Salmebog, som Det Kongelige Vajsenhus' Forlag har haft eneret til at udgive, siden den fik privilegiet dertil af Christian 7. i 1778. I dag er disse midler ikke tilstrækkelige til at drive skolen. En omlægning til betalings-skole har været nødvendig, men indtægterne fra salmebogen vil stadig kunne finansiere fripladser til 25-30% af eleverne. "I dag giver det ingen mening at drive en skole for enlige forsørgere, men det giver mening at sige, at vi driver en skole, hvor børn kommer mange forskellige steder fra," udtaler lederen Mathias Bruun og peger på, at Vajsenhuset trods et tydeligt kristent værdigrundlag med fadervor og kirkegang har børn af "alle og ingen trosretninger". *Kristeligt Dagblad* 25. marts 2019.

27 K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie 2*, 70-81.

28 *Forordning af 24. September 1708 om Forhold med Betlere, fattige Børn, rette Almissemlemmer og Løsgængere i København*.

29 *Forordning af 24. September 1708 om Betlerne i Dannemark saavel paa Landet, som i Kiøb-stæderne, Kiøbenhavn undtagen*.

30 I *Forordning af 24. September 1708* (om fattigvæsenet) bestemmes det om forholdene på landet, at "med de Fattiges Levnet og Forhold skal Præsten og hans Medhielpere have nøje Indseende, og formane dem til Guds frygt og Skikkelighed, give vel Agt paa, om de flittig søge Kirken, paaminde dem, at de ikke gaee uden for Sognet at betle,

menhængen mellem fattighjælp og undervisning begrænsede til yderst nødtørftige ydelser kombineret med degnelæsning og Luthers katekismus. Men en begyndelse var trods alt gjort, og en vågnende bevidsthed om fattiges vilkår var skabt.

I København var der flere steder oprettet såkaldte *kirkeskoler* af pietistisk indstillede præster som fx Frands Thestrup (1653-1735) og Christen Worm (1672-1737), hvor kravene til skolegang og undervisernes kvalifikationer skærpedes. I *Forordningen af 12. Juni 1716 om danske Skoler og Skoleholdere i København* gives der regler for tilsyn med skoleholderne og deres ansættelse. Der blev påbudt oprettelse af flere skoler og opstillet nøjere retningslinjer for undervisningen. I det væsentlige kom forordningen til at gælde helt op til 1814. Drivkraften bag denne forordning var Christen Worm, der senere blev biskop over Sjælland. Det var også ham, Frederik 4. overlod at stå for den skoleplan eller *Instruction*, der blev lavet for rytterskolerne. Vi er her vidne til det første forsøg på en samlet skoleplan siden Kirkeordinansen.

Kirkeordinansen er dog stadig genkendelig i den stærke understregning af oplæring til gudsfrygt. Skoledagen er lang, og hver morgen begyndes der ifølge *Instructionen* med bøn og salmesang. Under bønnen skal børnene ligge på knæ. Siden læses et kapitel fra Biblen.³¹ Luthers lille Katekismus læres udenad; senere følger forklaringerne dertil. Om dem gælder dog, at de ikke må læres på den måde, at børnene "binde sig til ordene"; i stedet bør skolemesteren i katekisationen³² "tit og ofte" forandre spørgsmålene, idet det er bedre, at de kan gøre rede for ordene end remse dem op uden at forstå dem.³³ Desuden er det skolemesterens opgave uden betaling at lære børnene at læse, men ønsker forældrene, at de tillige

men lade sig nøje med deres beskikkede Almisse". Vendingen 'beskikkede Almisser' hentyder sandsynligvis til de 'tryglebreve', dvs. officielle tilladelser til tiggeri, der blev udstedt til personer, som myndighederne skønnede berettigede dertil pga. uforskyldt fattigdom. "Hvor der ikke er Skoler i Sognet, skal Inspecteurerne med Stift-Amtmandens og Biskopens Assistance stræbe at faa dem indrættede, om det ikke kand lade sig giøre ved Dægnene, da ved andre skikkelige og beqvemme Mænd...efter som Inspecteurerne finde belejligt, hvorimod de uden Betaling skal da informere de Børn, som ere iblandt de Fattige indskrevne; de Bøger, som kand behøves, skaffer Præsten af de Fattiges-Casse". "Naar Børnene blive saa store, at de kand drive Plog; vogte Gieslinger eller anden smaa Gierning, som paa Landet kand falde for, skal de sættes dertil; dersom Forældrene forholde dem og heller vil lade dem gaae hen i Ørkesløshed, skal Præsten med hans Medhielpere advare dem, at saafremt de lade dem gaae ledige, skal de miste deres Almisse, det og virkelig skal skee, om de ikke rætte sig".

31 "Hver Morgen skal hand begynde med Bøn saaledes, at der først sjunges en Morgen-Psalme, siden læses Morgen Bønnen samt et Capitel af den Hellige Skrift, og endelig sjunges en Poenitentses eller anden Aandelig Psalme, medens Morgenbønnen læses, skal alle tilstedeværende Børn ligge paa deres Knæ, og bør hand see til, at børnene imidlertid med Andagt sjunge Psalmerne, bede Bønnerne og høre GUDS ORD læse, dog tages derved i agt, at efter Veirets Beskaffenhed om Vinteren naar det er ondt Veir, da ikkun sjunges et par Vers af en Psalme, som det at Børnene ved Lys-Aften kunde hiemkomme, og ei ved Snee-Fog og udi Mørke komme til Skole." Frederik 4. *Instuction* 28. *Martii Anno 1721*, § 8.

32 En undervisningsmetode, hvor læreren gennem systematiske spørgsmål og svar leder eleven frem til en dybere forståelse af teksten. "Luthers Lille Katekismus var tænkt til katekisation, men blev ofte anvendt til udenadslære. I senere udvidede danske katekismeforklaringer bevarede den dialektiske form, jf. Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfrygtighed* (1737), mens N.E. Balle i *Lærebog i den evangelisk-christelige Religion indrettet til Brug i de danske Skoler* (1791) og C.F. Balslev i *Luthers Catechismus med en kort Forklaring* (1849) overlod det til læreren selv at katekisere de "christlige Hovedlærdomme". Jf. Vagn Skovgaard-Petersen i *Den Store Danske Encyclopædi*. Bd. 10, s. 386.

33 "Hand skal med al Fliid lære Børnene Doct. Luthers liden Catechismum, hvilket de bør viide Oord for Oord at oplæse uden ad, siden den i Stiftet brugelig Forklaring, hvilken han ei skal venne dem til at læse saaledes uden ad, at

lærer at skrive og regne, sker det mod betaling.³⁴ Det er lærernes opgave at forhindre dårlig opførelse og sprogbrug.³⁵ Kun i yderste fald bør der gribes til riset.

Det pietistiske islæt i disse retningslinjer er tydelige, især hvad angår deres bestræbelser på at gøre gudfrygtighed til noget, der ikke blot er tillært, men også noget, der er forstået og måske især følt. Den tyske pietist Phillip Jakob Spener udtrykte den samme bestræbelse med vendingen: *Wie bringen wir den Kopf ins Herz?* (Hvordan bringer vi hovedet ind i hjertet?). *Instructionen* lægger ikke afstand til udenadslæren, men går alligevel videre i kravet til skolemesteren om at variere spørgsmålene i katekisationen. En andet pietistisk islæt er fremhævelsen af større mildhed i skoleundervisningen. Hvor pietisterne har disse pædagogiske nydannelser fra, kan der kun gisnes om. Men tankerne var ikke nye uden for Danmark. Den tjekkiske pædagog J.A. Comenius (1492-1670) havde allerede små 100 år tidligere i bl.a. *Den store Undervisningslære* givet udtryk for en langt mere vidtgående kombination af gudsfrygt, appel til selv-tænken og mildhed i oplæringen. Om det er herfra, pietisterne er blevet inspireret til de nye ideer i mere modereret form, vides ikke, men det er symptomatisk, at da man i 1935 fandt Comenius' alderdomsværk *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Universel overvejelse til forbedring af menneskenes forhold), var det netop i Vajsenhusets bibliotek i Halle.

Stærkere end i de her nævnte forhold giver det pietistiske islæt sig dog til kende i Instruksens understregning af, at skolemestrene skal tage sig af almuens børn af alle slags, både drenge og piger, børn af både formuende og fattige samt fader- og moderløse børn, der er henvist til at leve af almisser.³⁶ Midler mod skoleforsømmelser gør Instruksen også en del ud af, da det givetvis har været et problem at få børnene i skole. Skolepligten var ikke indført endnu, men ideen om en generel skrive og læsefærdighed for alle børn – også dem uden for rytterdistrikterne og nogle private godser – havde ikke desto mindre slået rod. Realiseringen af ideen krævede imidlertid langt flere skolebygninger end de hidtil eksisterende.

de binde sig til Oordene, men hand bør tit og ofte forandre Spørgsmaalene til dem, saasom det er bedre at kunde gjøre rede for Meeningen, end at de kunde læse Oordene op uden at forstaa dem". *Instruction* (1721). § 10.

34 "Alle Børn i Skolen skal hand desforuden lære at læse inden i Bøger, som hand og tillige, naar Forældrene det begærer, bør informere dem i at skrive og regne, hvorfor Forældrene da bør betale ham for et Barn Maanetlig Otte Skilling Danske til Skriv-Materialer, men for Læsningen betaales intet". *Ibid.*, § 11.

35 "Medens Børnene er i Skolen, skal Skolemesteren for alting give nøye Agt, at de ikke bande, bruge Skiolds-Oord og utugtig Snak eller Støye, kives og slaas, men finder hand een eller anden af dem, dermed at forsee sig, da straffer hand saadanne med Oord, og foreholder dem alvorligen, at de i Skolen bør sidde stille og med Agtsomhed, uden at fortørne Gud eller forarge hverandre". *Ibid.*, § 14.

36 "Hand skal dagligen holde Skole i det dertil beskikkede Huus for ald Ungdommen Drenge og Piger i de Byer, som ere den hannem anbetroede Skole underlagde, og bør hand antage sig ej allene Boemænds, Huusmænds og Indersters Børn, men endog deres Tiunde naar de sligt af hammen begierer.

Skulle der findes nogle Fattige forladte Fader og Moderløse Børn, som ingen Tilhold have, men lever af Almisse, bør hand og antage dennem, og ikke mindre besøge end andres Undervisning.

Hand haver med lige Fliid og Omhue at antage sig alle Børnene, saavel den allerfattigste Inderstes som den Boemands, der kan have noget til Beste, thi hand bør ikke reflectere paa Forældrenes Tilstand og Formue, men hans eeneste Øiemærke skal være, at faa de hannem anbetroede Børn, den ene saavel som den anden, forsvarligen underviiste." *Ibid.* §§ 1-2 & 4.

Det første skridt måtte imidlertid være overhovedet at finde en vej til at tvinge børnene i skole. Det skete under Frederik 4.s søn og efterfølger Christian 6. (1730-46), der med *Forordningen om Konfirmationen* i 1736, indførte kirke- og skoletvang, idet intet barn måtte konfirmeres uden i forvejen at kunne læse og at have læst "Pontoppidans forklaring" til Luthers katekismus. Konfirmationen blev samtidig gjort til en betingelse for bl.a. deltagelse i altergang, forfremmelse i hæren og for indgåelse af ægteskab. Der var stor skændsel forbundet med at blive vist bort fra denne prøve. Virkningen af tvangen blev imidlertid, at kirker og skoler blev overfyldte. Efter indsamling af efterretninger om skolernes antal og to kommissionsarbejder underskrev kongen i 1739 *Forordningen om Skolevæsenet på landet*. Selvom forordningen, hvad læreindholdet angår, ikke adskilte sig væsentligt fra Kirkeordinansen, medførte indførelsen af kirketvang og obligatorisk degnelæsning ikke desto mindre, at byggeri og etablering af skolebygninger begyndte at blive sat i gang. Skolebygninger var derfor i et vist omfang allerede for hånden, da 1814-lovene blev vedtaget.

Om end Christian 6.s regeringstid var uden krige, har den utvivlsomt været en hård tid for almuen på landet. Mens landet generelt var plaget af landbrugskrise, misvækst og kvægepest, var bønderne plaget af hoveri, skatter og militærtjeneste. Intet af alt dette fremmede det nødvendige overskud af tid og lyst til at bakke op om børnenes skolegang. Christian 6. indledte ganske vist sin regeringstid med at ophæve landmilitserne, men da adelen klagede over, at bøndernes unddragelse fra den upopulære tjeneste gjorde det vanskeligt at få nogen til at overtage fæstegårdene, indførte han det igen med stavnsbåndet i 1733.³⁷

Man kan på denne baggrund vælge at se Skoleordningen af 1739 fra to sider: Enten som et forsøg fra konge og kirke i forening på yderligere at kue og disciplinere almuen eller som et pietistisk-idealisk inspireret forsøg, der indledtes med rytterskolerne, på at få sat noget i gang, der midt i al armoden kunne være begyndelsen til en almen oplysning. Begge synspunkter har sikkert været i spil. Det sidste mest i Frederiks 4.s tid, det første overvejende i Christian 6.s regeringstid. Men der var lang vej igen til at gennemføre intentionerne bag Skoleordningen. Uddannede lærere til at løfte opgaven fandtes ikke. Den opgave begyndte man først at tage fat på i slutningen af århundredet. Foreløbig var der kun degne af meget vekslende kvalitet og en præstestand at forlade sig på. Kirken var i realiteten den eneste institution, der havde mulighed for at påtage sig en opgave af den størrelse. Men degnene var kirkens tjenere, og derfor måtte skolerne under de pietistiske konger også blive en art kirkeskoler. Der skulle en ny rørelse, oplysningstiden, til, hvis der skulle ændres på det forhold.

Konklusion

Er der så noget i det, der skete under reformationen og i tiden efter, der peger frem mod vor egen tid og stadig i større eller mindre omfang styrer opfattelsen af, hvordan vi ser på

³⁷ Stavnsbåndet indebar, at alle bønder skulle være bundne til fødestavnen fra det 11. til det 36. år. Senere udvidedes det til at være livsvarigt fra det 9. år. Efterfølgeren Frederik 5. (1746-66) skærpede det yderligere ved at lade det gælde fra det 5. år.

os selv som menneske og samfund og af, hvad vi forstår ved god uddannelse? Kristne var vi også før reformationen. Allerede på Jellingstenen havde Harald Blåtand (940-85) udråbt sig selv som den, der "gjorde danerne kristne". Romerkirken havde bragt lærdom og klassiske sprog som latin og græsk med sig. Den status disse sprog nød, ændredes der ikke på med reformationen. Bruddet med romerkirken betød først og fremmest indførelse en ny form for gudsdyrkelse til afløsning af romerkirkens, der hverken behøvede pave eller romerkirkelige ritualer. Kongen blev den øverst ansvarlige i både kirkelige og verdslige spørgsmål, herunder uddannelse. Vi fik med andre ord en statskirke og en statskole. Men bruddet med romerkirken og overgangen til den evangelisk-lutherske version af kristendommen, stillede krav om et mere direkte forhold mellem bibel og det enkelte menneske. Opfyldelse af det altoverskyggende formål om opdragelse til den sande gudsfrygt nødvendiggjorde for det første oversættelse af biblen til modersmålene, og det andet udbredelse af almene læsefærdigheder. Bibellæsning og styrkelse af læsefærdigheden ud over det, der kunne opnås gennem hjemmeundervisningen, hang nært sammen.³⁸ Det nødvendiggjorde på sigt en mere systematisk skolegang, hvis opdragelsesprojektet skulle lykkes. Selvom demokratiet så langt fra var et tema i reformationstiden, så lå der alligevel i kravet om almene læsefærdigheder et demokratisk element, der på længere sigt kunne tjene som en vigtig løftestang for et folkeligt demokrati.

Af endnu større betydning fik den personliggørelse af troen, der fandt sted med reformationen. Det betød, at den enkelte nu indgik i et personligt ansvarsforhold til Gud. Og der er ikke langt fra troens personliggørelse til personliggørelse af ansvaret for eget liv og egne handlinger også i verdslige forhold. Implicit appelleredes der dermed tillige til højere arbejdsmoral på alle samfundslivets områder, herunder også uddannelse.

Kirkeordinansen var indledningen til et gigantisk opdragelsesprojekt, der kom til at strække sig over århundreder, og som under kongens overopsyn så at sige støbte befolkning og samfund i en ny ramme af konsensus i tro, sprog og værdier inden for hvilken politiske stridigheder og samfundets institutioner kunne udvikle sig uden at blive forstyrret af religiøse stridigheder. Da den danske nationalstat begynder at aftegne sig 2-3 århundreder senere, kommer disse konsensuselementer til udgøre nogle bærende elementer i statsdannelsen.

Med pietismen begyndte interessen for almuens vilkår at aftegne sig. Det vidner rytterskolerne om. Det er også i forbindelse med rytterskolerne, at vi møder de første bestræbelser på at udfærdige en egentlig læseplan for almuens børn. At der skulle endnu et par hundreder, før vi kan tale om et landsdækkende resultat af denne bestræbelse, er endnu et bevis, hvor langsomt tingene udviklede sig, også selvom de første initiativer var taget.

38 Sammenhængen kommer tydeligt frem i følgende linjer fra Jeppe Aakjærs sang "Spurven sidder stum bag kvist" (1910):

Far ta'r ned så tung en bog
Med Gud han hvisker sammen
Famler lidt ved spændets krog
Og lukker med et: Amen!

Et andet initiativ, der må tilskrives pietisterne, er den sammenknytning af fattighjælp og undervisning, der skete med forordningerne fra 1708 til afhjælpning af tiggeriet i hovedstaden og i købstæderne og på landet. Uddannelse er måske et stort ord at tage i brug i den sammenhæng, men tanken om en statslig reguleret omsorg for de dårligst stillede var søsat.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifter (NOP-HS). Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

Studier i pædagogisk filosofi er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <https://tidsskrift.dk/spf/index>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave.

Studier i pædagogisk filosofi publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden. Der henvises i øvrigt til <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/about/submissions#copyrightNotice>.

Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)): Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet. Det kræver registrering som forfatter. Se <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/user/register> Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord. Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber. Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.) Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde: Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html Brug venligst fodnoter. Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote. Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse. Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen (spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen. Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 10 2021

Indhold

<i>Knut Ove Æsøy og Kamran Namdar</i> Introduksjon til temanummer.....	1
<i>Knut Ove Æsøy og Kamran Namdar</i> The pandemic A spotlight on the potentiality of and obstacles to human becoming	3
<i>Emilia Andersson-Bakken, Ingvill Krogstad Svanes og Tuva Bjørkvold</i> Hvordan kan vi forstå lærerrollen når skolen foregår hjemme?.....	21
<i>Frank Juul Agerholm</i> Profylaksens "pædagogik" – Et usamtidigt fyrstespejl til samtidens profylaktiske fornuft og dens for(e)gribende indgriben i menneske- og samfundsliv	38
<i>Dag Svanæs og Knut Ove Æsøy</i> Politikk og vitenskap – behovet for flervitenskapelig tilnærming til en politisk håndtering av en pandemi – en samtale med Dag Svanæs 6. november 2020.....	63
 Uden for tema	
<i>Thyge Winther-Jensen</i> Reformationen – og dens ideers betydning for udviklingen af den danske skole [Edited by Anne-Marie Eggert Olsen]	71