

Giv os uforudsigeligheden tilbage!

Tilbage i studieåret 14-15 prøvede jeg at få støtte til, at et hold i *Almen dannelse* udelukkende brugte e-bøger på iPad. Der var flere grunde til, at jeg ønskede at prøve dette. For det først havde flere kommuner investeret i iPad til skolerne og vi burde derfor være med på såvel teknologien som dens didaktiske muligheder – og så var jeg selvfølgelig nysgerrig og ville selv gerne prøve om det kunne lade sig gøre at bruge de små tablets. Hvis man spurgte producenten om, hvor vidt man kunne ... så var svaret *There's An App For That*. Men var det nu også rigtigt?

Selvfølgelig var – og er – det principielt rigtigt, at der er app's til alt, men var teknologien klar til at blive brugt i skole og på studie? Ja, det var den, men det krævede mere end indkøb af tablets, det krævede at den teknologiske infrastruktur var på plads og – endnu vigtigere – at teknologiforståelsen og den it-didaktiske tænkning var på et helt andet plan end *There's An App For That*. Det skal med det samme siges, at jeg kun fik meget begrænset støtte til mit forsøg. Den opbakning der kunne gives, var at de studerende, der ikke havde eller ville investere i en iPad, kunne lave et langtidslån på biblioteket. Med denne støtte kunne jeg så gå i gang med at få den teknologiske infrastruktur på plads. Grundstammen var et kompendium til *Lærerens Grundfaglighed modul 1 og 2*. Tekstsamlingen blev enorm og bestod for en stor del af primærtekster. I alt 800 sider e-bog, indskannet, redigeret og, efter bedste evne, i overensstemmelse med Copy-Dans retningslinjer.

19.57 man. 13. maj 81%

Kapitel 13

Demokratiet

13.1	Fortalen til Jyske Lov	385
13.2	Om Lovenes Ånd	387
13.3	Ordet eller Sværdet	390
13.4	Danmarks Riges Grundlov	395
13.5	Menneskerettighederne	410
13.6	FNs Konvention om Barnets Rettigheder	417
13.7	Statsborgerskab – medborgerskab, et spørgsmål ...	423

Demokratiet
Stats- og medborgerskab 384

Fortalen til Jyske Lov 385

Om Lovenes Ånd 387

Ordet eller Sværdet 389

Danmarks Riges Grundlov 395

Menneskerettighederne 410

FNs Konvention om Barnets Rettigheder 417

Statsborgerskab – medborgerskab, et spørgsmål ... 423

INDHOLDSFORTEGNELSEN TIL KAPITEL 13

En af fordelene ved dette materiale er, at man kan understrege i forskellig farver og skrive noter direkte i teksten, og at disse noter er søgbare.

Tog det tid at lave? Ja! Var det umagen værd? Ja, det var det vel. Jeg lærte en masse, som man jo gør når man arbejder koncentreret og det fungerede stort set så godt som forventet.

Det er også mit indtryk, at de fleste studerende fik noget ud af at arbejde med e-bogen. De kom uden erfaringer med at læse på og arbejde med tablets, men det blev undervejs nærmest et krav

fra dem, at de ville prøve at producere den slags og at lave præsentationer således som jeg gør – ud fra et didaktisk-æstetisk perspektiv, med et minimum af tekst og med frilagte billeder. Brugen af e-bogen gjorde de studerende opmærksom på såvel indhold som form, foruden altså de studiemæssige muligheder dette medie gav.

Det efterfølgende studieår prøvede jeg igen. Der var stadig ingen officiel opbakning, så det blev igen en ramme, der byggede på en gentleman agreement med biblioteket om langtidslån af iPad for dem, der ønskede det. Herudover blev tekstsamlingen 50 sider længere og leveret i tre forskellige formater, således at de studerende kunne bruge en hvilken som helst teknologi til at læse den på. Men hermed forsvandt den fælles interesse i at udnytte teknologiens muligheder. Ingen forlangte at kunne lave e-pub eller havde ønsker om selv at producere didaktisk materiale.

De sidste tre år har jeg brugt materialet – det tog trods alt meget lang tid at producere – men rammerne, holdstørrelse, lokaler og hold der ikke forbliver samlet, har undermineret såvel mine almen didaktisk som didaktisk-teknologisk intentioner. Fra at kunne gå på vandet, har jeg i år måtte overleve ved at træde vande. Slået? Nej, men sendt til tælling og har igen måtte gentænke de didaktiske muligheder for overhovedet at undervise i Almen dannelse (KLM).

Det er imidlertid ikke kun de rammer, som en professionshøjskole kan stille, men også en usikkerhed hos studerende som gør, at jeg har svært ved at få min undervisning til at fungere således som jeg gerne vil. Til forskel fra de studerende vi fik for bare fem - ti år siden, så udviser mange i dag en faglig og eksistentiel usikkerhed, der er bekymrende. Denne viser sig bl.a. i, at spørgsmål der stilles til undring og eftertanke, bliver tolket som spørgsmål der kræver et konkret og forudsigeligt svar. Hvis jeg eksempelvis i en samtale om reformationens virkningshistorie spørger, hvad det da var for en tid Luther levede i og får svaret »1483 til 1546«, så viser det en manglende forståelse for mit didaktiske projekt, for vel er det et korrekt-, men det er ikke et anvendeligt svar. Den eksistentielle- og faglige usikkerhed, frygten for ikke at blive accepteret, ikke at slå til, stikker dybt. Det er som om reaktionen på vores flydende modernitet (Aarhus Universitet, 2012) er de faste og forudsigelige svar. Hvilke muligheder har man, når intet ligger fast? Håbet om at man alligevel bliver set, at man alligevel kan klare det, at der, trods alt, er en slags mening med det hele.

Håbet er en grundlæggende pædagogisk kategori. Det var det også, da man i 1739 skrev, at skolens mål var at bringe kongens undersåtter på salighedens vej – altså i himlen.



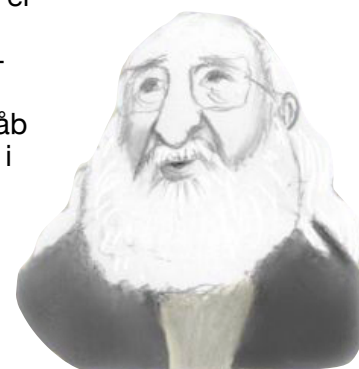
Vi Christian den Sjette (...) gjøre vitterligt (...) at lade danske Skoler ... saaledes indrette, at alle og enhver, end og de fattigste Børn overalt paa Landet kunde tilstrækkeligen undervises om Troens Grund samt Salighedens Vey,... (Thejsen, 2009, s. 1)

Noget anderledes, men egentlig ikke mindre ambitiøst, skriver den brasilianske pædagog Paulo Freire i indledningen til *Håbets Pædagogik* (1994, s. 8):

Som program gør håbløsheden os ude af stand til at bevæge os, og den får os til at henfalde til en fatalisme, hvor det er umuligt at samle de kræfter, der er nødvendige for en indsats for at lave verden om.

Jeg håber ikke, bare fordi jeg er stædig, men fordi det er en eksistentiel og historisk nødvendighed.

Det betyder dog ikke, at jeg fordi jeg er fuld af håb, tror, at min håb kan ændre virkeligheden, og at jeg i overbevisning herom drager i kamp uden at tage de konkrete, materielle kendsgerninger i betragtning, i tillid til at mit håb er nok. Mit håb er nødvendigt, men det er ikke tilstrækkeligt. Alene kan det ikke vinde kampen, men uden det bliver kampen svag og tøvende. Vi har brug for et kritisk håb, lige som fisken har brug for vand, der ikke er forurenat.



Man kan sagtens bare sætte sig til at håbe. Håbe, at der kommer en bedre læreruddannelsesbekendtgørelse, håbe på at man kan få det samme lokale hver gang, håbe på mere gennemsigtighed, håbe på På den måde bliver håbet en sovepude, et opium for læren. Paulo Freires håb er anderledes, det er det et pædagogisk håb, det det håb, der skal forhindre at kampen bliver svag og tøvende. Det er et handlende håb!

Hvorledes så handle håbefuldt, når man er sendt til tælling og igen må gentænke de didaktiske muligheder for overhovedet at undervise i Almen dannelse (KLM)?

Skal jeg opgive min tekstsamling? Nej, men den skal laves om og så skal den suppleres med flere Tænkepauser (Unipress, 2012 -), der ikke er pauser fra at tænke, men små bøger om store tan-

ker. Sidst og ikke mindst – så skal der opgaver og kvalitetskrav tilbage i studiet. For tre år siden skulle der besvarelse af tre opgaver til for at få et modul godkendt. Næste år bliver det – på trods af en formel udmelding om kun en opgave – mindst fire! Bag disse tiltag ligger der en grundlæggende viden om, at det centrale arbejde i studiet ikke kun foregår i undervisningslokalet, men i kantinen, på cykelturen, hjemme og i samtale med venner og familie. Den viden har jeg fra min tid som matematiklærer i grundskolens overbygning, vel har jeg brugt den som didaktiske eksempler i min tid som underviser på læreruddannelsen, men først nu tænkt på som en Vey ud af låst didaktisk situation. Det afgørende blev et tilfældig møde i den lokale Brugs.

»Det er Carsten ikke?« Det kunne jeg jo ikke benægte og regnede med at kvinden foran mig måtte være en lærer, som jeg havde undervist inden for de sidste mange år. Men hun var ikke lærer, hun var psykolog og jeg havde ikke haft hende på seminariet, men til matematik på friskolen. »Det var de bedste matematiktimer!« Og så begyndte hun at tale om de underlige opgaver, der indvolvede hele familien og jeg kom i tanke om, hvorledes jeg for 25 år siden stod samme sted og talte med forældre om deres børns engagement i mine skøre påfund – eller var det måske vores fælles engagement, mit, børnenes og forældrenes fælles engagement i noget der altid gemte på muligheder for at lave matematik på mange niveauer – gemte på det uforudsigelige!

Hvad var det med de opgaver? Starten husker jeg ikke, men det blev efterhånden til en storyline, eller i hvert fald en fortælling om familien Regner, far og mor, hvis navne jeg har glemt og børnene søde Søs og søvnige Søren. Søde Søs lavede alt det man kunne forvente, mens søvnige Søren aldrig gad at gøre, som det blev forventet og altid fandt alternative tilgange til opgaveløsningen. Desværre er de disketter, jeg havde med opgaverne på, forsvundet, men stilen husker jeg. Den var – skør. Et eksempel som jeg sidder og laver lige nu, og som ikke tager højde for sproget i 8. klasse kunne være:

Din skolevej.

Søde Søs og søvnige Søren skal, lige som du, beskrive deres skolevej og den tid det tager at komme til eller fra skole.

Søs finder afstanden til skolen ved at gå ind på computerens kort, men vil, bare for at glæde læreren, også gå ud og måle fortovsflisernes længde og tælle deres antal for at kunne beregne afstanden mellem skole og hjem. Bagefter vil hun tage tid på cykelturen, så hun også kan beregne hastigheden.

Det gider søvnige Søren ikke! Han ved præcis hvor mange *ikke-træde-på stregerne skridt* der er til skole (inklusiv de meget farlige usynlige streger når man krydsede gaderne). Søren gider heller ikke cykle hen til skolen for opgaven kan vel også løses ved at cykle rundt i huset, fra entreen gennem køkkenen, spisestue, dagligstue og tilbage til entreen og derefter opmåle hvor mange *ikke-træde-på streger skridt* ruten i huset er. For at undgå forstyrrelser, der kan ødelægge resultatet, bør han nok gøre det med det samme, mens Søs måler fliser og inden mor og far kommer hjem.

Hmm ... streger/minut er da egentlig et kedeligt mål for hastighed – også selv om der er usynlige og farlige streger med. Kunne man ikke finde et bedre og mere relevant hastighedsmål? Søren overvejer det lidt tid og kommer så i tanke om, at det tager 1 pose vingummibamser at køre i bil hen til mormor og næsten to, hvis man tager bussen. Hvis han nu kunne finde ud af, hvor mange vingummibamser det tager at komme i skole, så har han både afstanden i fortovsflisestreger, tiden i vingummibamser og altså hastigheden i streger/vingummibamse.

Burde man ikke skrive til dronningen og foreslå, at vi alle gik over til at måle hastigt i streger pr. vingummibamse?

1. Du bestemmer selvfølgelig selv hvordan du beskriver din skolevej, men en form for tegning og begreber som afstand, tid og hastighed er nok noget af det, de fleste forventer – men der kan jo være andet, der er interessant ved din skolevej.
2. Har du gode ideer og forbedringer til Sørens forslag til ny hastighedsenhed som kan hjælpe ham med at overbevise dronningen? Måske en endnu bedre måleenhed?
3. Findes der nogen som helst grunde til, at man *ikke* skulle vælge at måle hastighed i streger/vingummibamse?



Jeg ved det virker! Jeg ved, at der er elever, der vil undersøge hvor mange vingummibamser de kan spise på deres skolevej og forældre der går med i forsøgene. Måske foreslår forældrene at vælge æbler eller lignende som måleenhed, hvilket bare får nogle børn til også at bestemme omregningsfaktoren mellem vingummibamser og æbler. Jeg ved, der vil blive grinet ved middagsbordet og at man til sidst bliver enige om, at det er en sjov – men uanvendelig – måleenhed og at der kommer argumenter for det – argumenter, der viser forståelse. Måske vil der også være alternative og bedre forslag, ligesom beskrivelsen af egen skolevej – måske – bliver anderledes og mere interessant end forventet. Det hele bliver livfuldt *uforudsigeligt*.

Der skal dog lyde en advarsel! Man kan ikke indføre den form for matematik fra den ene dag til den anden. Det er et spring fra matematikbogens didaktiske kontrakt om det *forudsigelige*, men måske mekaniske, svar til en didaktisk kontrakt der fokuserer på *uforudsigelige* svar, der til gengæld fordrer en matematisk forståelse. Når børn først har gået seks eller syv år i skole, så tager det mindst et halvt år at få fantasien tilbage. Hvor skør denne form for opgaver end er, så har jeg aldrig oplevet et »Hvorfor?«, eller »Hvad skal vi bruge det til?« i matematik i overbygningen. Fantasien og glæden skal ikke begrundes, de har en værdi i sig selv!

Spørgsmålet er, om jeg kan få samme engagement i kulturfag som *Almen dannelse (KLM)* og det første pædagogiske modul *Skolen og undervisningen* – og om studerende i dag er blevet for voksne til at forstå hvad jeg siger.

Planerne for det kommende studieår er på tegnebrættet de første par uger tegner foreløbig sådan:

Hjælp! Der er nogle af de der små mennesker inde i lokalet!

Uge 36 – 38 (vil jeg tro)

Der er små mennesker inde i lokalet! (*Skolen og undervisningen og Almen dannelse*)

At være barn, at være menneske.

En collage og en kort tekst.

I første omgang er der tale om en personlig refleksionsøvelse, som der ikke gives feedback på, men vi vender tilbage til problematikken (menneskesyn) i uge 43.

Opgaven løses individuelt og lægges i ...

Hvad skete der i skolen (*Skolen og undervisningen*)

Hvordan var det at gå i skole?

Hvordan var det for andre? Beskrivelser fra litteraturen, film ...

Hvordan husker I det selv? Timerne, undervisningen, kammeraterne, lærerne, lejrskolen ...

Opgaven løses i grupper på to til fem studerende. Et resume på højst en side eller 3 minutter pr. deltager afleveres ...

Læreruddannelsens struktur (*Skolen og undervisningen*)

Bekendtgørelse og studieordning

Hvad skal en lærer kunne?

Hvor mange forskellige eksamensbeviser kan man teoretisk set lave og hvilke fagkombinationer viser en bestemt lærerprofil?

Den juridiske baggrund for at observere på skolerne. Hvad må man, hvad skal man spørge om og hvad må man ikke.

Hvad sker der i skolen 1. Observationer (*Skolen og undervisningen*)

Observationer på baggrund af skolebesøg eller videomateriale.

a Hvad laver en lærer i løbet af en time?

b Hvad laver elever i løbet af en time?

Opgaven løses i grupper på to til fem studerende. Det metodiske udgangspunkt for løsningen findes i litteraturlisten.

Opgaven afleveres ...

Der vises eksempel på responsgivning, hvorefter der gives respons grupperne imellem.

Hvad sker der i skolen 2. Lav en reportage fra en skole. (*Skolen og undervisningen*)

Reportagen, eller det materiale der ligger til grund for denne, kan evt. også bruges som grundlag for observationer.

Opgaven løses i grupper på to til fem studerende. Reportagen afleveres ...

De to opgaver om hvad der sker i skolen udgør tilsammen 1/5 af deltagelsespligten for modulet *Skolen og undervisningen*.

Dette første forløb er klart rettet imod fremtiden, den lærerprofession som de nye studerende sigter imod, men udgangspunktet er fortiden – at være barn, at gå i skole – og den nutid i hvilken dette erindres og observeres. Huske – Observere – Genkalde – Reflektere! Og så plejer jeg at moralisere lidt og sige: »Uden I bliver som børn, kommer I slet ikke ind i skolen!«

Er det udtryk for den samme fantasifulde tilgang som i matematikstykket? Ikke helt, men det lægger en grund – og så er den didaktiske tænkning beslægtet. Ikke den færdige og *forudsigelige* teori, men det *uforudsigelige* og dog mulige står i centrum. Selv om det ikke er decideret skørt, så



ILLUSTRATION TIL PLATONS HULELIGNELSE

kan det måske give luft til at tænke og handle lidt vildt og især til samtale og engagement. En af de opgaver som jeg senere stiller i *Almen Dannelse (KLM)* lægger op til dette og flere opgaver af samme type er på tegnebrættet. Opgaven *Dialogen og Lyset* stiller krav om redidaktisering af Platons hulelignelse. Jeg har fået mange forholdsvis forudsigelige redidaktiseringer og så de uforudsigelige, som historien om *Kommodelignelsen*. Med sådan en besvarelse føler man sig friste til at spørge som Kingo (1674) *Min sjæl, hvad vil du mer?*

Men det går ikke! Kingo kunne med sindsro spørge, for han havde også svaret: *Lad Gud kun råde!* Men her er det ikke Gud, der råder, det er systemet, udviklingen, nødvendigheden – eller hvad det nu er opportunt at kalde det.

Dette – systemmagten og dens umyndiggørelse – er en del af synsvinkelen, når vi arbejder med *oplysningstiden*. Kant udtrykte det så flot i 1784: »Oplysning er menneskets udtræden af sin selvforskyldte umyndighed. ... *Sapera Aude!* Hav mod til at bruge din egen forstand! Dette er altså oplysningens valgsprog.« På dansk grund flytter Grundtvig fokus fra den enkeltes fornuft, til det vi er fælles om, det fælles menneske-lige. Livs-oplysningen siger derfor ikke *fornuften først*, men *Menneske først*. Derfor kan Grundtvig også tale imod *verdens nødvendighed af stål* (1853), imod systemmagten og undertrykkelsen, der gør livet og skolen ufri, beklemmende og rædselsfuld *forudsigelig*.

Men frihedens håb er vanskeligt. Derfor må jeg også selv tilbage og være barn, tilbage og læse de tekster, som jeg kender fra min barndom og som kan bringe håbet og viljen tilbage. De tekster jeg tager fat på, giver mig også et svar på det pædagogiske paradoks: *Hvordan kan man, gennem målrettet påvirkning, påvirke børn til ikke at lade sig påvirke?* Det kan man gennem de fortællinger man lader barnet møde! Jeg har mødt, og ladet mine børn og studerende møde, Egon Mathiesens bøger om, at børn findes i mange farver – *Frederik med bilen* (1944), om afvigeren – *Mis med de blå øjne* (1949) og den i denne sammenhæng vigtigste, om civil courage, – *Aben Osvald* (1947).



GLÆDEN

MAGTEN

UNDERTRYKKELSEN

HÅBETS HANDLING

Men lige med et sir Osvald NEJ!
han bli'r selv helt forskrækket,
her sidder han
og kigger rundt
med store, mørke øjne.

Et nej opfattes normalt som negativt og et »nej, det gider jeg ikke« eller et nej til en anmodning om hjælp, er negativt. Men et nej kan også være det mest positive, det mest livsbekræftende ord et menneske kan sige. Nej, til vold! Nej, til forurening! Nej, til meningsløshed!

Svend Brinkmann indleder kapitel 3 i *Stå fast*, "Tag nej-hatten på", med følgende:

Der er en enorm styrke og integritet i at sige „Det gider jeg ikke“. Kun programmerede robotter siger altid ja. Når nogen, for eksempel til en medarbejderudviklingssamtale, vil have dig til „personlig udvikling“, så sig pænt nej tak. Sig, at du hellere vil have en kageordning. Øv dig i at sige nej til mindst fem ting hver dag (2014, s. 42)

Jeg er ikke sikker på at et »gider ikke« altid er udtryk for integritet, den kan også være bekvemmelighed eller chikane, men ellers taler han ind i en verden jeg forstår og stort set er enig i. Især når han (2014, s. 44-45) henviser til golfspillernen Iben Tinnings foredrag med den modsatte titel "På med JA-hatten". Her dyrkes drømmen om at blive eneren – vinderen. Slutningen på teasere til Iben Tinnings foredrag lyder:

Hvordan opnår vi dette i en verden med stadig større konkurrence, pres på den enkelte, jantelov og "andre begrænsninger"?

- Sæt dig mål og turde sige dem højt
- Kæmp for succes
- Lev livet som du har lyst, og ikke som det forventes

Værsgod kast dig ind i konkurrencen, pres de andre, udøv jantelovens undertrykkelse, tag de muligheder du ser og begræns dermed anders.

Det er ikke en drøm man kan bygge samfund på, men ikke desto mindre den drøm som samfundet tilbyder os.

Men der er andre muligheder, muligheder der åbner verden og giver indsigt. Indsigt i sammenhænge og de reelle handlemuligheder vi har, der hvor vi nu står.

Jeg er lærer. Mine handlemuligheder var tidligere at give børn og forældre *lyst og lykke til* at tale om, undersøge og glædes over der muligheder som et fag, i mit tilfælde matematikken, giver for at forstå verden og dermed sætte dem fri til at agere.

I dag er mine handlemuligheder at give studerende *lyst og lykke til* at tale om, undersøge, og glædes over de muligheder som undervisning og faglighed giver og dermed sætte dem fri til at tænke didaktisk-poetisk – turde iværksætte overskridende og frisættende under-visning.

Og dermed er der – inden jeg om lidt vender tilbage til planlægningen af næste studieår, revidering af tekstsamling og ... – lagt op til at slutte med en strofe. Heri indgår ordet *Gud*, der for nogen betyder magtanvendelse og undertrykkelse. Den tolkning er for mig lidt svært at forstå, især når ordet står sammen med ordet *nåde* – det vi får gratis, ufortjent, kvit og frit, uforståeligt – og dermed ganske uforudsigeligt.

Gå da frit
enhver til sit
og stole på Guds nåde!
Da får vi lyst og lykke til
at gøre gavn, som Gud det vil,
på allerbedste måde.

Og at *gøre gavn*, der er noget andet end at *få succes*. Gavn – kan jeg kun gøre i uforudsigelighedens frihed!

Referencer:

- Aarhus Universitet . (2012). Zygmunt Bauman: "Liquid Modernity revisited"; Lokaliseret fra <https://vimeo.com/41344113>
- Brinkmann, S. (2014). *Stå fast: et opgør med tidens udviklingstvang*. Kbh.: Gyldendal Business.
- Freire, P. (1994). *Håbets pædagogik: et gensyn med "De undertryktes pædagogik"*. Kbh.: Fremad.
- Mathiesen, E. (1972). *Aben Osvald* (2.udg. 2.opl.). Kbh.: Gyldendal, pr. in England.
- Thejsen, A. T. (2009). *Kampen om folkeskolens formål*. Lokaliseret 27. juni 2019 på: <http://www.abc247.dk/wp-content/uploads/2014/04/streamfile.pdf>

© Carsten Oxenvad, april 2019.
Må benyttes med angivelse af kilde.