

At give det luftige intet fortrolighed og navn.



“Fantastisk snørklet fantasi du har”, skrev en kollega, efter at have set det lille stykke film, som jeg havde indlagt i min fortælling “Befri rumpenisserne”. Det er en sekvens hvor skærmtrølden Hugo¹, som en anden Theseus, med Ariadnes tråd i hånden, løber ind i labyrinten med de fangne rumpenisser², rumpenisser, der befries efterhånden som han – bæreren af den forståelsens røde tråd som vi trækker mellem livets fænomener – passerer dem og sætter dem fri til at stille de grundlæggende didaktiske hvad-, hvorfor- og hvordan spørgsmål. Spørgsmål, som risikosamfundets målstyrings-, test- og konkurrencetænkning har pantsat i færdigtyggede og næringsfattige læringsforløb og portaler.

Det er da muligt, at min fantasi er mere snørklet end de flestes, i hvert fald satte kollegaens ord gang i en undersøgelse af, hvad fantasi egentlig er. Katzenelson og Seeberg (2018) skriver bl.a. følgende om fantasi i *Den store danske*:

Som fantasi betegnes de elementer i forestillingslivet, der anvender intellekt, handlen, motorik, talenter, motiver og følelse på en særlig måde i forståelsen af objekter, begivenheder og idéer. Disse kan enten eksistere i virkeligheden eller være frit opfundne, og det er sidstnævnte træk ved forestillingerne, der gør dem fantasifulde. Derigennem skaber sjælelivet “som om”-virkeligheder med nye betydninger, der er begrebsligt ubundne af det faste og bestandige og rettet mod det anderledes eller blot mulige.

Ved fantasiens hjælp kan indbildningskraften således fremmane, undersøge og manipulere mulighedshorisonter, som ikke optræder eller ikke kan optræde reelt. Herunder forbinder fantasien objekter, begivenheder og idéer i tid og rum hinsides det foreliggende, og denne evne til at “give det luftige intet fortrolighed og navn”, som Shakespeare siger (“gives to airy nothing a local habitation and a name”, *En Skærsommernatsdrøm*, V.1), er formentlig en af de centrale forskelle mellem mennesker og dyr.



Steen og Stoffer stribe fra artiklen om fantasi i *Den store Danske*. Denne stribe overgår det meste!

Artiklen er selvfølgelig meget længere, men dette lille stykke indeholder nogle spændende betragtninger. I det første afsnit drejer det sig om sjælelivets “som om”-virkeligheder, der er begrebsligt ubundne af det faste og bestandige og rettet mod det anderledes eller blot mulige. I det andet afsnit handler det om indbildningskraften, der kan ... fremmane, undersøge og manipulere mulighedshorisonter, som ikke optræder eller ikke kan optræde reelt.

“Som om”-virkeligheder! Et underligt udtryk. Er det *uvirkelige virkeligheder*, eller måske det modsatte, *virkelige uvirkeligheder*, forestillinger om genstande og begivenheder der, på trods af deres ikke konkrete væren, manifesterer sig mere virkeligt end konkrete genstande og begivenheder. Drømmen, kunsten, Gud, den frie forskning – det er alt sammen meget konkrete udtryk for “som om”-virkeligheder, luftige forestillinger der muligvis materialiserer sig og langsomt ændrer status fra kontrafaktisk “som om” til en mulig synsvinkel.

Middelaldermenneskets virkelighed var meget konkret, og enhver af os, der har tid og mulighed for at stille sig ud og iagttage nattehimmelen nat efter nat, vil erfare det samme: Stjernerne sidder på en stor hvælving over os, der drejer en omgang i døgnet. Solens og månens baner kan også be-

skrives sådan, om end de foretager lidt mere komplekse bevægelser, hvor vinklen ændres. Vandrestjernerne derimod, dem vi i dag kalder planeter, deres baner er særdeles underlige. Der skulle

¹ Skærmtrølden Hugo stiller det centrale pædagogiske spørgsmål, spørgsmålet om målet med undervisning og opdragelse: “Hvor skal vi hen du?” – det spørgsmål må enhver opdrager, ethvert samfund blive ved med at stille sig selv.

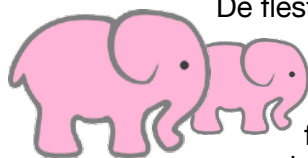
² Rumpenisserne i Astrid Lindgrens *Ronja Røverdatter* virker ureflekterende og ikke særlig intelligente, men deres spørgsmål er intelligente. “Hvorfor siger hun det?”, “Hvorfor gør hun sådan noget?”. Didaktikken, eller undervisningskunsten, må konstant og vedholdende stille de samme spørgsmål – spørgsmålene om mening.

fantasi til at forestille sig hvorledes deres baner blev styret, og det lykkedes at lave en model der holdt fast i menneskets grundlæggende erfaring. Enhver kan iagttage himmellegemernes bevægelse omkring os og så var der alligevel en, der havde fantasi til at se det vi iagttog som en fantastisk "som om"-virkelighed og så, at alt ville være lettere at forstå, hvis vi antog det uantagelige, at vi er en del af bevægelsen. "Som om"-virkelighederne, fantasien, er den frie forsknings moder, "som om"-virkelighederne afprøver det umuliges muligheder, giver det luftige intet fortrolighed og navn. Det samme gør skolen og opdragelsen, giver det luftige intet fortrolighed og navn, skaber orden i det kaos af indtryk som vi bombarderes med. Vi smiler af den lille fortælling fra den anden af de bibelske skabelsesberetninger om Adam der navngiver dyrene:

Gud Herren sagde: »Det er ikke godt, at mennesket er alene. Jeg vil skabe en hjælper, der svarer til ham.« Så formede Gud Herren alle de vilde dyr og alle himlens fugle af jord, og han førte dem til mennesket for at se, hvad han ville kalde dem, og det, mennesket kaldte de levende væsener, blev deres navn. Sådan gav mennesket alt kvæget, himlens fugle og alle de vilde dyr navn, men han fandt ikke en hjælper, der svarede til ham. (1. mos 2, 18-20)

Som faktisk hændelse i urtiden kommer fortællingen til kort, men som billede på hvorledes vi kategoriserer verden er den eksemplarisk, men den er også fantastisk eller fantasifuld – et udtryk for det luftige intet, det ukendte, der får form, bliver kendt, derved at det får navn så det kan genkendes.

Jeg bruger ofte mængdebegrebet til at illustrere denne skabelse af orden og kategorier, bl.a. for at gøre opmærksom på hvor vigtigt det er, at dem, der påtager sig at undervise de mindste børn, har en forståelse for begrebsdannelsen og hvor væsentligt det er, at vi er enige om begreberne.



De fleste små børn er fortrolige med begrebet *elefant* og kan genkende selv de underligste tegninger af elefanter. Men hvis jeg peger på disse elefanter

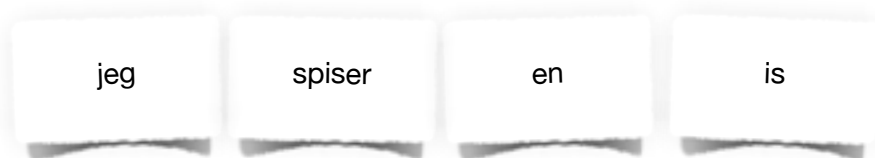
og siger "To elefanter", hvordan opstår forståelsen af mængden to så?

"To" kunne jo for barnet lige så godt være den, for en elefant, underlige farve, størrelsesforskellen, placeringen på billedet eller noget helt andet,

som min systematik har overset eller glemt. For matematiklæreren skal begrebet

"to" ikke kun forbindes med lyden "to", det skal også forbindes med et symbol "2" og blive til en forståelse af, at dette kan udtrykkes på uendelig mange måder som $1+1$, $7-5$, $8/4$ eller $\sqrt[3]{8}$. Kun fantasien sætter derfor grænsen for måder at udtrykke en mængde på to og dermed for legen med matematikken og kun den der ikke har forstået matematikken tror, at der kun er en løsning. De børn, der morer sig med at lave underlige, men rigtige, resultater i deres matematikstykker, børn der fantasierer over $43+6$ og får det til at give $\frac{60}{2}+19$, 7^2 og måske 11001, hvis de tænker bi-nært eller IL, hvis de tænker historisk. De børn der forstår, at $43+6 = \frac{60}{2}+19 = 7^2$ vil sikkert rent intuitivt kunne løse ligningen $3x + 5 = 26$, fordi de leger, fantasierer, skaber begreber og netop – forstår. Er tilgangen til matematikken derimod den, at vi skal bruge en bestemt algoritme og finde netop det resultat, der gør læreren glad og udløser ros, så er det ikke sikkert at der nogen sinde opstår en legende og fantasifuld fortrolighed med faget.

Det er egentlig det samme med sprogfag – dansk eksempelvis. Ord sættes sammen og giver en mening ...



Disse fire ord kan, hvis de alle sammen skal bruges en gang, kombineres på 24 forskellige måder, men i modsætningen til addender eller faktorer i matematikken, så ligger rigtigheden, meningen eller forståelsen i rækkefølgen af ordene og sandheden i den kontekst de indgår i.

Sætningen herover er korrekt og forståelig, men var, da jeg skrev den, den pureste løgn.

Hvor herligt. Hvilke mulighedshorisonter åbnes for at udtrykke sig og forme virkeligheden, inklusiv den "som om"-virkelighed, der kan barsle med det underfulde.

Jeg spiser en is. Spiser jeg en is. En jeg spiser is. Is jeg spiser en. Den første er sproglig korrekt, men faktisk usand. Den anden er korrekt som mundtligt udtryk, men forkert som skriftligt. Den tredje er – udfordrende. Normalt taler vi ikke om *En jeg*, men da sætningen *kan* være korrekt, så kilder det i maven og fantasien letter for at se det hele lidt fra oven og måske få et glimt af *den jeg*, der er i gang med isen. Det kan godt være at den dansklærer, der har fortrængt og fornægtet

sin barndom og fantasi, vil fortælle at det hedder *et jeg* og at *jeget* er et psykisk begreb. Lyt ikke til vedkommende, han vil sikkert også bilde dig ind, at det centrale i eventyret er god – ond, gammel – ung, 3 – 7 og “point of no return”.

Men et sted sidder *en jeg* og spiser is – mon den kan spise den hele?

Is jeg spiser en. Det hemmelige tryllesprog! Heldigvis for læreren har jeg ikke lige min prinsessekjole og høje sorte hat på. Havde jeg haft det og samtidig kørt i ottetaller på en rød cykel med fladt baghjul og med min grønprykkede stemme sagt: *Is jeg spiser en.* Så var han blevet til en lyserød mus.

Fantasiaen har ingen grænser, grænserne sættes af forstanden, der bliver ved med at pukle på sin overlegenhed. Vi kan jo ikke tale sammen, hvis vi ikke anerkender sprogets regler. Nej, og vi kan ikke forstå og anerkende disse, hvis vi ikke tør udfordre dem og finde deres grænser.

Habermas omtaler fire gyldighedskrav til kommunikation (Jessen, 1999 s. 284-85). Nu skal man ikke udfordre tidens største tænker, men det er vist kun gyldighedskrav til *rational* kommunikation.

- Sproget skal udsige noget der er forståeligt. *Jeg spiser en is* er forståeligt *Is jeg spiser en* er ikke.
- Sproget skal udsige noget sandt. *Jeg spiser en is* var faktisk ikke sandt, da jeg skrev det. Hvis jeg påstår noget, der ikke er sandt, så ødelægger jeg kommunikationen.
- Jeg er interesseret i at kommunikere med andre og må derfor optræde som en vederhæftig samtalepartner.
- Og så skal sproget udsige noget, der er rigtigt i det fælles kommunikative miljø – der desværre ikke omfatter det hemmelige tryllesprog.

Jeg bad nogle studerende illustrere de fire gyldighedskrav og fik dette:

De fire gyldighedskrav



Sproget skal være **forståeligt** - udtale og grammatik



Man skal fortælle **sandheden** - skal kunne verificeres



Den talende skal være **myndig**.
- Udtræden af den selvforskyldte umyndighed (Kant).



Udsagn skal følge de givne **normer**.
- Moralsk-praktisk rationalitet.

Gyldighedskrav for rational kommunikation, men skal kommunikation altid være rational? Den daglige kommunikation blandt voksne mennesker – ja, det bør den være!

Og dog – er ovenstående illustration af Habermas gyldighedskrav rational kommunikation? Ja og nej. Det er en fantasifuld kommunikation, der overskrider rationalitetens grænser, ved brug af symboler. Anerkendte symboler, der udsiger noget rigtigt i det fælles kommunikative miljø, vil Habermas nok sige. Ja, men der afprøves ikke desto mindre grænser for kommunikationen.

Tegningen med eksperten, der siger “Sandheden er den, at ...” og politikerens svar “Ja, og det er så din udlægning” er fra en dansk politisk debat i 2013. Det postfaktuelle samfund er altså ikke kun et amerikansk fænomen, der er opstået med Donald Trump. Kampen for fakta kan ikke føres skarpt nok og samtidig må jeg stille spørgsmål til, hvor langt denne søgen efter fakta skal gå. Magtens udøvelse må og skal bygge på fakta og en forestilling om retfærdighed. Det offentlige skal være transparent, fællesskabet må kunne fungere samtidig med de personlige rettigheder. Det er også det, folkeskolen bygger på.

Samtidig må vi være opmærksom på, at dyrkelsen af faktuel viden og de rette svar, undergraver det samfund vi kun kan stole på, hvis det bygger på netop faktuel viden og gennemsigtighed. Vi ser børn med angst, depressioner og ADHD, usikre forældre og usikre politikere. Er det så underligt, at man prøver at styre udviklingen, og satser på nationale- og internationale test af skolelever og stram læringsstyring. Nej, det er ikke underligt, men det giver nok kun flere børn med angst, depressioner og ADHD, der giver flere usikre forældre, flere usikre politikere der må kræve mere styring, der vil give ... Jeg må hellere stoppe her, for det levner ikke meget håb, og det er håb, der er brug for.

Og dog – der er en modbevægelse – en kritik. En håbets og fantasiens kritik, der taler den kølige empirisk funderede forstand midt imod ...

Svend Brinkmann (2014) peger i *Stå fast* på, at vi har fået et instrumentalistisk menneskesyn – og der lyttes. Der lyttes så meget at han i *Ståsteder* og *Gå glip* fortsætter med at tale om mening og det væsentlige. Som han skriver i Kristeligt Dagblad (2017):

Det, jeg faktisk skriver i "Gå glip", er, at vi skal skabe "kulturelle landskaber" at leve og arbejde i, hvor vi kan fokusere på de væsentlige ting. Hvis man er skolelærer, er det måske videregivelse af faglige kundskaber og demokratisk myndighed. Hvis man arbejder inden for plejesektoren, er det omsorg og nærvær.



Fina lilla krumelur, jag vill inte bliva stur.

Og hans kollega Lene Tanggaard (2015 s. 83-84) peger på, at læring er meget større og langt mere underfuldt, end de mål, man kan opstille herfor.

Der er noget, jeg ikke begriber. I min bog er læring ikke noget, man kan sætte mål for. Det er noget, der sker. Ofte ved vi først, at vi har lært, når det er sket. Undervisning kan man sætte mål for. Hvorfor hulen taler alle så om læringsmål? Nå, ja: Jeg kan da godt sige, at jeg gerne vil lære at læse. Men jeg lærer at læse ved at læse. Og mål kan ikke gribe det, vi ikke ved, vi kommer til at lære – altså alt det såkaldte kreative. Mål kan kun gribe det, vi allerede ved. Ikke det, der kommer. Overskridelsen. Alt det, børnene kommer til at kunne, som vi ikke kan begribe. Det der gør, at de vil udvikle tingene i andre og nye retninger. Det, som skolen er en art forberedelse til at kunne.

Overskridelse eller sikkerhed? Ved sit ph.d forsvaret konkluderede Keld Skovmand ifølge J.V Olsen (2018) at ...

Undervisningsministeriets indførelse af læringsmålstyret undervisning bygger på et tyndt grundlag, nemlig bare en enkelt rapport fra Rambøll og to rapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut plus to såkaldte videnskilder, professor Jens Rasmussen og forskningschef Andreas Rasch, der har rådgivet ministeriet.

Vi anede det jo nok, men skal vi nu grine eller græde? Lad os glædes og lad os fantasere over de mulighedshorisonter, som kritikken giver os tilbage, hvis ikke det politiske niveau anser livet for at være en for stor risiko for systemet.

For risikoen er stor for systemet. Den hollandske uddannelsesstænkter Gert Biesta (2014 s. 15) taler om risikoen. Der er imidlertid ikke tale om risiko som politikerne ser det og som de ønsker at eliminere gennem styring og sikring, men om risiko som livet og den beskæftigelse med livet som mulighedshorisonter som uddannelse udgør, fordi

... det ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål. Risikoen eksisterer, fordi uddannelse ikke er en interaktion mellem robotter, men mellem mennesker. Risikoen eksisterer, fordi elever ikke skal betragtes som objekter, der skal formes og disciplineres, men som handlende og ansvarlige subjekter.

Ja, der er håb. Håb for den der har fantasi. Både fantasi til at følge med og se de udviklingshorisonter der er for samfundet og fantasi nok til at undlade det. Fantasi til at trække i håndbremsen og søge veje og verdener som udviklingens nødvendighed ikke automatisk lægger til rette for os. For en lærer er der håb – så længe denne tør tage det didaktiske tigerspring (Reinsholm 1998) og huske, at al god undervisning er et vovestykke, der viser sig i modet og dømmekraften til at finde

det indhold, der kan tillægges betydning. Også selv om det fremtræder som luftigt intet, der overskrider forstandens begrænsning.

Referencer:

Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim

Brinkmann, S. (2014). *Stå fast*. København: Gyldendal

Brinkmann, S. (2017). Beskæmmende og Erasmus Montanus-agtig kritik af min bog i *Kristeligt Dagblad*. Hentet 25. februar fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/svend-brinkmann-beskaemmende-og-erasmus-montanus-agtig-kritik-af-min-bog>

Jessen, K.B. (red). (1999). *Filosofi. Fra antikken til vor tid*. Århus: Systime.

Katzenelson, B og Seeberg, P. (2018). fantasi i *Den store danske*, Gyldendal. Hentet 22. februar 2018 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=74312>

Olsen, J.V. (2018). *Læringsmålstyret undervisning: Bøllebank på DPU*. folkeskolen.dk. Hentet 25. februar 2018 fra <https://www.folkeskolen.dk/624896/laeringsmaalstyret-undervisning-boellebank-paa-dpu>

Rienscholm, N. (1998). Det didaktiske tigerspring i *KVaN 51*, August 1998. Aarhus: Tidsskriftet KVaN

Tanggaard, L. (2015). Dræber læringsmål kreativitet? i *KVaN 101*, April 2015. Aarhus: Tidsskriftet KVaN

“Adieu”, dit le renard. “Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.”



Jeg skal beklage, at tre grundtvigske tanke-streger (fire, men denne), en gammel hat og nogle franske ord har sneget sig ind i teksten. Hvor det kommer fra? Den der har fantasi finder svaret.

Og så siger man, at jeg har en snørklet fantasi! Uden for pavepaladset i Avignon mødte vi i 2010 denne elefant. Kunstnerens fantasi kender, som barnets, ingen grænser. Miquel Barceló “Gran elefant dret”.