

# Ineffektiv Undervisning



Maria Christina Behnke

Martha Lagoni

Carsten Oxenvad



PDF

ISBN 978-87-94023-02-3

## **Ineffektiv Undervisning**

2023

Maria Christina Behnke (Red.)

Martha Lagoni

Carsten Oxenvad

Oxenvad - Didaktik & Medier

ISBN 978-87-94023-02-3

## Indhold

Ineffektiv Undervisning.....	1
Forord.....	2
Del 1 .....	5
Første refleksioner.....	6
Følelser .....	9
Forbindelser .....	16
Del 2 .....	21
Fjol.....	22
Flyvende tanker .....	26
Del 3 .....	29
Frygt .....	30
Fortryllelse.....	34
Frihed .....	49
Finale.....	56
Referencer .....	61

## Forord

”Der var engang en faglig klynge...”. Her begynder fortællingen om dengang kollegaer på tværs af uddannelsesinstitutioner og professioner, lyttede til hinandens beretninger om anderledes og spændende måder at gribe undervisningen an på.

Med ønsket om at undersøge og belyse, hvad der mon kan gå tabt, hvis man som underviser ukritisk adopterer en didaktisk kultur baseret på effektivitetsdiskurser, videreformidler vi igennem dette skriv en masse refleksioner om ineffektivitet kontra effektivitet.

Antologien henvender sig til kolleger og andet godtfolk, som ønsker at blive inspireret til at slippe tøjlerne på mål og evaluering, for til gengæld at have fokus på relationen, fordybelsen og dialogen.

**Del 1** indeholder de første refleksioner om behovet for at tænke ineffektivt, om følelser og om forbindelser. Undervisningsrum for følelser og forbindelser beskrives som et socioemotionelt univers, som studerende skal inviteres ind i. Det omhandler kompetencer som er væsentlige i forhold til varetagelsen af grundopgaven i pædagogisk praksis: Omsorg og

udvikling. Herunder peges der ind i de udfordringer det giver, at begrebet personlig udvikling ikke længere nævnes i bekendtgørelsen. Dette vanskeliggør akademisk legitimitet og kulturel meningsfuldhed, i forhold til arbejdet med fremme af de kommende pædagogers egen udvikling af socioemotionelle kompetencer.

**Del 2** handler om fjol og flyvende tanker. *Fjol* tager afsæt i en undervisningsgang som stak af, og blev til noget u-forventet, men meget bedre. Teksten berører temaet rationalitet og fornuft, som opfattes som begreber der peger ind en akademisk diskurs om effektiv professionalisme. Begrebet fjol kan umiddelbart godt fortolkes som noget der står i kontrast til dette, og derfor kan det fortolkes som dækkende over noget uprofessionelt. I tekstens fortælling peges der midlertidigt på pointen i, at der kan være noget fornuftigt i at tage udgangspunkt i fjollerier som afsæt for læring, og at det omvendt er lidt fjollet at insistere på, at det kun er fornuften som bringer os ind i et meningsfuldt vidensfelt. *Flyvende tanker* kredser om akademisk skrivning. Den rationelle og fornuftige måde at skrive på, foldes ud i forhold til den kontrastværdi der er i, at forholde sig mere flyvsk til sine associationer i det skriftlige arbejde. Kontrasten består f.eks. i, at det at starte med det rationelle, har henblik på at skabe mening ud af orden. Her organiseres og reorganiseres ud fra et implicit effektivitetsprincip. Hvorimod det at bruge flyvskheden som associationsbringer, får nye perspektiver til at dukke op i forhold til et emne. Her er det noget som umiddelbart var kaos, som meningen vokser ud fra.

**Del 3** indeholder refleksioner om frygt, fortryllelse og frihed - og et efterhængt afsnit: *Finale*. *Frygten* handler bl.a. om frygten for at miste autoritet som lærer. Ud fra en implicit præmis om, at man som underviser må forholde sig til denne frygt, reflekteres der videre over måder at navigere på. Det kan være i forhold til paradokset "at tvinge til frihed", samt i forhold til fortællingen som en metode til at invitere studerende ind i et fiktivt univers, i håbet om, at de vil tage imod indbydelsen. *Friheden* kommer i god forlængelse af nogle af pointerne i teksten om følelser og forbindelser, som handler om sårbarheden og hvad man skal stille op med den. F.eks. står man som lærer i en sårbar situation, når man må vælge enten at følge dikterede læringsmål med den seriøsitet der forventes, eller følge sin samvittighed og tillade et lettere ironisk standpunkt i frihedens navn? Det er ikke tilrådeligt at handle mod sin egen samvittighed, er en af pointerne, og det kan være svært at byde

sin samvittighed at tale om Grundtvigs begreb åndsfrihed, uden at tilstræbe opbyggelsen af et studiemiljø som fremmer selvsamme.

*Fortryllelse* tager begrebet resonans i hånden, og der peges både ind i frygten for at bevæge sig ud på ukendt land, samt ind i det bevægende møde med nogen eller noget, som er kilden til mening og transformation. Fortryllelsen sker bl.a. i mødet med andre som tror på noget. Det at tro behøver ikke have et religiøst ståsted, og man behøver heller ikke tro det samme. Men troen udspringer altid i hypoteser om, at der er noget som hænger sammen, selvom det ikke lige umiddelbart er synligt. Den fortryllende dybde der er i formidlingen af det man tror på, virker dragende på den som lytter. I teksten reflekteres der også over dannelsesbegrebet, og at et overdrevent fokus på et *hvordan*, får et *hvorfor* til at træde for meget i baggrunden. Som kontrast til konkurrencestatens diskurs om konkurrencedygtighed, peges der i stedet for ind i det, en fortryllesdiskurs har at tilbyde.

*Finale* fungerer til dels som en opsamling på de værdibaserede pointer som træder frem i antologien, samt som en symbolsk afslutning på Carsten Oxenvads virke som lektor i 2023. Carsten startede som lærer i 1983, og mens Behnke stadigvæk gik med ble og Lagoni legede med kammerater, var han i fuld gang med at indsamle sig didaktiske erfaringer. Med udgangspunkt i sit erfaringsgrundlag, peger Carsten på den lidt bekymrende bevægelse der er sket gennem tiden, og der henvises til konkurrencestaten som en mulig medvirkende årsag til denne bevægelse. "Affortryllelse" er én måde at navngive denne bevægelse på, "Fremme af lyst til at lære under tvang" er en anden.

Finalen slutter af med et eksempel på et didaktisk forsøg på at trække i en anden og mere "vild" retning - en retning hvor mod og drømme bliver pejlemærkerne for det som skal kunne og vides.

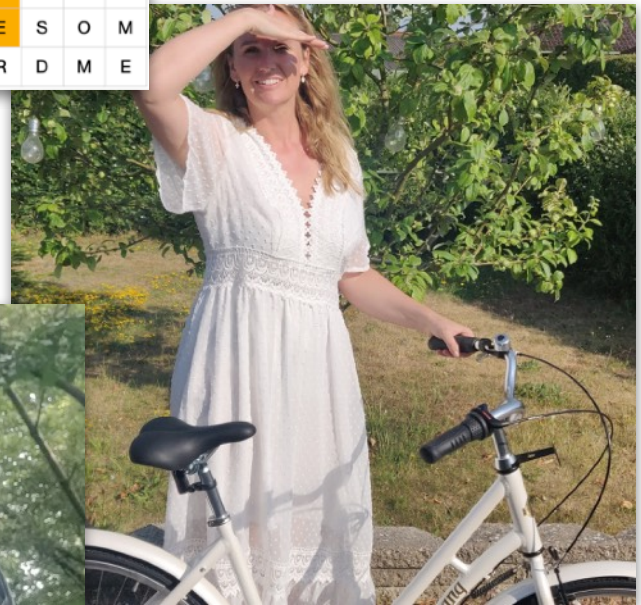
I finalen lægges der implicit op til refleksion hos læseren: Hvad er det egentligt at vi vil med vores samfund? Hvad er det vi vil med hinanden? Kan effektivitet måske vise sig at være ganske ineffektivt i tilstræbelsen af vores værdier? Kan en mere ineffektiv didaktik mon bidrage til en større balance og meningsfuldhed?

# Del 1

T	U	S	S	E	F	O	R	B	I	N	D	E	L	S	E	R	F	H
I	N	E	F	F	E	K	T	I	V	Æ	B	I	E	S	T	A	O	Å
N	D	L	Ø	I	J	M	S	A	N	G	E	N	D	T	R	O	R	B
Å	E	V	L	X	I	A	N	D	E	N	H	T	F	Ø	R	S	T	E
D	R	E	E	C	H	R	I	S	T	I	N	A	R	R	E	I	R	T
E	V	T	L	A	Å	I	K	O	L	D	K	N	E	S	F	N	Y	O
S	I	Å	S	R	B	A	E	T	I	K	E	K	I	T	L	D	L	M
H	S	N	E	S	F	U	M	F	L	Y	V	E	N	D	E	S	L	E
Å	N	D	R	T	I	D	M	F	Y	N	E	R	E	T	K	I	E	P
B	I	O	X	E	N	V	A	D	F	I	N	E	M	I	S	G	L	I
E	N	K	A	N	A	I	R	F	R	I	H	E	D	D	I	T	S	S
T	G	S	K	A	L	L	T	R	E	D	D	E	F	J	O	L	E	T
S	K	A	B	E	E	D	H	Y	D	A	N	N	E	S	N	Y	D	E
P	O	E	T	I	K	L	A	G	O	N	I	Å	B	N	E	S	O	M
Æ	D	A	G	O	G	I	K	T	Ø	R	F	O	R	O	R	D	M	E

## Maria Behnke

Maria Christina Behnke, oprindeligt artigt barn, herefter uvorn teenager, med tiden pædagog, kand. pæd. pæd. psyk., lektor v. pædagoguddannelsen, master i psykoterapi, mor til tre drenge, og sidst men ikke mindst - glad kattedame og uhelbredeligt romantiker



# Første refleksioner



I denne her udgivelse undrer vi os over, om der er en værdi i at se undervisning og dannelse som noget, der med fordel kan in-effektiviseres. Med det mener vi, at se undervisning og dannelse som en størrelse, der f.eks. nyder godt af, at underviseren bruger umiddelbart meningsløs lang tid på at lave underlige lyde, mærkelige ansigter, stille dumme spørgsmål, skabe pinlige pauser, lade læringen opstå af sig selv eller ikke, og som i det hele taget bruger tid, masser af tid. Det er som sådan ikke fordi vi har noget imod effektivitet. Men vores samlede erfaring peger på, at et overdrevent fokus på effektivitet, tilsyneladende har en meget trættende effekt på både studerende og undervisere.

Den følgende praksisfortælling, fremstår her som et eksempel på den diskrepans, man som underviser kan opleve at der er, mellem en kulturelt baseret stræben efter effektivisering af ens undervisning, kontra ens oplevelse af meningsløshed.

Som ny underviser var jeg naturligt meget motiveret til at lære, hvordan jeg kunne levere den bedste undervisning til de studerende. Jeg kan huske, at diskursen om effektiv undervisning var høj på daværende tidspunkt (2013), og at dette bl.a. kom til udtryk i lovprisning af læringsmålstyring. Så jeg gik selvfølgelig i gang med at lave målstyret undervisning, med fokus på at mine didaktiske mål for hver undervisningsgang var tydelige. Jeg evaluerede også efter hver undervisningsgang med de studerende, med udgangspunkt i selvsamme mål. Selvom de studerende høfligt

nikkede ja, når jeg spurgte ind til, om vi havde nået hvert enkelte mål, så oplevede jeg alligevel en personlig utilfredshed efter hver undervisningsgang. Det var som om en vis tomhed herskede i undervisningsrummet. Tit, når jeg stillede spørgsmål i plenum, oplevede jeg at de studerende ledte efter de svar, som de tænkte, at jeg mente, var de rigtige svar. Hvis jeg skal være ærlig, så var det måske også nogle særlige svar jeg ledte efter - for jeg ledte efter svar, som kunne bekræfte min effektivitet som underviser. Jeg forsøgte at blive bedre til at sætte dialogerne i gang, hvilket viste sig at være svært. En kultur for faglig dialog samt kompetencer til at igangsætte den, opstår åbenbart ikke bare lige sådan.

## **Uddannelseskultur**

Kultur starter både ovenfra og nedefra i et system, men jo strammere styring der er i systemet, jo mere kommer kultur ovenfra fra politiske værdier efterfulgt af lovgivning og abstrakte retningslinjer. Derefter drysser kulturen langsomt nedad i systemet qua de dominerende diskurser som hersker i de eller det aktuelle styringsparadigme(r). I en uddannelseskontekst kan man sige, at dette sker gennem bearbejdning og efterbehandling ved undervisningsministeriet, og herefter siver diskursen ned som en styrende tænkning blandt uddannelsesledere, som både bevidst og ubevidst indarbejder nye kognitive tanke-mønstre om, hvilken kultur det er vigtigt at lede medarbejderstaben henimod. Medarbejdere vil enten møde dannelsesdiskursen fra oven med modstand eller velvilje (eller noget imellem).

## **Meningsfuldhed**

Meningsfuldhed er en underlig størrelse, og kan findes af mennesket på mange forskellige måder. Den kan rette sig ud i verden, og rette sig til efter de narrativer som er mest dominerende i fællesskabet. Den kan også rette sig ind i mennesket, og rette sig til efter ens subjektive oplevelse og behov. Men uanset hvad, så vil undervisningsformen generelt rette sig til efter, det som uddannelseskulturen efterspørger. Undervisningsformen sætter derefter rammen for de studerendes tænkning, som socialiseres ind i de rammer og normer de møder på uddannelsen. Professionsidentitet opbygges med de mursten, som man får præsenteret i undervisningen, og som man selv finder gennem sin uddannelsesrejse. Hvis disse mursten primært bærer et dominerende narrativ om målstyrelse, effektivitet, tidsbesparelse samt en "der skal bare fyldes på med viden"-mentalitet, så vil de studerendes forståelse af professionalisme med tiden afspejle sig derigennem. De bærer således derefter uddannelsesdiskursen med sig ud i praksis.

Spørgsmålet er, om det er godt? Kunne man forestille sig, at pædagogen har sat sig mål for aktiviteter ude på legepladsen, og hvor den professionelle vurdering af om man lykkes som pædagog eller ej, er proportional med, om man lykkes med denne aktivitet som



planlagt? Hvis ja, hvad gør det så ved det pædagogiske arbejde som sker før og efter aktiviteten? Kunne man forestille sig en pædagog, som har så stort et fokus på den planlagte aktivitet, at meningsfuldheden forsvinder? At børnene skal "skyndes" igennem garderoben, hvor irritation og frustration kan opstå, når en pige lige skal tisse efter at flyverdragten er kommet på, eller hvor en dreng hygger sig med at futte rundt med støvlerne på hænderne?

Det er som om, at dannelsesstænkningen om effektivitet indeholder en forforståelse om, at læring er noget man faciliterer ved at fylde på og massere ind, så meget som muligt, så hurtigt som muligt, med henblik på, at elever og studerende kan fremstå gode i nationale test og målinger.

## **Der er noget som nager**

Igennem vores refleksioner i den faglige klynge, er vi alle blevet optaget af, hvorfor det virker som om, at den dominerende dannelsesdiskurs vi lige nu ser formidlet gennem undervisningsministeriet, på en eller anden måde ikke harmonerer med nogle af de værdier, vi gerne vil give lærere og pædagoger med på vejen. Der er noget som nager os, som byder os at holde fast i hypotesen om, at der er en eller anden form for skævvridning i den eksisterende dannelsesdiskurs, som byder os at insistere på, at ineffektiv undervisning også kan et eller andet. ► **Det er ikke for at udskamme effektivitet**, men mere for at søge hen imod i en nuanceret dannelsesstænkning.

# Følelser

Af: Maria Christina Behnke



For nyligt læste jeg en bog med titlen “Daring greatly”, skrevet af en amerikansk forsker og forfatter ved navn Brené Brown (Brown, 2015). Hun har over et årti forsket i temaer som skam, sårbarhed og mod. I et af bogens kapitler udfordrer hun undervisere og professionelle inden for socialt arbejde, til at undersøge om der er sammenhæng mellem de intentionelle værdier vi tager med os ind på arbejdet, og den praksis vi rent faktisk udfører. Når vi f.eks. har intentioner om at bidrage med en læring til de studerende, som gør dem i stand til at være følelsesmæssigt i forbindelse med det menneske som de står i en professionel relation overfor, er det mon så egentligt også den følelsesmæssige forbindelse vi som undervisere selv praktiserer og modellerer over for de studerende?

Jeg sad med bogen i skødet og reflekterede over, hvilken generel kompetence det egentligt er jeg brænder for at vække og give næring til hos de studerende? For mig, er det meningsfulde knyttet til følelser. ► **Evnen til både at mærke og navigere i egne og andres følelser, er den egenskab jeg selv brændende ønsker kontinuerligt at blive bedre til, og samtidigt ser jeg denne evne som det mest meningsfulde, som jeg kan bidrage til at fremme hos fremtidens pædagoger.**

## Socioemotional kompetence

Udviklingspsykologien Daniel Stern har qua sin forskning bl.a. identificeret affektiv afstemning som en central udviklingsstøttende kompetence. Denne kompetence indebærer

et fokus på det som har emotionelt betydning for den enkelte i samspillet, samt en evne til at navigere mellem sine egne og den andens initiativer på en spejlende og anerkendende måde. Særligt en evne til at være følelsesmæssigt nærværende i det nuværende øjeblik (Kristensen, 2006).

I et interview med René Kristensen fra 2006 fortæller Stern ud fra et forskningseksempel, at de fandt to typer af omsorgsgivere i en samkonstruerende aktivitet. Den ene gruppe ville: "... samkonstruere historien ud fra facts, og en anden gruppe ville samkonstruere ud fra følelser" (Kristensen, 2006. s.7). Den gruppe som samkonstruerede ud fra facts, udviklede en fiktiv historie med børnene, ved f.eks. at spørge ind til, hvad der så skete, efter at heksen kom ind. Børnene blev dermed implicit opfordret til at samkonstruere en fiktiv fantasi fortælling.

Den anden gruppe spurgte derimod mere ind til hvordan barnet havde det, om det f.eks. blev bange. Ved den sidste type blev der samkonstrueret en fortælling, som var i overensstemmelse med børnenes egen følelsesmæssige oplevelse. En pointe med dette er, at der både er brug for omsorgsgivere som kan stimulere fantasi, samt omsorgsgivere som har kompetencen til at udvikle børnenes evne til at forstå og navigere i sine følelser.

## **Hvilken form for pædagog har man brug for at møde?**

Et visuelt billede dukker op i mine tanker, af drengen i børnehaven på 4 år, som ikke har fundet en at lege med, men som i stedet finder ud af at lege med sine egne initiativer i pudrummet med ripper og lille rutsjebane. Drengen falder ned fra ribberne på en måde som gør ham forskrækket, og som også gør lidt ondt. Han er alene i rummet, men nu dukker pædagogen op. Hvordan vil vi gerne have, at drengen oplever kontakten med denne her pædagog?

Pædagogen skal være kompetent i forhold til at tolke drengens ansigtsudtryk og kropssprog i konteksten. Drengen skal opleve, at pædagogen spejler hans forskrækkede udtryk og siger "Åh du ser forskrækket ud". Han skal opleve, at pædagogen tager sig tid til at være sammen med ham, og sætter sig ind i hans emotionelle univers. Et pædagogisk ideal kunne være, at denne tilgang er en bærende værdi, som er grundigt flettet sammen med pædagogens professionsidentitet og udførelse. Vi bør uddanne denne pædagog til at føle sig tryk og kompetent til at udføre denne form for nærvær og indlevelse.

## **Institutionelle rammer og arbejdsvilkår som udfordrer**

Når jeg præsenterer lignende billeder for pædagogstuderende, er der altid en eller to som siger "Ja Maria, det kunne være meget godt, men sådan noget er der ikke altid tid til i praksis". Og bekymringen er reel nok. Pædagoger løber ALT for stærkt ude i praksis, og har alt for mange mål de skal opfylde, hvilket fører til en "og nu skal børnene det"-pæda-

gogik. I debatten om kompleksiteten i pædagogisk praksis tales der i denne sammenhæng f.eks. om krydspres mellem f.eks. effektivisering vs. demokratisering, tid vs. omsorg og ”gøren” vs. ”væren”.

► Tænk, at vi har formået at skabe nogle institutionelle rammer og arbejdsvilkår, som faktisk kalder på et lille anti-autoritært opgør, for at komme dertil, hvor pædagogen har tid, overblik og overskud til at prioritere den følelsesmæssige kontakt! Det er lidt vildt, at vi er nået dertil som samfund. Knaphed og effektivisering går på en eller anden måde hånd i hånd, selvom paradokset er, at det sidste kom til som løsningen på det første.

Når vi ser på drengen i puderummet, så ser vi også, at den lille affektive seance mellem pædagog og barn, ikke behøver tage mere end 1 minut. Mere tid behøver man ikke, for at en dreng som er forskrækket og som er faldet ned fra ribberne, føler sig trøstet og set. Men et effektivitets- og evaluering-mindset kan forstyrre pædagoger så meget i deres hverdag, at de må kæmpe, insistere og lave mini-oprør, for at kunne generobre det som før har været pædagogikkens DNA - nemlig bidrage til hvert enkelte barns personlige udvikling, gennem de udviklingsstøttende følelsesmæssige forbindelser som al forskning peger på er centrale. I forlængelse af dette skriver Brenna Brown: “Connection is why we’re here. We are hardwired to connect with others, it’s what gives purpose and meaning to our lives, and without it, there is suffering” (Brown, 2015, s. 8).

♥ Så hvordan? Hvordan klæder vi studerende på, til at kunne være i en værdifuld form for kontakt med andre, når samtidigt mindset trækker i en anden retning? Hvordan byder vi studerende at udfordre, dekonstruere og rekonstruere den grundlæggende ontologi (måden at være i verden på) som siver ind ubevidst udefra, hvis ikke den gøres bevidst indefra?

## Et individ orienteret perspektiv

Marianne Bentzen og Susan Hart har, med et neuroaffektivt perspektiv på relationer, et specifik fokus på betydningen af, at omsorgspersonen kan facilitere udviklingsstøttende samtaler, samt agere karavaneleder i det følelsesmæssige univers. At kunne indgå i rollen som karavane leder, indebærer at omsorgspersonen kan agere autentisk, “grounded” samt fuldt nærværende i kontakten. De skriver: “The experience of being met and accepted without judgment affirms the child’s experience of the world. This form of recognition implies an immediate emotional presence, accessibility and self-delimitation” (Bentzen and Hart, 2015, s. 160).

Det kan virke elementært, og mange vil sige “Jamen den der form for trøst du efterspørger Maria, af drengen som faldt ned af ribberne, den kommer jo helt naturligt”. Ja, det er rigtigt, at mange oplever, at de allerede ER kompetente til denne form for nærvær. Daniel Stern skriver, at vi alle er født med socioemotionelle kompetencer (Stern, 1999). Vi har allerede fra fødslen evnen til at gå i følelsesmæssig forbindelse med andre. Men omsorgs-

svigt, en opvækst med emotionel fattigdom eller traumer generelt, kan desværre forstyrre udviklingen af denne evne.

Som underviser er jeg stødt på mange studerende som kommer med et liv præget af traumer og emotionel fattigdom i bagagen. Der er også mange studerende som af en eller anden årsag bærer rundt på en grundlæggende frygt for at fejle eller ikke at slå til som de er. Min oplevelse er, at de fleste studerende selv er bevidste om dette, og længes efter at lære mere om, hvordan de kan blive bedre til omsorg, end de omsorgspersoner de selv har mødt. Men min erfaring er også, at mange ikke ved, hvor skrøbelige deres kompetencer inden for følelsesmæssig kontakt er, fordi de simpelthen ikke har et bedre erfaringsgrundlag at sammenligne det ud fra.

## Personlig udvikling?

I et bilag til uddannelses- og forskningsudvalget i 2014, problematiserer Christian Breinholt, medlem af censorkorpset for pædagoguddannelsen, samt Karsten Tuft, medlem af censorkorpset for Institut for Uddannelse og Pædagogik, bl.a. at begrebet "personlig udvikling", er fjernet fra uddannelsens bekendtgørelse. De skriver:

Man skal være meget opmærksom på, at formuleringen "fremme de studerendes personlige udvikling" ikke er medtaget i lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. Det er muligvis rigtigt, når der sættes overordnet formål for alle erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser. Men det er stærkt bekymrende, når det drejer sig om pædagoguddannelsen. Personlig udvikling indgår med stor vægt i formålsbestemmelserne for pædagogers arbejde i dagtilbudslov, servicelov og skolelov, og det er derfor vigtigt, at personlig udvikling også indtager en direkte og tydelig plads i uddannelsesbekendtgørelsen, når den tidligere lov bortfalder, og pædagoguddannelsen ikke længere reguleres ved en selvstændig lov, der vedtages af Folketinget. Med personlig udvikling henvises både til viden om brugernes personlige udvikling og til den studerendes kompetencer vedrørende egen personlige udvikling. " (Uddannelses- og forskningsudvalget, 2014)

Den kulturelle ramme for at undervise specifikt med personlig udvikling, herunder individuelle kompetencer til at kunne begå sig i et følelses- og forbindelsesunivers er forsvundet. ► **Der er faktisk ikke længere nogen specifik formulering i mit professionsgrundlag, som bakker mig op i at undervise med personlig udvikling som formål.** Personlig udvikling lader til at være blevet erstattet af videns- og færdighedsmål afkoblet fra den enkeltes individuelle udvikling. ♥ **Hvor stiller det mig og mine kolleger rent didaktisk?**

## Forestillinger om akademisk professionalismisme

For nyligt fandt jeg et statement i Browns bog, som muligvis kan forklare noget af årsagen til det paradigmeskift der er sket inden for uddannelse. Hun påpeger at akademisering i uddannelsessystemet indebærer et fravalg af det følelsesarbejde som er knyttet til sårbarhed. I hendes forskning har hun fundet ud af, at sårbarhed eller tegn på sårbarhed anses som stående i kontrast til akademisk legitimitet. Hun skriver:

To be honest, I think emotional accessibility is a shame trigger for researchers and academics. Very early in our training, we are taught that a cool distance and inaccessibility contributes to prestige, and that if you're too relatable, your credentials come into question. While being called pedantic is an insult in most settings, in the ivory tower we're taught to wear the pedantic label like a suit armor (Brown, 2015, s. 12).

Den kulturelle forventning om akademisk legitimitet på mit arbejde, sætter mig i et dilemma: Ikke blot skal jeg forholde mig kreativt til videns- og færdighedsmål for at kunne prioritere studerendes personlige udvikling, jeg skal også forholde mig til, at kolleger, ledelse samt studerende muligvis tolker mit valg som værende uprofessionelt.

Jeg kan godt af og til blive bekymret for, om min legitimitet som lektor bliver sat på prøve, hvis jeg for alvor begynder at satse på at sætte læringsprocesser i gang, som ikke umiddelbart kan måles eller vurderes som værende "givende for de studerendes evne til at klare sig godt til prøven".

## Behovet for en modvægt til en nytte og effektivitets styret uddannelse

Karsten Breinholdt og Carsten Tuft beskriver konsekvensen af, at man har fravalgt personlig udvikling som en bærende identitet af uddannelsen, på en meget rammende måde: "Det betyder, at uddannelsen mere og mere fokuseres på det faglige og dermed den aktuelt nytteorienterede og målbare del." (Uddannelses - og Forskningsudvalget, 2014).

► Som undervisere står vi meget alene i vores arbejde, og må navigere i det kulturelle hav der nu engang er, samtidigt med at vi selv forsøger at sætte vores præg på det. Når ledelse(r) bliver presset til at være målorienterede i deres ledelsesstil, har det masser af fordele. Men det kan også have den ulempe, at værdien i de processer som ikke kan måles, overses eller negligeres, og det er noget man som underviser også må navigere i. De fleste akademikere med socialkonstruktivistisk bevidsthed, ved at akademisk kultur, det er hvad vi alle sammen er enige om at gøre det til. Dette leder mig frem til spørgsmålet: ♥ **Hvordan kan det være at følelsesorienteret undervisning og kompetence til at udvise og**

rumme sårbarhed, tilsyneladende har så svært ved at vinde social legitimitet i en uddannelseskontekst?

## Personlig udvikling er ”Messy Business”

Nogle gange hvor undervisningen har omhandlet omsorgssvigt i en eller anden form, har jeg oplevet at nogle studerende bliver ramt i egne traumer. De bliver berørte uden at vide hvad de skal gøre med det. Der oplever jeg, at der er et behov for at hjælpe studerende med at navigere i deres egne traumbaserede overlevelseshænder, herunder deres reaktioner og mønstre. Vi har i høj grad brug for en kulturel accept af en didaktik, som kan gøre netop dette – og ► **det indebærer en respekt for, at personlige udviklingsprocesser er messy, tidskrævende og på ingen måde ensrettede** – dvs. en accept af, at undervisning også kan være et meget ineffektivt projekt.

Peter Østergaard Andersen, lektor og Ph.d., skriver i bogen “Følelser og pædagogik”, at der er en historisk tendens til, at når omsorgsbegrebet bliver nedprioriteret (som der har været en tendens til inden for de seneste års pædagogiske diskussioner), så erstattes det af læring og viden. Dette bidrager til at “(...) *skubbe følelsesmæssige aspekter i baggrunden og gradvist usynliggøre deres betydning*” (Andersen, 2018, s. 187). Han påpeger også, at omsorgsbegrebet ikke forsvinder, men derimod optræder som fokus på trivsel og læringsmiljø, i et omfang som kan evalueres og dokumenteres, og dermed understøtte pædagogisk målstyring. Det er den virkelighed vi uddanner studerende til at gå ukritisk ind til, når vi blindt accepterer en evidenspræget fortolkning af omsorg, som et bærende fællesskøn – en præmis for pædagogik. Studerende vejledes som følge deraf, i højere grad til at kunne dokumentere deres forsøg på inklusion, udarbejde specielt tilrettelagte forløb for børn, unge og voksne i udsatte positioner, facilitere evaluering af trivsel ud fra målgruppens tegn, udsagn og lignende.

Dette er godt nok, men dette valg har en konsekvens som følge af det som nedprioriteres. ► **Konsekvensen ved overdrevet fokus på én værdi, skaber ubalance i forhold til andre værdier.** Undervisning som gør de studerende i stand til at arbejde med egne kommunikationsmønstre og grænseproblematikker, egne indre følelsesregulerende strategier og egenomsorg, bliver f.eks. mere et tilfælde end en regel i et professionsparadigme som vægter eksterne og ydre faktorer. Dannelse og udvikling af interne og indre faktorer sker ikke, medmindre der er en underviser som selv får øje på behovet, eller hvis det sker ved et tilfælde.

## Mod, bevidsthed om moralsk stress og helhjertethed

Pædagogen Rikke Smedegaard Hansen, skriver i sin bog “Ida er pisseprovokerende”, om det moralske dilemma der opstår, når man oplever at barnet har brug for en form for kontakt og omsorg, som af kolleger og ledere bliver anset som værende for privat eller upro-

fessionel. Gennem en implicit kulturel trussel om at følelses- og forbindelsesorienteret pædagogik kan få pædagogerne til at fremstå som uprofessionelle, fremmer man pædagogers tilbøjelighed til at lægge låg på deres følelser, i stedet for at anvende dem. Dette er ikke uden personlige omkostninger. Smedegaard bruger betegnelsen “moralsk stress”, for den omkostning det har at lade en pædagogisk kultur præget af et fravær af sårbarhed, overvinde ens personlige oplevelse af det følelsesmæssige behov som både målgruppen og man selv har.

Begrebet “moralsk stress” kan være en begyndelse på det fælles sprog vi opbygger, i en fælles argumentation for, at hvis man gerne vil uddanne pædagoger til en pædagogisk kultur, hvor netop moralsk stress tages alvorlig (dvs. diskrepans mellem pædagogiske værdier og den praksis der reelt opfordres til at praktisere), så må der først udvikles en bevidsthed derom. ► **I stedet for en nytte og effektivitets præget norm, kunne vi også i stedet for advokere for “wholeheartedness” som norm.** Wholeheartedness, dvs. helhjertet, er et begreb som Brown foreslår. Dette handler om at italesætte værdien i at turde bruge sin sårbarhed i mødes med andre, og turde gå i følelsesmæssig kontakt med målgruppen. Dette ville i øvrigt være i tråd med al moderne forskning om udviklingsstøttende relationer, som peger på at følelsesmæssig autenticitet og nærvær er elementært i omsorgsarbejdet. Hvis vi gerne vil uddanne til sådan en kultur, så må vi starte på de studerendes uddannelse. Dette indebærer, at vi selv må selv øve os i at være i følelsesmæssig kontakt med både os selv og med de studerende. Vi må også undervise de studerende på en måde, som gør dem i stand til at være mere i følelsesmæssig kontakt med dem selv, hinanden og målgruppen. På denne måde vil de studerende bære både en kultur for nærværende omsorg, samt individuelle kompetencer til at kunne indgå i en følelsesmæssig forbindelse, med sig ud i praksis.



# Forbindelser

Af: Maria Christina Behnke



I didaktikken for fremme af socioemotionelle kompetencer, kan vi som undervisere ikke undgå at blive udfordret på vores egen evne til være i nærværende kontakt. Fremme af følelsesnavigerende kompetencer hos de studerende, kalder kontinuerligt på underviserens evne til at være i forbindelse med sig selv og i forbindelse med de studerende, på én og samme tid.

I denne form for didaktik, kan man ikke undgå at opleve en sårbarhed. ► **Kontakten, nærværet og forbindelsen indebærer en afklædning af den professionelle akademisk distance, som vi kulturelt og personligt er blevet tillært og har tillært os selv.** Brown definerer sårbarhed som "...uncertainty, risk, and emotional exposure" (Brown, 2015, s. 34). Hun fortsætter "... If we want to reclaim the essential emotional part of our lives and reignite our passion and purpose, we have to learn how to own and engage with our vulnerability and how to feel the emotions that comes with it" (Brown, 2015, s. 35).

Så første skridt ind i en mere følelesorienteret undervisningsform er altså at væbne sig selv med modet til at være i denne sårbarhed.

Dette lyder nemmere end det opleves at være. En af Brown pointer er, at hvis vi bruger vores liv, i det her tilfælde vores professionelle liv, på at beskytte os selv mod at føle os sårbare, så kan vores kollegaers, de studerendes samt vores egne små tegn på sårbar-

♥ Vil vi det?

hed, vække foragt over for dem eller os selv. Kritiske tanker som “de må lige tage sig sammen, det der er ikke professionelt”, “Suck it up and soldier up”, kan i denne kontekst vokse frem som narrativer, som giver genlyd i vores mindset, når følelserne titter frem. Derfor må underviseren først og fremmest slippe den dømmende og kritiske attitude over for sig selv, for at blive modstandsdygtig over for denne form for angreb.

## Autenticitet og nærvær som didaktisk metode

Jeg har en skøn ilter kollega, som en dag kom glad og forpustet ind til pausen i vores oase, hvor kollegaer mødes og spiser deres frokost. “Åh, jeg har bare haft de fedeste diskussioner med mit hold i dag, og når jeg kommer tilbage, så skal vi bare fortsætte med dem. Vi når ikke en skid af det jeg har planlagt, men det er bare så godt...”.

Min kollega er en helt anden type end jeg, og håndterer forbindelses- og følelsesarbejdet anderledes end jeg ville have gjort. Men hendes autencitet og insisteren på at “det er godt når kontakten opstår i rummet”, er fællesnævneren mellem det hun og jeg forsøger at gøre. Som undervisere behøver vi ikke praktisere følelses- og forbindelses orienteret undervisning på samme måde. En af Browns pointer er netop, at det er modet til at være autentisk, som er nøglen til nærværet mellem mennesker. Og det koster tid. Som min kollega sagde, så når man ikke en skid af det man havde planlagt, når denne form for kontakt opstår uventet. Men den er så værdifuld, at de fleste undervisere kan genkende værdien i det, når det opstår. ► [Modet til “ikke at nå en skid” er væsentligt i den didaktiske planlægning af processer som berører de studerende for alvor.](#) Dette er et væsentligt argument, for relevansen af et ineffektivt undervisningsgreb.

## Min egen famlen ind i det ineffektive univers

I starten, da jeg for alvor begyndte at interessere mig for at klæde de studerende på til følelses- og forbindelsesarbejde i praksis, gik jeg først den vej jeg kendte. Jeg havde mange siders powerpoint, med et hav af information om forskning og metode vedrørende temaet. Teori blev vendt og drejet og flettet sammen, på så mesterlig vis jeg kunne. Jeg havde små caseeksempler, som de studerende kunne forholde sig til. Små quizzer som afprøvede hvor meget af teorien som sad fast og lignende. Hold da op, hvor havde jeg travlt. Jeg oplevede at jeg konkurrerede mod tiden, i forhold til at nå alt det jeg havde forberedt.

I evaluering af min undervisning fik jeg ofte at vide “det er megaspændende, men puh ha, det skal lige fordøjes...” eller “mit hoved kunne ikke rumme det hele, der var så meget ...”.


Derfor prøvede jeg at nedprioritere noget af teorien, til gengæld for at de studerende kunne blive mere aktivt deltagende i undervisning. F.eks. skulle de lave små forumteater sekvenser. For nogle virkede det godt, for andre ikke. Jeg eksperimenterede med flere for-

skellige former, og uanset hvad jeg gjorde, var der nogle som engagerede sig og andre som ikke gjorde. Med tiden gik det op for mig, at studerende tager forskelligt imod undervisning, alt efter hvilke vilkår de har, for at indgå i følelsesmæssig forbindelse med andre.

## Forskellige udgangspunkter for deltagelse

Selvom jeg ikke holder meget af kategorier, da de virker håbløst uflexible, unuancerede og endegyldige, opstiller jeg alligevel her, dog med forbehold, kategorier på forskellige typer af udgangspunkter, som studerende har for at være til stede i et følelses orienteret undervisningsforløb.

Den første kategori har sandsynligvis været velsignet med en god opvækst, omsorgsfulde voksne og gode muligheder for at udvikle socioemotionelle kompetencer. Den type af studerende som befinder sig i denne kategori, er i hvert fald meget socioemotionelt kompetente, og får ofte meget ud af følelsesorienterede øvelser. De fungerer også som karavaneledere for deres medstuderende, og er derfor en kæmpe hjælp for underviseren, uden selv helt at vide det.



♥ Eller ved de mon det

Den anden kategori, har sandsynligvis haft en opvækst præget af mangelfuld følelsesmæssig kontakt fra omsorgsgivende voksne. Dette gør denne type af studerende usikre og på vagt i følelsesorienterede øvelser. De har dog haft enten tilstrækkeligt med medfødte kompetencer, eller har mødt tilstrækkeligt med omsorg til, at de har en villighed til at prøve at engagere sig, og øve sig i at være nærværende. Denne type af studerende bliver ofte meget berørt, når der prikkes lidt til følelserne. Når modet til sårbarhed er tilstrækkeligt stort i rummet, vil dette ofte komme til udtryk som vrede, tristhed eller frustration hos disse studerende. Her er det vigtigt, at underviseren kan rumme disse følelser, samt bruge dem positivt til nedbrydning af skam. En sådan studerendes følelsesmæssige udbrud, kan være ubehagelig for alle, men kan også være en optimal mulighed for at praktisere de pædagogiske værdier, som man selv prædiker. Det er netop i sådanne øjeblikke underviseren udfordres i sin egen evne til at være sårbar og følelsesmæssigt nærværende. Brown skriver: "We can't give people what we don't have. Who we are matters immeasurably more than what we know or who we want to be" (Brown, 2015, s. 177). Således er bedste fremgangsmåde at bevare en accept af, at det er som det er, og det er okay. Dette indebærer at give følelserne tid. Tid til bare *at være*, i nærvær med en anden som kan rumme det man ikke selv kan. ► **Dette kræver at man som underviser formår at være nærværende i de følelser de studerende oplever, herunder også i den akavethed som kan opstå.** At man kan italesætte og spejle uden at tage stilling, give en vurdering eller et løsningsforslag. ♥ **Men måske dem som mest har brug for det.**

Den tredje og sidste kategori, består af studerende som fra start til slut er følelsesmæssigt afkoblede fra det der sker under øvelsen. Disse studerende har formodentligt bevæget sig igennem en barndom, primært præget af følelsesmæssigt umodne omsorgsper-


soner. Psykologen Lindsay Gibson skriver i sin bog "Adult Children of Emotionally Immature Parents" (2015), at der er mange forskellige typer af strategier, som et barn kan udvikle, for at overleve i et følelsesmæssigt fattigt miljø. Nogle bliver "pleasers", andre væbner sig med ligegyldighed, tredje bliver selv krænker af andres følelsesmæssige univers etc. Fælles for denne gruppe er, at de kan have svært ved at befærde sig interpersonelt/ relationelt med andre, uden at komme til at træde folk over tæerne. Det er sjældent, men nogle gange oplever jeg det i studerende, gennem en manglende respekt og foragt over for følelsesorienterede øvelser.

Gibson skriver meget rammende: "Emotionally immature people, on the other hand, often take pride in their lack of this skill (evnen til det følelsesmæssige arbejde (red.)). They rationalize their impulse and insensitive responses with excuses like "I'm just saying what I think" or "I can't change who I am." (Gibson, 2015, s. 55). Det er denne type af studerende som er sværest af facilitere følelsesorienteret undervisning for.

## Ubehag ved det uvante og uvisse

Brown adresserer hvorledes ► **mennesker kan blive vrede og frustrerede på dem som peger på behovet for at arbejde med det uvante og uvisse.** Hun skriver: "Social work is all about leaning into the discomfort of ambiguity and uncertainty, and holding open an empathic space so people can find their own way. In a word - messy" (Brown, 2015, s. 8).

Det særlige ved pædagoguddannelsen er, at vi skal uddanne mennesker som udvikler mennesker. Dette kan ikke helt gøres, uden at uddannelsen også bidrager til en personlig udvikling hos de studerende. På den måde bliver uddannelse i pædagogik, også en slags socialt arbejde. Men det sker selvfølgelig kun, hvis undervisere tør og må. Når man først er begyndt med at lave undervisning som fremmer følelsesmæssige forbindelser, så er det jo netop også der, at ens egne mangelfulde kompetencer kommer til syne.



♥ Tør vi og må vi?

Nogle gange har jeg måtte "øve mig frem", når jeg har valgt at gå ind i den nærværende kontakt med studerende som er frustrerede, bange eller kede af det. Samtaler om indre grænser og egenomsorg er ofte opstået ud af det blå, og der har også været anledning til at vejlede studerende ind i en fænomenologisk tilgang til dem selv. Forstået på den måde, at dialogen har fremmet studerendes opmærksomhed på at være observerende frem for at være reagerende ud fra egne impulser. Jeg har dog også oplevet hvor ubehageligt det kan være for de studerende at blive bevidste om sig selv på denne måde. Men omvendt også hvor forløsende effekt det også kan have at få mærket og italesat nødvendigheden af at hjælpe hinanden med at kunne rumme os selv, før at vi kan rumme andre.

► **Dette er færdigheder som ikke nødvendigvis kan oversættes nemt til en akademisk skrivning i en skriftlig prøve, men som har en stor betydning, i forhold til den studerendes**

**forholden sig til sig selv og andre mennesker.** Dette indebærer også en forøget evne til at kunne drage omsorg om sig selv, i omsorgsarbejdet med andre. Det indebærer at de studerende gennemgår en progressiv transformativ læring, som gør dem til mere kompetente og resiliente pædagoger i fremtiden. Knud Illeris taler om “progressiv transformativ læring”, hvilket handler om en læringsform som ændrer den lærernes identitet for altid. Det er en fremtidsorienteret læring, som fundamentalt ændrer den lærernes perspektiv, forståelse og måde at være i verden på (Illeris, 2015). Den form for læring er utrolig værdifuld og kan ikke altid oversættes til umiddelbart synlige og målbare resultater.

# Del 2

T	U	S	S	E	F	O	R	B	I	N	D	E	L	S	E	R	F	H
I	N	E	F	F	E	K	T	I	V	Æ	B	I	E	S	T	A	O	Å
N	D	L	Ø	I	J	M	S	A	N	G	E	N	D	T	R	O	R	B
Å	E	V	L	X	I	A	N	D	E	N	H	T	F	Ø	R	S	T	E
D	R	E	E	C	H	R	I	S	T	I	N	A	R	R	E	I	R	T
E	V	T	L	Å	I	K	O	L	D	K	N	E	S	F	N	Y	O	
S	I	Å	S	R	B	A	E	T	I	K	E	K	I	T	L	D	L	M
H	S	N	E	S	F	U	M	F	L	Y	V	E	N	D	E	S	L	E
Å	N	D	R	T	I	D	M	F	Y	N	E	R	E	T	K	I	E	P
B	I	O	X	E	N	V	A	D	F	I	N	E	M	I	S	G	L	I
E	N	K	A	N	A	I	R	F	R	I	H	E	D	D	I	T	S	S
T	G	S	K	A	L	L	T	R	E	D	D	E	F	J	O	L	E	T
S	K	A	B	E	E	D	H	Y	D	A	N	N	E	S	N	Y	D	E
P	O	E	T	I	K	L	A	G	O	N	I	Å	B	N	E	S	O	M
Æ	D	A	G	O	G	I	K	T	Ø	R	F	O	R	O	R	D	M	E

## Martha Lagoni

Lektor, cand.mag Dramaturgi/  
Dansk, Ph.d.-studerende

Pædagoguddannelsen i Jelling

Det er *den kedelige del* af det,  
som kan læses på UC Viden.

Men fortsæt så ...

Dramaturgisk didaktisk design

Drama- og teater som måde at  
lære på ...

Og når vi når ned til **Enmeordene**  
finder vi:

Kreativitet, innovation, entrepre-  
nøskab, professionsdidaktik,  
mindset og kompetencer, samspil  
rum-praksis-organisering, innova-  
tive læringsmiljøer, læring i prak-  
sisfællesskaber, velfærdsinnova-  
tion, talent...



Det lyder som det rene **Fjol**, men det er i virkeligheden total ustyrlige **Flyvende tanker**.

# Fjol

Af: Martha Lagoni

Hvis du gerne vil have et glimt ind i en fortælling fra praksis om en undervisning, som stak af, sådan virkelig stak af og blev fjollet, vild og ukontrollerbar, så er det nu du skal læse videre. Dog har jeg en advarsel til de læsere, som holder af referencer og akademisk skrivestil. ► Dette er en fortælling, hvis mangel på referencer, måske kan virke forstyrrende eller næsten anstødeligt. Hvis du med dette i tankerne ønsker at springe fortællingen over, er det helt ok. Hvis du er nysgerrig og gerne vil læse videre kan du måske forebygge et eventuelt ubehag ved at have i tankerne, at fortællingen med fordel kunne diskuteres yderligere med Rosa og hans tanker om det ukontrollerbare (Rosa, 2020). I betragtning af at det var ukontrollerbar morskab som var på spil, ville det også være relevant at inddrage og diskutere op imod begrebet latterkultur (Bakhtin, 2019) eller leg og legetræk med særligt fokus på begrebet overskridelse (Sicart, 2017). Det ville nok på den ene side være mere ordentligt og effektivt, hvis jeg skrev de teoretiske diskussioner og refleksioner ind undervejs og ikke bad dig som læser om selv at tænke det ind, hvis du oplever at det er en mangel. På den anden side vælger jeg, at det er et led i mit bidrag til en ineffektiv udgivelse, så derfor har jeg i stedet for at udfolde de få der er lige nu reduceret dem yderligere. Men ikke mere udenoms skriveri, vi skal i gang med fortællingen.

Det er frokostpause og min kollega og jeg er på vej ned i personalestuen. Vi har undervist sammen hele formiddagen på specialiseringsmodulet skole-fritid på pædagoguddannelsen. Efter pausen skal vi fortsætte til kl. 15.00. "Det stikker helt af det her" siger min kollega, mens hun griner. Jeg griner med og giver hende ubetinget ret. Min kollega fortsætter "Jeg er ikke sikker på, at de lærer noget om det de skal lære, men de får helt sikkert noget andet ud af det". Igen giver jeg hende ret. De studerende har simpelthen haft det så sjovt og har grinet så meget, at det som begyndte som faglig undervisning med en legende tilgang stak af og blev til sjov og ballade i en grad, som vi ikke i nuet kunne forbinde med seriøs undervisning.

Vi er storsmilende og småeuforiske, da vi går ind i frokoststuen, for vi ved godt, at det ikke kun handler om studerende. Vi var selv med til at skabe rammer, som lagde op til ballade og hurlumhej og i stedet for at lægge en dæmper på festen, var vi med til at forstærke den. Det er ikke et oplagt "sjovt" emne vi underviser i. Temaet er sprogstimulering og sproglig udvikling i skolen med særligt fokus på børn og unge, som har brug for særlig støtte. Starten på dagen var heller ikke det mindste fjollet og sjov. Undervisningen startede med, at min kollega tegnsprogstolkede en optagelse og efterfølgende fortalte om tegnsprog som sprog. Man kan næsten blive fristet til at spørge, hvad der gik galt. For undervisning i alvorlige emner bør vel være passende alvorlig. Hvis det er sjovt, bør det

være passende sjovt - ikke overvældende sjovt, hvor alle inklusive undervisere periodisk har svært ved at sige noget eller trække vejret, fordi de griner så meget.

Vores kolleger kommenterede vores overstadige humør i frokoststuen, at vi da vist var i en "noget opløftet stemning", og spurgte nysgerrigt hvad vi havde lavet. Først grinede vi og sagde, at vi har bare undervist. En kollega kommenterede, "hold da op, der er vist noget vi er gået glip af", og spurgte hvad vi underviste i, som var så sjovt. Vi måtte svare, at det egentlig ikke er et sjovt eller underholdende emne, og vi ikke helt vidste, hvordan det egentlig havde udviklet sig, til det det blev til. Men vi havde haft det sjovt og studerende havde haft det sjovt, eller rettere mere end sjovt, og at det var stukket helt og aldeles af for os. Vi skyndte os selvfølgelig at sige, at vi nok skulle opføre os ordentligt og ansvarligt og sørge for at få samlet op på temaet, centrale begreber og det, som de studerende er mødt frem for at lære noget om. Det blev til en frokost snak om sjov og ballade og hvordan vi som undervisere kan blive bange for, at tingene stikker af, at undervisningen bliver for sjov, for fjollet, for useriøs på den ene side og hvordan på den anden side, at studerende har brug for også at have det sjovt en gang imellem. Underforstået i passende doser og ikke for tit, eller i hvert fald ikke hele tiden.

Det, vi lige har oplevet sammen med studerende, var på kanten. Det var alt for sjovt. Der blev grinet for højt, for meget, for tit og vi grinede med. Vi brølede og hylede af grin indtil udmattelsespunktet. Det var kort fortalt helt upassende sjovt i betragtning af, at vi havde undervist i et seriøst, teoretisk tema på pædagoguddannelsens specialiseringsmodul. En studerende måtte forlade lokalet, fordi hun grinede så meget at hun kom til at græde. Da hun kom tilbage, undskyldte hun og sagde, at hun måtte løbe ud for at få fat i noget papir til at tørre ansigtet og pudse næsen, for hun kunne simpelthen ikke klare mere og slet ikke styre sit snot.

## **Tilregnelig kontrollerbarhed versus løssluppen fryd**

Fjollerier og ustyrlig morskab rimer ikke på seriøs undervisning. Undervisning skal være spændende og sjov på en ordentlig kontrollerbar måde men ikke nødvendigvis. Det alvorlige og til tider næsten kedsommelige associeres med alvorligt og seriøst arbejde med at tilegne sig svært stof i undervisningen. Det kedsommelige er tilregneligt, og det er netop det kontrollerbare og det tilregnelige, der er ifølge Rosa er det nødvendigt fremherskende i de institutionelle rammer hvor effektiviserings- og optimeringslogik hersker. Som Rosa formulerer det:

Den strukturelle dimension i den moderne grundkonflikt viser sig i, at et samfund, der kun kan være stabilt ved at være dynamisk, ikke kan indlade sig med det ukontrollerbare, selvom det har brug for det på alle områder. Vækstlogikken, acceleration og en pålagt tvang til at en konstant stigning i innovation implicerer, at effektivitet og output eller proces og resultat på alle områder konstant skal optimeres. (Rosa, 2020, s. 75-76)



Denne formiddag havde vi som undervisere eksperimenteret med det ukontrollerbare og det var med lige dele fryd og bekymring, at vi oplevede følelsen af at miste kontrollen med, hvor det hele ville bære hen og hvordan vi skulle få landet undervisningen.

En del af os var bekymrede for at grin og det at grine for let kan kamme over i "at gøre grin med". Studerende spillede små scener fra en forestillet praksis, hvor lærere og pædagoger havde inviteret forældre til et forældremøde for at drøfte sprog og sproglige indsatser i indskolingen. Det er som udgangspunkt noget, der ikke skal gøres grin med. Der skal heller ikke gøres grin med underviserens autoritet og viden samt det stræbsomme og møjsommelige arbejde, der skal til for at tilegne sig de mål for viden og de færdigheder, som er linet op i række og geled for hvert fag, eller for pædagoguddannelsens vedkommende, hvert kompetenceområde. ► **Men følelsen var ikke den lidt flove smag af at gøre grin med, det var nærmere i retning af en løssluppen, nysgerrig undersøgelse af forestillinger om pædagogisk praksis, og hvad man som pædagog kan komme ud for.** Det hele var krydret med intense professionsfaglige diskussioner og refleksioner, som da en af de studerende spillede en far, der var meget kritisk over for pædagogerne og samtidig et uheldigt sprogbrug, og kaldte børn af anden etnisk herkomst for "brune børn". "Det sagde du bare ikke", kom det spontant fra en medstuderende, "det er bare en rolle" kom det fra en anden. Lige så meget der blev grinet af den forfjamskelse, der opstod hos de fiktive pædagoger i fiktionen over mødet med en aggressiv far, som var grov i munden, lige så intens var den efterfølgende diskussion uden for fiktionen: Hvad gør man så, når man som pædagog står over for en større forsamling forældre? Retter man på den far? Tager man fat i ham bagefter? Lader man som ingenting, når man svarer ham? Eller kan man indirekte rette på ham? Og hvad er sproglig udvikling egentlig i skoleregi, er det bare korrekt brug af sproget, eller er det at arbejde med bevidsthed om de ord og det sprog, der bruges? Pædagogerne i fiktionen valgte at slutte forældremødet brat, "det er vist løbet løbsk det her, så vi siger tak for nu", hvilket også medførte latter og klapsalver. Det er kun i fiktioner man kan det, i virkeligheden kan et møde ikke bare afsluttes, hvis der opstår en ubehagelig eller uventet diskussion.

## **Morskab kan også bidrage til indsigt**

I frokostpausen forestillede vi os, at det hele var blevet for fjollet og sjovt til at det ville være muligt at lære noget. Heldigvis lærte de studerende os noget. ► **Latteren, det sjove, det frivole åbnede for faglige diskussioner og refleksioner.** Karikerede typer blev til levende, negative brainstormer over den værst tænkelige kollega og afslørede, hvilke kolleger de studerende selv drømmer om at blive og hvilke fordomme og frygtscenarier de har. Hvis vi i stedet for at hengive os til det ukontrollerbare ved at lade morskaben og fjolleriet leve havde forsøgt at dæmpe morskaben, ville vi ikke have fået den indsigt.

► Yderligere er det tankevækkende, at jeg aldrig har deltaget i samtaler, hvor bekymringen handlede om at kede de studerende. Hvorfor er vi ikke bekymrede for, at undervisningen bliver så kedelig, at det ikke er undervisningen, som stikker af men studerendes tanker og opmærksomhed?

# Flyvende tanker

Af Martha Lagoni

Foregående fortælling opstod, da jeg tog en ineffektiv opfordring op og tog en kort pause fra den akademiske skrivestil, jeg øver mig på i min Ph.d. – projekt. Eller rettere jeg eksperimenterede med at skrive som et udtryk. Det er nemlig interessant, hvordan der indenfor art led og art based forskning er et opgør med klassisk forskning og forskningsformidling (Bolt, 2016). Samtidig er der indenfor en lige så stærk holden fast i en klassisk akademisk formidlings og skrivestil i tidsskrifter og til konferencer. Herunder den konference jeg lige nu skriver et paper til. Jeg kigger ud ad vinduet og lader tankerne flyve, selvom jeg er i gang med at læse korrektur på paperet. Paperet skal følge en klassisk akademisk opbygning, argumentation og sprogbrug. Nu er korrekturlæsningen vigtig. Det er blevet antaget og der står i min kalender, at jeg skal læse korrektur nu. ► **Men min hjerne bliver ved med at kredse om balancen mellem det effektive og det ineffektive i stedet for at fokusere på sætningsopbygning, ordvalg og kommaer.** Indimellem er jeg særdeles effektiv og får noget fra hånden. Jeg planlægger, strukturerer, overholder planen, skriver, systematiserer igen og arbejdet skrider tydeligt fremad. Andre gange arbejder jeg ineffektivt, eller sådan føles det og sådan ser det ud, når jeg kredser rundt om noget. Jeg får en ide eller kan se en sammenhæng. Det sker typisk, når jeg på overfladen er allermest ineffektiv. Det kan bedst beskrives som noget, der falder i hak. Denne falden i hak kan ske på to måder. Enten har jeg arbejdet, læst, skrevet mig selv til det punkt, hvor hele hjernen summer, det hele roder og så pludseligt kan jeg se, hvordan der er et system i rodet. Den anden måde er mere tilfældig. Det sker typisk enten når jeg ikke rigtig kan komme i gang med det jeg burde og i stedet lader tankerne flyve, tegner kruseduller med en blyant eller skriver i hånden i den logbog, jeg bruger i mit forskningsprojekt.

Det sker måske lige nu, hvor jeg egentlig burde læse hver sætning i mit paper og udelukkende fokusere på at få det helt korrekt, præcist og skarpt. Min hjerne vil ikke give slip på associationer om effektivitet og ineffektivitet, det er som om hjernen ulmer. Trangen til at skrive om mine ineffektive arbejdsstrategier er efterhånden dukket op så mange gange, at jeg bliver nødt til bare at gøre det. Jeg dropper tidsplanen, skifter vindue på pc'en og før jeg fortryder, opretter jeg et dokument direkte på skrivebordet og kalder det 'flyvende tanker'. ► **Jeg bliver helt opløftet over at være så rebelsk.** I går aftes faldt jeg bogstaveligt i søvn til bogen "Proces og struktur i Ph.d.-forløbet". Så hvad er det der sker? Er jeg i gang med mit eget konstruerede oprør? Jeg læste jo lige præcis i den bog, for at minde mig selv om det befordrende i at skabe strukturer og processer, som sikrer progression i mit projekt. Jeg elsker struktur i form af rammer, - men måske elsker jeg endnu mere at bryde dem eller arbejde på kanten af dem i en form for bevidst "slingrekurs".

## At stole på processen og rejse ind i rodet

Arbejdsmåden stemmer ikke overens med de generelle studieteknikker, råd og tilgange, som skal sikre effektivitet i et Ph.d. studie. I hvert fald det jeg har hørt og læst mig til. Det går også imod den herskende studiekultur og struktur i den professionshøjskoleverden, jeg har været en del af i snart to årtier. De studerende får ikke mange muligheder for at mosle med noget i længere tid, lade tankerne fare og flyve omkring, tegne kruseduller eller læse noget, uden at der præcist er redegjort for mål og formål.

► **Min ineffektive, ikke lineære, på kanten af rammer arbejds måde kræver hårdt arbejde og is i maven. Især når det hele ikke ser ud til at føre nogle vegne hen. Jeg er af den overbevisning, at det er noget man skal øve sig på.** Jeg er begyndt at stole på processerne. Jeg går ikke rundt og venter på, at indsigter dukker op, jeg arbejder i blinde, i labyrinter, i cirkler. Jeg læser litteratur, som jeg ikke ved, hvad jeg skal bruge til. Jeg transskriberer uden helt at vide, hvordan jeg skal analysere det eller hvorfor jeg gør det. Jeg skriver et paper, som jeg indtil flere gange fortrød at jeg havde kastet mig ud i allerede før mit forskningsprojekt er et år gammelt og før jeg vidste, om jeg ville have noget at skrive om. Det har taget lang tid for mig at skrive det paper, som nu blot venter på korrekturlæsningen, og langt hen ad vejen følte jeg, at det var lidt spild af tid. Det var lige indtil den dag, hvor det pludseligt gik op for mig, hvordan jeg kan sætte ord på og definere min arbejds metode og hvilken grundlæggende analysestrategi jeg bruger. Indtil nu har jeg bare skrevet, at jeg arbejder med programmatic design research (Redström, 2017) og research through design and experiments (Vaughan, 2017). Det er fuldstændig legalt, helt rigtigt og det er metodisk og praktisk et godt valg i forhold til det, jeg gerne vil med min forskning og det forskningsmiljø jeg er en del af på Designskolen. Jeg undersøger dramaturgisk didaktik (Østern, 2014) og sammenhænge med signaturpædagogik for legende deltagelse i undervisningen (Nørgård et al., 2017) ► **Men mens jeg skrev shortpaperet gik det op for mig, at min metode til designprocesser er "design for emergence" (Alstynne & Logan, 2007). Det vil sige at designe for at noget kan opstå eller komme til syne. Det "noget" er til at starte med baseret på en mavefølelse, et mulighedsrum, en ide. Min analysestrategi er abduktiv (Brinkmann, 2014; Kelle, 2007), hvilket betyder at jeg veksler mellem at starte med empirien og fra teorien og i empirien leder jeg efter det, som forstyrrer mine forståelser eller på anden vis lyser op. Det er på overfladen ineffektivt og en rodet affære, på den anden side er det en bevidst strategi, at arbejde for at "noget" kan opstå, træde frem, komme til syne. Og samlet set, så går det indtil videre ganske udmærket. Der er fremdrift i projektet på trods af covidrestriktioner, og alt, hvad det medfører af aflysning på aflysning og nye planer. Arbejdsmetoden lyder muligvis udisciplineret, men det er en fejl-opfattelse. Det kræver en høj grad af disciplin at komme tilbage "på rette kurs" og mod til at justere kursen efter en afstikker, som gav nye indsigter. F.eks. lige nu. Lige nu har jeg lyst til at skrive videre, men det går ikke. Jeg skal tilbage til mit korrekturarbejde, for der er kun et par timer tilbage, før jeg skal deltage i et møde. Og jeg har skrevet et notat til mit**

forskningsprojekt, eller rettere et spørgsmål: ♥ Hvad nu hvis vi i fællesskab turde afsløre eller løfte sløret for alle de rodede, kaotiske, uforudsigelige i processer, der ligger til grund for både skrivning, læreprocesser og forskning? Tør jeg selv lade min tekst være noget for andres øjne? Hvis du læser dette, så turde jeg, men tør jeg også når jeg skal i gang med at skrive min afhandling?

## Skriblerier om ineffektivitet

Jeg har en lille smule krampe i den ene hånd, for jeg har skrevet uden pauser i et par timer for at få hold på den tanke, der blev ved at afbryde mig. Det er blevet til en sammenhængende tekst på lidt over halvanden side. Jeg må indrømme, at den version, du læser lige nu, har været igennem en bearbejdning, hvor jeg har udfoldet en anelse og strammet teksten op, hvor det var nødvendigt. Bortset fra det er udgangspunktet for denne tekst resultatet af, hvad der på overfladen ligner to timers koncentreret arbejde. Det paper, jeg snart skal indlevere på seks sider har til gengæld taget mere end to uger at skrive. Hvis jeg regner forarbejdet og korrekturlæsning med, så bliver det til en hel del mere. Har den ene skriveproces så været mere effektiv end den anden? Det ville være en nem konklusion, men så enkelt er det ikke. Denne tekst, som du læser lige nu, har rumlet rundt i baghovedet i flere måneder, uden jeg så meget som har skrevet en linje. Konference paperet har jeg arbejdet koncentreret med næsten hver dag i flere uger. Paperet har jeg skrevet, fordi jeg ville, denne tekst har jeg skrevet, fordi jeg ikke kunne lade være. Har den ene proces været mere effektiv end den anden? Det er igen et svært spørgsmål, for hvordan måles effekt? Skal det måles på hastighed af ordene, der kommer på papir, den effekt det har på læseren, eller om artiklen har været gennem dobbelt blind peer review? ► **Mon ikke det er på tide med et opgør eller i hvert fald et oprør med de kvalitetskriterier, der forudsætter måling, vejning, sammenligning?**

Jeg kan ikke give noget konkret bud på nye veje eller måder at arbejde med undervisning, undervisningsmateriale eller didaktiske designs. I stedet er det en opfordring til, at vi i vores uddannelsessystem skaber plads og tilladelse til at bryde planer, lade ting opstå, forfølge en nysgerrighed eller en tanke. Det er en opfordring til at lade læreprocesser være en rodet affære, hvor det hele indimellem bryder sammen for så at samles igen på ny. Uanset om man er underviser eller forsker. ♥ **Det er ikke det modsatte af at have en plan, for der må være en plan, for at vi alle sammen kan have fornøjelsen af at bryde den, og der skal være en kurs for bevidst at kunne vælge en slingrekurs.** Det er ikke det modsatte af arbejdsomhed og disciplin, for det kræver mere at tage det næste skridt og blive ved, hvis det er uforudsigeligt, hvor det næste skridt bærer hen. Det er heller ikke det modsatte af at være forberedt og stærkt fagligt funderet. Tværtimod så vil jeg mene, at man som underviser skal være forberedt til tænderne og på faglig sikker grund for, at det er muligt at bringe sig selv på en usikker og undersøgende slingrekurs sammen med studerende.

# Del 3

T	U	S	S	E	F	O	R	B	I	N	D	E	L	S	E	R	F	H
I	N	E	F	F	E	K	T	I	V	Æ	B	I	E	S	T	A	O	Å
N	D	L	Ø	I	J	M	S	A	N	G	E	N	D	T	R	O	R	B
Å	E	V	L	X	I	A	N	D	E	N	H	T	F	Ø	R	S	T	E
D	R	E	E	C	H	R	I	S	T	I	N	A	R	R	E	I	R	T
E	V	T	L	A	Å	I	K	O	L	D	K	N	E	S	F	N	Y	O
S	I	Å	S	R	B	A	E	T	I	K	E	K	I	T	L	D	L	M
H	S	N	E	S	F	U	M	F	L	Y	V	E	N	D	E	S	L	E
Å	N	D	R	T	I	D	M	F	Y	N	E	R	E	T	K	I	E	P
B	I	O	X	E	N	V	A	D	F	I	N	E	M	I	S	G	L	I
E	N	K	A	N	A	I	R	F	R	I	H	E	D	D	I	T	S	S
T	G	S	K	A	L	L	T	R	E	D	D	E	F	J	O	L	E	T
S	K	A	B	E	E	D	H	Y	D	A	N	N	E	S	N	Y	D	E
P	O	E	T	I	K	L	A	G	O	N	I	Å	B	N	E	S	O	M
Æ	D	A	G	O	G	I	K	T	Ø	R	F	O	R	O	R	D	M	E

Carsten Oxenvad er lærerud-dannet fra Ribe Statsseminari-um i 1983, hvorefter han arbej- dede som lærer på forskellige skoler. Her eksperimenterede han med at skabe rammerne for en gripende undervisning. Carsten fulgte en passion for religion, pædagogik, og kunne i 1995 kalde sig cand. pæd. i Kristendomskundskab/Reli- gion.



Efter nogle år som underviser på Skårup Statsseminarium, der senere blev indlemmet i UCL, blev Carsten i 2000 lektor. Herefter har Carsten været bidragsyder til en række bøger og artikler, været aktiv i Dansk Friskoleforening, har sin egen hjemmeside (carsten.oxenvad.dk) og nyder at bruge sin hobby som autodidakt it-nørd til løbende at for- midle viden gennem en mangfoldighed af fortælleformer på en måde, der vækker nysger- righeden hos studerende. I denne antologi bidrager Carsten med fire artikler, hvis gen- nemgående, men ikke nævnte, tema er *lærerens livsmod*.

# Frygt

Af: Carsten Michael Oxenvad

»Og Gud fristede Abraham og sagde til ham, tag Isaak, Din eneste Søn, som Du elsker, og gaae hen i det Land Morija og offer ham der til et Brændoffer paa et Bjerg, som jeg vil vise Dig.«

Det var en aarle Morgen, Abraham stod tidlig op, han lod Æslerne sadle, forlod sit Paulun, og Isaak med ham, men Sara saae ud ad Vinduet efter dem, ned gennem Dalen, indtil hun ikke saae dem mere. De rede tause i 3 Dage, paa den 4<sup>de</sup> Dags Morgen sagde Abraham end ikke et Ord, men opløftede Øiet og saae Morijaberget i det Fjerne. ... (Kierkegaard, 2017 s. 29-30)

Historien om Abraham, der skal ofre sin søn (1. mos. 22,1-19), er en af de underligste og grufuldeste i Det gamle Testamente. Netop den historie bruger Kierkegaard som indledning til *Frygt og Bæven*. Johannes de Silentio, Kierkegaards pseudonym, lader en mand fortælle historien i fire forskellige versioner, hvilket giver anledning til fire forskellige tolkninger.

Denne, frygtens grundfortælling<sup>1</sup>, er heldigvis fiktion, men frygten genkender vi vel alle.

► [Som lærer kender jeg den didaktiske frygt. Vil min intention lykkes? Kan jeg formidle et budskab, der er mig vedkommende, uden at påtvinge studerende min tolkning af dette budskab](#) – og altså tvinge mine studerende til frihed, således som jeg selv er blevet tvunget til frihed?

En gang i løbet af foråret 2022 skal jeg holde et oplæg om dannelse. Det har jeg gjort før, og altid med en vis frygt. Denne gang har jeg lovet at inddrage teknologiforståelse og begrebet digital dannelse, hvilket ikke har gjort min frygt mindre.

Hvad er der da at frygte? Helt konkret kan jeg frygte udefra kommende objektive forhold som ...

- at teknologien svigter
- at lysindfald i festsalen gør, at billederne ikke står klart
- at jeg mister tråden midt i mit oplæg, hvilket er sandsynligt, når der skal fortælles og altså holdes et flow i tiden samtidig med, at teknologien skal synkroniseres hermed. En fortalt- og en kronologisk tid skal altså møde hinanden og vekselvirke.

---

<sup>1</sup> Min brug af begrebet *grundfortælling* er inspireret af Peter Kemp (1996)

Mere abstrakt, men mindst lige så frygtindgydende, og måske ligefrem angstfremkaldende er at ville give alt, med risiko for ikke at blive forstået.

Hermed er vi inde i didaktikkens hjerte. Her hvor jeg ...

- må lede efter den form, der får indholdet til at fremstå klart
- må tage ansvar for at såvel klarheden i udtrykket, som de åbninger der kalder på tolkninger
- altså skal – tvinge til frihed – eller som paradokset også kan udtrykkes: gennem målrettet påvirkning må sikre, at eleven eller den studerende ikke lader sig påvirke.<sup>2</sup>

## Paradokset: At blive tvunget til frihed

De konkrete og objektive forhold, som jeg kan frygte, kan bevirke, at jeg i *et* øjeblik kan miste min autoritet som lærer, men den kan forhåbentlig genoprettes i det næste.

De mere abstrakte forhold kan derimod føre til, at jeg, som subjekt, mister mig selv som lærer. Det værste scenarie er, at min intention og planlægning fører til *effektiv og ren* pædagogisk tænkning<sup>3</sup> med fast rytme og puls, men uden det snart heftige- og snart tilbageholdte åndedræt, som den ukontrollerbare, levende og ofte ineffektive undervisning er udtryk for, og som i sit inderste er et udtryk for en vilje til at tvinge elever og studerende til ikke at lade sig tvinge, til at træde ud af deres egen umyndighed og have mod til at bruge såvel forstand som fornuft for *det fælles bedste* – som jeg naturligvis ikke vil definere.

Selvom det pædagogiske paradoks kan virke som en frygtindgydende udfordring for mig som lærer, så har jeg dog selv overlevet det som elev og studerende. Kan jeg her bagefter, se hvordan mine lærere taklede paradokset og hvordan jeg har reageret på det?

Ja, det tror jeg faktisk, at jeg kan. I mine første skoleår havde jeg mange skoleskift. I første klasse flyttede vi midt i skoleåret, og jeg blev indskrevet i en landsbyskole. Så blev landsbyskolen lukket, og vi blev alle overført til centralskolen. Mellem anden og tredje klasse flyttede vi igen og endelig blev jeg i begyndelsen af fjerde flyttet fra en meget stor kommunal skole til en mindre privatskole i Esbjerg. Det var mit held! Fra denne skole husker jeg lærere der ville os noget, lærere med stor faglighed og stor forståelse for os. ♥ [De var, med Fibæk Laursens termer, autentiske lærere, der inkarnerede deres fag](#) (2004). De levede for os, og vi stolede på, at de ville os det godt. Selvfølgelig snød vi med lektier

---

<sup>2</sup> Det pædagogiske paradoks kan formuleres på flere måder, som når Kant (2012, s. 35) spørger "hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed". Den hyppigst anvendte formulering er nok Leonard Nelsons fra 1922: "Hvordan kan man gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkning?"

<sup>3</sup> Den rene pædagogik, der tror den kan forudse og kontrollere undervisningen, prøver en gruppe danske pædagoger at gøre op med i bøgerne *Uren Pædagogik*.



og sprang over hvor gærdet var lavest, og selvfølgelig snød skolen os – men vi tog hinanden alvorligt.

Opdagede vi ikke, at vi blev tvunget til frihed? Nej, som med alt hvad man lærer, kom friheden snigende, kom bag på os. Hvis nogen tvang os til frihed, så var det os selv, gennem vores vilje til at give os i kast med de verdener, som skolen åbnede for os. Skolens og forældrenes tvang var minimal, den var at fornemme i en udtalt tillidserklæring til os, i et ♥ “Ja, det tror vi, I kan klare!”

Min forklaring på, at man som barn kan komme igennem det, som opdrageren ser som et paradoks, er altså at tiden går, man vokser, og udvikler den ansvarlighed, der gør at friheden kan komme snigende uden at blive påfaldende.

Men i et oplæg på halvanden time? Jeg kan vanskeligt nå rundt om dannelsesbegrebet, og har vist lovet også at nå ind på digital dannelse. Kan jeg samtidig også tvinge til frihed – til selvstændig stillingtagen. Mit håb er, at formen bliver så ineffektivt, at tilhøreren sidder tilbage med en undrende afklarethed og en konstruktiv vished om sin tvivl.

## **Fantasi og fikspunkter som didaktiske værktøjer**

Min forberedelse starter normalt med en uklar fornemmelse for formen, en fornemmelse der munder ud i de første famlende slides til en præsentation. De er ofte med kunst, med billeder af de personer jeg læner mig op af og slås med i min kamp for forståelse, med symboler, som en regn af spørgsmålstegn, men de er uden tekst.

Skreven tekst i et ellers mundtlig oplæg indskrænker forståelsesmulighederne, den optræder som en autoritet, som bliver stående efter ordet er sagt, teksten er statisk, mens det talte ord er dynamisk og har en legende lethed med pauser og betoning, i sit besvær med at finde sig selv i en forståelsessammenhæng.

Planen for en sådan præsentation er ikke på forhånd fastlagt, men bliver til og ændres løbende ud fra nogle fikspunkter, som jeg har i tankerne, og hvor min fantasi hele tiden udfordrer min vanetænkning. Det skete også, da jeg herover kom med eksemplet *en regn af spørgsmålstegn*, og tænkte »man må kunne indsætte et animeret billede i et PDF-dokument«<sup>4</sup>. Arbejds måden har den fordel, at jeg hele tiden er åben for indfald, men fører mig også ofte langt bort fra det hovedspor, jeg havde tænkt mig, hvorfor kursen ofte må justeres. Resultatet er altid en erkendelse af, at gode indfald og megen tid, måske kunne være brugt mere effektivt.

Men jeg er jo ikke effektiv, havde jeg været det, ville jeg have brugt en planlægningsmodel som Hiim og Hippes eller SMTTE. Eller er det måske omvendt? Jeg er ikke effektiv, men

---

<sup>4</sup> Man *kan* indsætte et transparent og animeret billede i en tekst, der skal læses på skærm. Men det giver et rodet indtryk. Det tog så lige et par timer at afprøve – og fravælge.

tænker hele tiden i sammenhænge, indbyrdes afhængighed og i relationer som hos Hiim og Hippe eller i SMTTE-modellen?

Men der er et krav om effektivitet. Dannelsesoplægget annonceres, meget typisk for min tænkning, som en triade af begreber jeg ønsker at sætte i spil, og med en gådefuld undertitel. Effektivitetskravet ligger i tidsrammen, mellem en og halvanden time – med 10 minutters pause midt i.<sup>5</sup>

Der vil blive talt Klafki – for selv om begrebet *kategorial dannelse* efterhånden er af ældre dato, så er begrebet til at forstå, og dermed et godt udgangspunkt for at skabe sig et sprog om dannelse. Der vil nok ikke blive sagt meget om digital dannelse, men der vil blive brugt teknologi, så mange vil tabe vejret. Og modernitetens udfordringer skal stå skræmmende klart, uden at fratage den kommende lærer det centrale i enhver pædagogiske virksomhed – Håbet!

## Undervisning som en indbydelse

Der er nok at frygte, men det benspænd jeg har lagt for mig selv – den stramme tidsramme – har virket befordrende for kreativiteten. Vel er der mål, indhold og forudsætninger, der skal planlægges ud fra, og vel skal oplægget præsenteres så formen afpasses efter indholdet, men det er jo netop ikke *ren* pædagogik – det er en fortælling, et fiktivt univers som de studerende indbydes ind i, en invitation til undren og refleksion, og dermed forhåbentlig noget, der på sin egen måde kan anspore en frihedstrang.

Fiktion og fortælling? Så hedder det jo slet ikke hos Hiim og Hippe eller hvad vi ellers plejer at belaste den didaktiske tænkning med. Nej, de begreber der kan bringes i anvendelse, handler om forløbet i en fortælling, om aktanter og om den vanskelig tilbagerejse.

Disse kan jeg ikke planlægge ud fra, men bruge til en form for evaluering. ► [Passer en given idé ind i fortællingens plot, eller skal den skrottes](#), inden jeg bruger for mange dage på en enkelt teknisk detalje. Det har jeg alt for ofte gjort, og frygter selvfølgelig at gøre igen.

---

<sup>5</sup> Pausen i *Skærmen, skyggen og skabelsen* var planlagt, men måtte opgives.



# Fortryllelse

Af Carsten Michael Oxenvad

♥ For et træ er der håb,  
hvis det fældes, kan det skyde igen;  
det holder ikke op med at sætte friske skud.  
Selv om rødderne i jorden er gamle,  
og stubben dør i mulden,  
gror det igen, så snart det mærker vand,  
og sætter grene som et nyplantet træ. (Job, 14,7-9)

Men er der håb for mennesket? Fortsættelsen i Jobs bog lyder: “Men dør en mand, er det forbi med ham, udånder et menneske, hvor er det så?” Menneskets håb er flygtigt, man fristes til at tænke den kætterske tanke, at meningsløsheden er meningen med livet.

I efteråret 2019 var jeg en uge i Sydkorea. Anledningen var en bog om den danske skolemand Christen Kold, som jeg havde været med til at skrive og udgive for Dansk Friskoleforening i 2002. Året efter blev en revideret udgave, der inkluderede Kolds eneste pædagogiske skrift, *Om Børneskolen*, udgivet på engelsk (Oxenvad, Lund, Center for Research on Free School, 2003), og nu, i 2019, var den så blevet oversat til koreansk og skulle udgives. Det måtte jeg med til. Her erfarede jeg, at meningsløsheden i det danske uddannelsessystem er overkommeligt i forhold til de asiatiske systemer. Helt konkret falder børnene i søvn i skolen, fordi de får undervisning fra de står op til de går i seng. Da vi var i landet, var en lov, der forbød systematisk undervisning efter kl 22, netop trådt i kraft. Om lovens baggrund så var at sikre effektiviteten eller et fortvivlet forsøg på at knække den høje selvmordsrate blandt unge – det står hen i det uvisse.<sup>6</sup>



Interessen for den danske skoletradition var velment. Vi kom som repræsentanter for et skolesystem, der endnu ikke er bukket under for presset om at være det bedste og mest produktive, men som stadig ser et barn i en skoleelev og et menneske i en studerende. Et system, der på trods af politisk vilje til at øge effektiviteten, og dermed følge den asiatiske vej, stadig tør tale om dannelse som en mulighed og et mål.

<sup>6</sup> *Magasinet Friskolen* har i årgang 2019 nr. 12 flere artikler om besøget i Sydkorea. Hovedartiklen er nok *En sovende generation* (Ølholm, 2019).

► For et træ er der håb - og for en skole, der tør se barnet; for et uddannelsessystem, der tør se mennesket; for et subjekt, der ikke føler sig fremmed i den objektivt foreliggende verden.

## Konkurrencestaten og effektiviteten

Forholdet mellem mennesket som subjekt og den verden vi lever i er vaskeligt at blive klog på. Sociologer prøver at beskrive det, og nogle, som eksempelvis Anthony Giddens, der taler om *Den tredje vej*, prøver at vise politiske handlemuligheder i et senmoderne samfund, mens andre ser mere pragmatisk på situationen, og hvad der nødvendigvis må gøres for at følge med den uundgåelige udvikling.

En meget udbredt betegnelse for det senmoderne samfund er *Konkurrencestat*, der af Peter Ole Kvint (2020) beskrives således:

Konkurrencestat er et samfundsvidenskabeligt begreb, der betegner den stat, der skaber rammebetingelserne for den private sektors konkurrencedygtighed i en international økonomi, hvor de nationale regeringer har mistet muligheder for at beskytte deres nationale økonomier.

På dansk grund er begrebet konkurrencestat især blevet udbredt gennem politologen Ove Kaj Pedersens bog *Konkurrencestaten* fra 2011. Heri har han et kapitel om *Skolen og den opportunistiske person*, hvorfra følgende er hentet:

Figur 6.1. Den politiske kultur i Danmark 2010.

	Nationalstat	Velfærdsstat	Konkurrencestat
Subjekt	Individ	Person (uerstattelig)	Person (egennyttig)
Styremiddel	Disciplinering til individualitet	Dannelse til tilværelsesoplysning	Uddannelse til tilskyndelser
Fællesskab	Nation (ved national identitet)	Demokrati (ved deltagelse)	Sammenhængskraft (ved arbejde)
Ret	Frihed (garanteret ved ret)	Lige mulighed (til oplysning)	Lige mulighed (til arbejde)

Figuren viser udviklingen i den politiske kultur i Danmark fra 1860'erne til dags dato. Nedenfor følger en gennemgang af hvert udviklingstrin.

### Skolen

Et af de steder, hvor udviklingen i definitionen af individ og fællesskab med største nøjagtighed kan følges, er i debatten om folkeskolen – dens formål, metoder og redskaber.

Knud Heinesen, tidligere undervisningsminister og fadder til folkeskoleloven af 1975, har sagt det således: »Folkeskolens formålsparagraf (er) samfundets trosbekendelse til fælles værdier« (Heinesen 2006: 188).

I hele den danske stats moderne historie har det været skolens opgave at danne den enkelte til individualitet og at gøre det i fællesskabets navn. Først almueskolen og dernæst folkeskolen har haft til opgave at skabe en fælles individualitet (en individualitet for alle) ved hjælp af disciplinering, dannelse og uddannelse.

Vi så det sidst, da folkeskolen efter 25 års debat i 2006 fik en ny formålsparagraf (lov om folkeskolen 30.11.2006), ligesom gymnasieskolen fik det i 2007 (lov om uddannelse til studentereksamen 8.5.2007). I begge ændringer ligger en (delvis) ny forestilling om fællesskab og individualitet, som går ud på, at det er arbejdskravet, arbejdsevnen og arbejdslysten, kort sagt *arbejdet*, der skal binde individerne sammen til et fællesskab, og at det nu er skolens opgave at uddanne de unge til fagligt kompetente individer med færdigheder, der gør dem i stand til at stå til rådighed for arbejdsmarkedet – på markedets betingelser og helst livslangt. (Pedersen, 2010, s 170)

Konkurrencestat er en pragmatisk beskrivelse, der bliver på ingen måde spurgt til, om det er en ønskelig tilstand, det var bare sådan verden så ud, da Ove Kaj Pedersen skrev sin bog. Kan jeg genkende det? Ja, jeg er født og opvokset i velfærdsstaten, men mine forældre og bedsteforældre og alle de voksne jeg var i kontakt med i min barndom og ungdom var født ind i nationalstatens tænkning. Min farmors fødehjem, Oxenvadgård på Vejen Østermark, lå tæt på grænsen til Kongeriget Preussen og både hendes- og min skoles fortællinger var præget af genforeningssten og mindesmærker for faldne danske i det 19. - og 20. århundredes krige.

## **Fortryllesen i at møde nogen som tror på noget**

Velfærdsstatens opdragelse til at være nogen kan jeg genkende i min skole, som tog os med på råd ved indrettelse af skoles arealer og som tog dannelsesopgaven alvorligt ved at give os lærere, der troede på noget. Matematiklæreren, Jessen, der en dag på tavlen skrev  $ax^2+bx+c = 0$  og som stille og roligt førte os gennem beviset for andengradspolynomiets rødder så det, med Egon Olsens ord, følte som *et øjeblik af overordentlig skønhed*. Historie- og kristendoms læreren, Futtrup, der troede på Gud, men vidste, at tro ikke er noget der kan bevises og da slet ikke noget man kan tvinge til – helt i modsætning til en præst der engang kom som vikar og fortalte at århundredes klogeste mænd, Einstein og Niels Bohr troede på Gud, og at det var et bevis på Guds eksistens. Jeg har ofte tænkt over, hvordan et menneske der ikke tør tvivle, kan være præst. Og så var der Finn, som vi altså var på fornavn med, han var biologilærer, troede på Noah og viste os verdens svaghed. På gymnasiet mødte jeg lærere, der troede på Marx. De var lige så lidt tvivlende som

den vikarierende præst – og derfor uvederhæftige og satte sig ikke spor. Men de andre – rodfæstet faglighed og en udstråling af fortryllende dybde i tilværelsen. Det var at få kastet lys ind over sin tilværelse, det var dannelse til tilværelsesoplysning!

## NPM og bologna-processen

Det tidspunkt, som Ove Kaj Pedersen sætter som konkurrencestatstænkningen fødsel, falder sammen med et andet begrebs opkomst – New Public Management.

New Public Management (NPM) er en fællesbetegnelse for en række tiltag til effektivisering, smidiggørelse og brugerorientering af den offentlige sektor. Fortalerne for NPM ville gøre op med tidligere tiders bureaukrati. Der er tale om en reformbevægelse, som bredte sig fra de tidlige 1980'ere, og som er fortsat i årtierne efter. (Christensen, 2020)

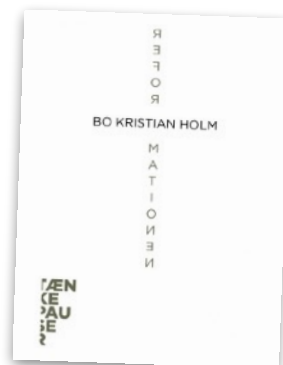
Det lyder jo forjættende, men nederst i artiklen gør Jørgen Grønnegård Christensen status, og peger bl.a. på ...

- at NPM i teori og praksis rummer en række inkonsistente træk mellem centralisering og decentralisering og mellem incitamenter og tillid på den ene side, tvang og kontrol på den anden side.
- at nogle NPM-inspirerede tiltag har bidraget til effektivisering af og gennemsigtighed i den offentlige sektor.
- ♥ at andre NPM-inspirerede tiltag er slået fejl, enten fordi de hviler på forkerte antagelser, eller fordi de ikke er forenelige med den måde som en politisk-demokratisk styret offentlig sektor fungerer på. (Christensen, 2020)

For os der kommer fra den pædagogiske verden og er opvokset med ansvar og selvbestemmelse, er dette ikke overraskende. Vel var der bureaukrati tidligere, men den systemkontrol som kom med New Public Management og – ikke at forglemme – Bologna-processen har virket drænende på vores fantasi og arbejdsglæde.

Det kan egentlig undre, at Bologna-processen, hvis intention er at øge transparensen i de europæiske uddannelessystemer, kan have sådanne negative bivirkninger. Mange af os undervisere, oplever imidlertid en stigende system-forstyrrelse i form af kvalitetsmålinger, hvis kvalitetskriterier ofte ikke er i overensstemmelse med fagets, men som er overfladiske, kvantitative effektivitetsmålinger.

En noget overraskende refleksion over disse forhold har Bo Kristian Holm, i sidste kapitel af *Tænkepause Reformationen* (2017, s. 58 - 60):



## Ud af kirken og ind på arbejdspladsen

I dag præger reformationen stadig Danmark, men den er ikke længere synlig på samme måde, som da mine forældre for bare 50-60 år siden skulle lære utallige salmevers udenad i skolen. Indimellem dukker der dog fænomener op, som vi ser klare i lyset af flere århundreders luthersk konfessionskultur.

Det gælder for eksempel et forvaltningssystem som New Public Management, som skiftende ministre og offentlige ledere de sidste årtier har næret stor tiltro til. Til trods for mange danskeres mistillid og modstand.

Den måde, som tilhængere af New Public Management opfatter arbejde på og målet hermed, støder navnlig inden for sundheds- og skolevæsen sammen med en mere traditionel definition. Det er nok ikke helt skævt, hvis vi siger, at det er resterne af en luthersk arbejdsetik, der slår sig i tøjret.

Mange læger og sygeplejersker lærere og pædagoger forstår jo netop deres arbejde som et kald og retter derfor deres opmærksomhed først og fremmest mod dem, der har gavn af arbejdet: patienter og pårørende, elever og forældre. De tænker mere på, om de gør det rigtige, end på økonomiske incitamenter, og om de opfylder bestemte delmål, som deres ledere kan sætte et digitalt flueben ud for.

Og et afsnit længere nede...

Denne udvikling afslører visse ligheder med den disciplinering, som har præget bestemte grene af den såkaldte reformerte eller calvinistiske tradition. Deres tilhængere spredte sig fra 1600-tallet og frem til lande som Holland, Skotland, Canada og USA. Og med sig havde de et andet syn på disciplin, arbejde og frelse. Netop i calvinisternes forestilling om, at frelsen alene afhang af, om Gud havde udvalgt dem eller ej, fandt Max Weber<sup>7</sup> en nær forbindelse til kapitalismen. Man kunne nemlig ikke være sikker på at være udvalgt, men succes og rigdom var et tegn på, at man sikkert var blandt de heldige. Det var i den grad motiverende for at ydre en ekstra indsats, mente Weber.

Konflikterne i den offentlige forvaltning kan altså være udtryk for, at reformationens stridigheder mellem lutheranere og reformerte calvinister nu udspiller sig i arbejdslivet. Tager vi de briller på, så står kampen mellem en sekulariseret luthersk arbejdsetik, der lægger vægt på *kaldet og personlig dømmekraft* [min fremhævelse, CO], og en sekulariseret calvinistisk arbejdsetik, der prioriterer disciplin og regler.

► *Kaldet og personlig dømmekraft – mennesket kan være under tiltale, hvorfor det også må svare. Et svar, der ikke er i overensstemmelse med et menneskes personlige dømmekraft*

---

<sup>7</sup> Max Weber var tysk historiker og tidlig sociolog. Der henvises til tanker som Weber fremkom med i værket *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd* fra 1905

kraft, men måske er et svar på systemets, arbejdsgivernes og kollegers forventninger, vil være et overfladisk svar, et meningsløst og fremmedgørende svar. Og hvad værre er, hvis jeg ikke føler mig kaldt på af verden, så er dybden, det magiske og meningsgivende, eller med Webers ord – det fortryllende – forsvundet fra min verden.

## Overfladen og dybden

Den tysk-amerikanske lutherske teolog og filosof Poul Tillich (1886 - 1965) skriver i artiklen *Den glemte dimension* (1979, oprindeligt fra 1958) at "Det afgørende element i det vestlige menneskes nuværende situation er tabet af dybets dimension" (s. 7). Udtrykket *det vestlige menneske* kan vi godt smile af i dag, men den efterfølgende analyse af menneskets manglende menneskesyn, ser ikke ud til at være over 60 år gammel.

Spørgsmålet om, hvad der driver mennesket frem i den horisontale retning, er vanskelig at svare på. Somme tider har man forsøgt at se trangen til fremskridt i den blotte uindskrænkede bevægelses rus. Men det er ikke nogen tilfredsstillende forklaring. På sin vej gennem tid og rum forandrer mennesket den verden, som det møder, og denne forandring forvandler igen mennesket. I sit behov for fremskridt gør mennesket alt, hvad det møder, til redskab og bliver derved i sidste ende selv til redskab. Men til spørgsmålet, hvad det så skal bruge redskabet til, ved det intet svar. (s.9)

Hvad Tillich ikke kunne give et svar på tilbage i 1958, ser vi tydeligt i dag – dog stadig uden at kunne give et meningsfuldt svar. ► [Mennesket er blevet konkurrencestatens redskab imod andre konkurrencestater](#). Hvis vi i Danmark og Europa ikke formår at skabe bedre og mere effektive uddannelser, der skaber bedre og mere effektive mennesker, så taber vi i konkurrencen mod mere effektive (og mindre demokratiske) stater. Men hvordan er vi faldet så dybt – eller rettere så fladt – ville Tillich nok sige, for faldet skyldes, ifølge ham, netop tabet af den dybde i tilværelsen, der ligger i det udtrykkelige – i symbolerne. Tillich skriver (1979 s. 10):

♥ [Symboler er kun levende, så længe de bliver opfattet som et udtryk for dybdimensionens liv. Når de bliver oversat til det horisontale plan, og deres indhold bliver stillet på linie med empiriske genstande og begivenheder, mister de deres magt og betydning og bliver et let mål for angreb fra biologiske og historiske videnskaber.](#)

Døde det sprog med oplysningstiden? Nej, men det mistede nok sin barnlige uskyld. Ved, for nu at forsøge at blive i det symbolske sprog, at spise af kundskabens frugt, åbnes vores øjne og vi måtte erkende, at vi er sproglig nøgne over for verden. Vi blev bedre og bedre til at beskrive, kontrollere og beherske verden – bedre til *hvordan*, men mistede åbenbart samtidig evnen til at spørge *hvorfor*.



Verden var tilsyneladende blevet affortryllet, havde mistet magien og var blevet rationel, som Max Weber formulerede det i 1905. Men Weber havde nu kun delvis ret. Det naturvidenskabelige verdenssyn så godt nok ud til at gå sin sejrsgang og med Big Bang teoriens fremkomst i mellemkrigstiden, var enhver fortryllelse vel borte. Ja og underlig nok, for denne teori er i sig selv fortryllende, men spørger jeg mine studerende, hvad teorien bygger på, så bliver de tavse. Det er jo bare sådan det er. Det er jo bevist! Ganske få nævner dobbelreffekt og rødforskydning, der er de *fortryllende* grunddiagttagelser som teorien bygger på. Ganske få undres og ganske få har prøvet at følge med Albert Einstein ind i den fortryllende verden, der åbner sig, hvis man forestiller sig at rejse sammen med den lysstråle, der angiver at klokken er tolv på rådhusuret. Hvad er klokken, når man har rejst en time? Hvornår har man rejst en time? Hvordan ser verden ud under rejsen? Er der overhovedet noget at se, når man rejser med det lys, som man skal se? Fortryllende tanker - og fremsat samme år som Max Weber slog fast, at det naturvidenskabelige verdenssyn havde affortryllet verden.

► En ikke forstået naturvidenskab har åbenbart overtaget en ikke forstået Guds plads i menneskets bevidsthed. Troen eksisterer stadig, men som en tro på kontrollerbare årsag-virkning forhold i naturen, som jeg ikke selv forstår, men det gør eksperterne – det nye præsteskab.

## Resonans og risiko

Det religiøse sprog, dybdens sprog, er ikke forsvundet. Det dukker nogle gange op de mindst ventede steder.

Et eksempel har vi i Jürgen Habermas takketale ved overrækkelsen af *De tyske boghand- leres Fredspris* i Frankfurt am Main i november 2001. Talens udgangspunkt var det religiøst motiverede terrorangreb på World Trade Center et par måneder tidligere. Habermas indleder:

Under indtryk af aktionen mod World Trade Center i New York, 11. september, 2001, blev det blandt intellektuelle fristende som John Wayne at kaste sig ud i en konkurrence om hvem, der skyder hurtigst fra hoften.

Før tragedien diskuterede man heftigt spørgsmålet om og i hvilken grad, man burde anvende genteknologien til at skabe "det nye menneske" – om vi altså burde kaste os ud i en genteknologisk instrumentalisme ...

Habermas kommer i talen vidt omkring, men slutter sin tale, hvor han begyndte, nemlig med genteknologien og muligheden for at skabe "det nye menneske". Men den, som han selv har betegnet sig, religiøst tonedøve sociolog, bruger her et religiøst sprog, med rødder tilbage hos Luther:

I diskussionen om hvorledes vi bør forholde os til menneskelige fostre, påberåber mange sig endnu 1. mosebog, 1,27: "Og Gud skabte mennesket i sit eget billede; i Guds billede skabte han det, – "At Gud, der er kærlighed, skabte Adam og Eva som frie væsener, behøver man ikke at tro for at forstå, hvad der er ment med i hans billede" (Ebenbildlichkeit). ♥ [Kærlighed uden erkendelse af den anden, og frihed uden gensidig anerkendelse findes ikke. Derfor må mødet mellem mennesker være frit, for at svare til Guds henvendelse. Skønt skabt i Guds billede bliver denne Anden dog endnu opfattet som Guds skabning. Dette at skabningen stadig er skabt, er udtryk for en intuition, der i vor sammenhæng også kan sige den religiøst umusikalske noget. Gud forbliver nemlig kun "frie menneskers Gud", så længe forskellen mellem skaber og skabning opretholdes. Kun således betyder den guddommelige formgivning ikke en determinering, der har menneskets selvbestemmelse til bedste.](#)

Denne skaber behøver ikke, fordi han både er skaber- og frelser-gud, at operere som en tekniker i overensstemmelse med naturlove eller som en informatiker efter reglerne i en kode. Derfor kan Gud "bestemme" mennesket i den forstand, at han giver frihed samtidig med at forpligte. Man behøver ikke at tro på de teologiske præmisser for at forstå konsekvenserne, hvis man ser bort fra forskellen mellem Gud og skabning. Hvis en jævnbyrdig skabning træder i Guds sted, kommer en kausal bestemt afhængighed på tale. Hvis altså et menneske efter egen forgodtbefindende ville gribe ind i den tilfældige kombination af forældres kromosomer, uden at være kommet i det mindste til en kontrafaktisk overensstemmelse med den pågældende. Vil det første menneske, der efter eget behag fastlægger et andet menneskes natur, også tilintetgøre den frihed, der mellem jævnbyrdige er garantien for deres forskellighed? (Habermas, 2001)

Viser Habermas sig således at være filosofisk-sociologisk skabs-lutheraner, så er tilknytningen til den lutherske tradition mere tydelig hos hans senere kollega Hartmut Rosa, der i danske medier ofte omtales som *stjernesociolog*. Rosas beskrivelse af moderniteten fremgår af titlen på hans bog fra 2014: *Fremmedgørelse og acceleration*. Fremmedgørelse er et begreb vi kender tilbage fra den unge Karl Marx, der beskrev "... industrisamfundets kapitalistiske produktionsproces som fremmedgørende pga. forholdene mellem arbejdskraft, kapitalejer, produktionsudstyr og produkt" (Thomsen, 2010). Hos Rosa er det samfundets stadige acceleration, der fremkalder fremmedgørelsen. At leve med moderniteten er som konstant at skulle løbe op ad en rullende trappe, der kører nedad.

## **Resonans gennem bevægende kontakt med noget eller nogen**

Man kunne forvente, at Rosas svar på modernitetens problemer derfor var det simple, at sætte hastigheden ned, men det er en illusion siger Rosa. Svaret på fremmedgørelsen –

på subjektets forhold til verden – er ikke langsommelighed, men genklang – resonans. I et interview med Bjørg Tulinius til Kristeligt Dagblad siger Rosa:

♥ Acceleration er dårlig, når den fører til fremmedgørelse. Når folk ikke længere er i stand til at være i tæt forbindelse med verden eller med andre mennesker. Hvis vi for eksempel kun tilegner os bøger ved at købe dem, men ikke har tid til at læse dem grundigt. Eller hvis du i mødet med en anden ikke har tid til virkelig at være nærværende eller gå ind i mødet på en måde, så det gør en forskel, om du mødte personen eller ej. ...

Det gode møde er kendetegnet ved, at det altid gør en forskel. I det gode møde bliver din tilegnelse af verden derfor 'transformativ' i stedet for 'instrumentel'. Men netop den tilegnelse er selvfølgelig truet i vores højhastighedssamfund, for den er jo langt mere tidskrævende. Dog, når du virkelig møder noget eller nogen, der gør en forskel for dig og dit forhold til verden, så sker der det, jeg kalder 'resonans'. Forstået som den tætte kontakt, der forandrer dig, berører dig, og hvor du ikke bare selv tager imod, men også selv rækker ud. Hvor du ikke længere føler dig fremmedgjort. Så i min teori er resonans altså det modsatte af fremmedgørelse. Eller svaret på problemet. (Tulinius, 2016)



Om mødet bliver transformativt, altså forvandlende, eller instrumentelt er afgørende for resonansens mulighed.

► Det instrumentelle ser vi overalt i samfundet, når vi ønsker at styre og kontrollere processer og mennesker, mens det transformatives mulighed er der, hvor vi ikke har den fulde kontrol – der hvor vi overraskes af nogen eller noget. Det er her hvor vi undres, bevæges og tager livet til os, som det tilskikkes os, og i nuet. Rosa indleder sin bog *Det ukontrollerbare* (2020) med følgende smukke skildring:

Kan du huske fra din barndom, når det sneede første gang et sent efterår eller om vinteren? ♥ Man oplevede det som noget, der kom fra en anden verden. Noget sart, sjældent, der kom for at besøge os, noget som sænkede sig ned over verden og forvandlede den rundt omkring os, uden at vi havde gjort noget, som en uventet gave. Sne er nemlig en manifestation af det ukontrollerbare i sin rene form: Vi kan ikke frembringe det, ikke fremtvinge det, ikke engang med sikkerhed lægge planer efter det, i hvert fald ikke ud over et længere tidsrum. Dertil kommer, at vi ikke kan gøre sneen til vores, vi kan ikke besidde den: Når vi tager den i hånden, løber den ud mellem fingrene på os, hvis vi tager den med ind i huset, smelter den, og hvis vi lægger den i fryseren, er den ikke mere sne. Måske er det derfor, at så mange mennesker – ikke kun børn – længes efter den, især til jul.

Skaber ordene billeder og minder? Giver de genklang – eller resonans? Det tror jeg de gør, og dermed viser Rosa hen til noget centralt i subjektets forhold til verden, der, hvor vi ikke kontrolleres, ikke passiviseres gennem en instrumentel fremmedgørelse, men transformeres – bliver forandret, bliver genskabt!

Selve kontrolprocessen beskriver Rosa i afsnit II i *Det ukontrollerbare*. Den består af fire led:

1. At gøre noget kontrollerbart betyder i første omgang at gøre det *synligt*, gøre det tydeligt, at udvide erkendelsen af, *hvad det er*. ...
2. Men at gøre noget kontrollerbart betyder også (fysisk) at gøre det *opnåeligt* eller *tilgængeligt*, ...
3. Den tredje dimension i det at gøre noget kontrollerbart kan beskrives som det at *kunne beherske* et udsnit af verden eller at kunne bringe det under kontrol, ...
4. Ud fra denne dimension af verdensbeherskelse (teknologisk og politisk) kan man – i det mindste rent analytisk – skille endnu en form for det kontrollerbare ud, nemlig dimensionen af *nyttiggørelse* eller det, om noget kan bruges. ...

Jeg kan se sneen, erkende den som det den er, jeg kan føle den, men jeg kan ikke beherske den, beordre den til at komme, hvorfor en mulig nyttiggørelse også er umulig. Heldigvis, for som han skriver senere i bogen “En komplet kontrollerbar verden ville ikke kun være uden tiltrækning, den ville også være uden resonans.” Og uden mening, kunne Rosa tilføje og henvise til de *resonante relationer* som vi indgår i: de horisontale-, diagonale- og vertikale resonansakser og -sfærer.

## Natalitet og håb

Når Hartmut Rosa taler om resonansakser og -sfærer, så er det muligt at spore hans inspirationskilder. Når resonans kan opstå ved horisontale akser: forbindelseslinjerne til venner, familie og politik, og langs de diagonale: forbindelseslinjerne til ting, skole og arbejde, så er det nærliggende at se en inspiration fra andre sociologer, bl.a. Axel Honneths tanker om anerkendelse. Med resonanssfærerne: naturen, kunsten, historien og religionen, er det imidlertid noget sværere at finde sociologiske inspirationskilder. Det er sandsynligvis ikke mange professorer i sociologi, der om søndagen kan finde på at indtage orgelbænken i den lokale evangeliske kirke, men Rosa kan, da han i såvel musikken som gudstjenesten oplever et subjektivt møde med verden.

Et subjekts, et jeg's, møde med verden, kunne pege på andre inspirationskilder hos Rosa, eller måske skulle vi kalde det resonanskilder. Jeg vil nævne nogle, der for mig er oplagte.

Den første, og måske mest overraskende af disse inspirationskilder, er den østrigsk-israelsk filosof og teolog *Martin Buber* (1878-1965), hvis *Jeg-Du filosofi* på mange måder le-

der tankerne hen på Rosas resonansbegreb. Bengt-Pedersen (2020) skriver på Lex.dk:

Martin Bubers blivende betydning som filosof er den eksistentialistiske dialogfilosofi, som bl.a. udfoldes i hans hovedværk *Ich und Du* (1922, da. *Jeg og du*, 1964), og som hentede inspiration i hans forståelse af hasidismen, en ultraortodoks retning inden for den jødiske mystik. Hans udgangspunkt er den basale forskel mellem menneskets relation til en ting (et jeg-det-forhold) og til en person (et jeg-du-forhold), hvor det afgørende er samtalen, dialogen. Man kan undertiden have et jeg-det-forhold til et andet menneske (et du), men man kan kun blive et ægte jeg i relation til den anden som et du, hvor jeget helt er udleveret til den anden i fri og åben dialog. Det specifikt menneskelige er ikke jeget, men *forholdet mellem jeget og duet*.



At læse første del af *Jeg og Du* er som at læse en digtsamling med sammenhængende digte<sup>8</sup>. Det første, og starten på det andet, af disse lyder:

Verden er tvefoldig for mennesket alt efter dets tvefoldige holdning.  
Menneskets holdning er tvefoldig alt efter tveheden af de grundord det kan udsige.  
Grundordene er ikke enkeltord, men ordpar.  
Det ene grundord er ordparret Jeg-Du.  
Det andet grundord er ordparret Jeg-Det, hvori et af ordene Han eller Hun kan træde i stedet for Det, uden at grundordet ændres.  
Følgelig er ogsaa menneskets Jeg tvefoldigt. Thi Jeg i grundordet Jeg-Du er et andet end Jeg i grundordet Jeg-Det.

\*

Grundord betyder ikke ting, men forhold.

Grundord udsiger ikke noget, som bestaar uden for disse, men naar de er udtalte, skaber de bestaaen.

Grundordene bliver sagt med ens væsen. ... (Buber, 1964)

---

<sup>8</sup> Formen er ikke ukendt, og måske har Buber skævet til Kierkegaards *Enten – Eller*, hvis indledning, ΔΙΑΣΤΑΜΑΤΑ, har samme karakter af små selvstændige tekster – der alligevel hænger sammen.

Den anden oplagte inspirationskilde for Rosa er Martin Heidegger. Mennesket der lever i en accelererende verden, en verden, der synes at bevæge sig hurtigere og hurtigere – hvor den samme mentale afstand altså tilbagelægges på kortere og kortere tid. Det er noget af det samme, dog uden accelerationen, Heidegger har bemærket. Han hovedværk hedder netop *Væren og Tid*, og er en beskrivelse af den tilstedeværendes (Daseins) tidslighed i dennes *væren-i-verden*. Inspiration fra Heidegger er ikke usædvanlig. Blandt andet har den danske teolog og filosof K.E. Løgstrup, der fulgte forelæsninger hos Heidegger i 1933-34, et begreb *tilværelsesoplysning*, der nok ligger tæt op af Grundtvigs *livsoplysning*, men alligevel klinger heideggersk. Rosa er ikke velbevandret i Løgstrups verden, men sammenhængen er der alligevel. Rosa taler om naturen, kunsten, historien og religionen som vertikale resonanssfærer – Løgstrup siger (1985), at “... til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser.” Ved man, at Rosa også taler om resonanserfaringer, når man sanser stjernehimlen, så er det fristende at sige, at Rosas resonans og Løgstrups tilværelsesoplysning har fælles berøringsflader – og ► [begge begreber er forsøg på at indkredse det, der er væsentligt for at kunne være et subjekt i en moderne verden, at kunne stå i et Jeg-Du forhold til verden.](#)

Men vi må have endnu en Heidegger-elev med, nemlig Hannah Arendt. Arendt tager fat i et af Heideggers helt centrale begreber – kastethed – men vender det på hovedet. For Heidegger er kastetheden, et udtryk for verdens fjendskhed, for at vi ikke har haft indflydelse på, hvor vi er havnet i verden, og for at vores *væren-i-verden* er en *væren-til-døden*. Arendt vælger et andet ord, og skaber dermed helt andre tanker. Nej, mennesket et ikke kastet ind i verden, det er derimod født ind i verden. Fødtheden – eller som Arendt udtrykker det – Nataliteten er ikke, som kastetheden hos Heidegger, en byrde, men en befrielse. Hans-Jørgen Schanz skriver i indledningen til Arendts værk *Åndens Liv*:

I sit hovedværk om menneskenes vilkår indfører Arendt et begreb, der hedder natalitet (*natality*). Dette at mennesket er født. Mange forskere har haft vanskelighed med begrebet. For er alt levende ikke født, altså blevet til? Er min hund måske ikke også født? Jo, men – og her taler Arendt fuldblods kristent via Augustin [354 - 430] – mennesket er det eneste væsen, der ikke bare er født, men skabt. Og vel at mærke skabt i Guds billede (*Imago Dei*). Og fordi mennesket er skabt i Guds billede, kan mennesket bryde den græske cykliske tid og skabe en fremtid, der er ny. Organet herfor er viljen. Med andre ord: Viljesbegrebet hænger sammen med kristendommens fremtidsopfattelse, som adskiller sig radikalt fra den græske: Grækerne forventede intet nyt i og af fremtiden. Den jø-



disk-kristne indstilling var en helt anden: Her var fremtiden det, som bragte det nye, og man forventede, at fremtiden bragte noget nyt med sig, noget aldrig før set eller hørt.” (Arendt, 2019 s. 27)

*Viljen* er det, der, sammen med *tænkningen* og *dømmekraften*, for Arendt karakteriserer mennesket som åndeligt væsen – og altså adskiller det fra dyrene. Med det forbehold, at citatet er af Schanz og ikke direkte fra Arendts tekst, vil jeg alligevel pege på to forhold. Ja, Schanz, din hund er født, men den har ingen vilje. Det er det samme Erasmus fra Rotterdam (1466 - 1536), der også havde nærlæst Augustin, kommer frem til, når han siger: “En hest fødes. Mennesket fødes ikke – det dannes.” Dannelse er derfor en mulighed som nataliteten giver. Om Arendt så lader sig inspirere af Augustins tanker på dennes egne præmisser eller forstår skabelse på eksempelvis Poul Tillich's præmisser, som udtryk for et begreb fra en tabt dybdedimension, det kan jeg ikke afgøre.

Afgørende er imidlertid, at Arendt, med begrebet natalitet, gør verden til et nyt og håbefuldt sted, et sted med frihed og nye handlemuligheder for mennesket, et med Rosas ord muligt ukontrollabelt sted! Morten Timmermann Korsgaard (2016) beskriver det således:

Fødslen ind i verden er det, der skaber den fornyelse af verden, foruden hvilken verden ville forgå, og bekræftelsen af denne fødsel i handlingen er, som fremsat ovenfor, afhængig af pluraliteten. Impulsen til at handle stammer fra den begyndelse, vores fødsel er udtryk for, og som vi bekræfter ved at begynde noget nyt på vores eget initiativ: ♥“ [With the creation of man, the principle of beginning came into the world itself, which, of course, is only another way of saying that the principle of freedom was created when man was created but not before](#)” (Arendt, 1958/1998: 177). Natalitet, frihed og handling er altså uløseligt forbundet i Arendts tænkning og udtryk for et og det samme. Nemlig det forhold, at mennesket er født ind i verden og qua denne fødsel bringer noget nyt til verden, som ikke kan forudses eller komme til syne uden netop *denne* unikke fødsel af *dette* unikke individ.

► For et menneske er der håb, et håb der i vores kultur er beskrevet med begrebet *dannelse*. Men *dannelse* er et begreb som konkurrencestaten ikke kan kontrollere, da det kan betyde en forsagelse af egennyttens, kan betyde en søgen efter forbindelser og samklange – efter resonans, på trods af statens og markedets tendens til at kolonisere vores tilværelse – eller livsverden!

## **Livsverdenen, meningshorisonten og den ineffektive undervisning**

Det er Habermas, der, som et billede på livet i det senmoderne samfund, bruger udtrykket, at systemet (staten og markedet) koloniserer vores livsverden. I Habermas sociologiske tænkning er livsverdenen en betegnelse for civilsamfundet, men begrebet er oprindeligt et fænomenologisk begreb, der går tilbage til Edmund Husserl (1859-1938). Husserl

brugte livsverden som betegnelse for menneskets førvidenskabelige erfaringsverden, der hvor menneskets liv udfolder sig inden for en særlig meningshorisont. Man kan nu stille spørgsmålet, om systemet også koloniserer livsverdenen forstået som meningshorisont?

► En meningshorisont er nok det jeg beder om, når jeg ved studieårets start beder mine studerende om at trække en rød tråd imellem en række billeder jeg har hængt op.



Verden er et kontingent kaos, men ved at fremhæve bestemte sansninger, i dette tilfælde billeder, bringes der orden i verden. Verden kan derfor nu fremtræde som venlig og meningsfuld.

Den venlige og meningsfulde verden opstår ud fra det meningsløse. ► **Det meningsfulde er individuelt eller opstår i gruppens samtale – men først når billederne (sansindtrykkene) forbindes i en fortælling.** I første omgang bliver det en associationsrække, en fortælling ganske som børns første forsøg med genren: “Her er en tegning af en abe og så har vi fundet et billede af Pippi, der også har en abe og så ... og så...”. Men når øvelsen gentages ved juletid og lige før eksamen bliver det efterhånden en sammenhængende fortælling. I første omgang kunne det være: Vi har fundet et billede af en abe der siger ‘Nej!’ Og det har vi forbundet med Pippi Langstrømpe, der også siger nej til at leve som det forventes. Hun har hest på verandaen og går ikke i skole”. Associationerne er nu forbundet med en følelse af sammenhæng, men stadig uden faglige begreber. Ved undervisningens afslutning kan man være heldig: “Vi har forbundet Egon Mathisens ‘Aben Osvald’, der udkom en gang i 40’erne og har civil courage som tema, med Astrid Lindgrens Pippi, der er fra samme periode og også kan siges at være oprørsk - idet Pippi har været flere generationer af piger og kvinders rollemodel, hende, der ikke lader sig sætte i bås. Pippis oprør ville dog, i modsætning til Osvalds, være et rungende JA!” De røde trådes forbindelser giver mening. Mening gennem billedlig lighed, gennem fornemmelse for meningssammenhæng og gennem erkendte begreber.

Kunne det ikke være gjort hurtigere og mere effektivt? Jo, hvis der kun var et rigtigt svar, så kunne man jo sætte de studerende i situationer, hvor de erkender dette, men de forståelser, de meningshorisonter som de røde tråde er udtryk for, har deres udspring i den enkeltes erfaring og formes i den indre samtale eller ydre dialog om mulige forbindelser.



♥ Mulige forbindelser, nye erkendelse og mulige møder med verden, der, på trods af vor rationalitet, alligevel har skjulte sider. Det er fortryllende!

# Frihed

Af: Carsten Michael Oxenvad

Kantinen på Skårup Seminarium lå i kælderetagen. Den var mørk, lavloftet og gav ved første øjekast ikke et specielt hyggeligt indtryk. Der var kun vinduer mod øst, men de vendte til gengæld ud imod den nedgravede gårdhave, hvor man i godt vejr kunne sidde og arbejde, spise eller bare hygge sig. Den mørke kantine var sammen med det lyse bibliotek, der lå på første sal i den nyklassicistiske hovedbygning og med udsigt til parken, indbegrebet af studiemiljø. Når man hentede sig en kop kaffe eller gik igennem biblioteket, kunne man altid falde i faglig samtale med studerende – også dem man ikke kendte. De var jo alle sammen lærerstuderende, og da der altid var bøger og notater på bordene, var det let at finde et påskud til at få en samtale i gang. »Hvorfor er tysk grammatik egentlig nødvendigt? I taler da fint dansk uden at kende alle de grammatiske regler?«, »Tekstkonglomerat – hvad er det? Jeg kender kun konglomerat fra geologien...« (hvorfor jeg godt kunne forstå begrebet tekstkonglomerat) – og så er samtalen i gang, den faglige samtale. Jeg kan stille yderst autentiske- og meget relevante spørgsmål, også, eller måske netop, i faglige sammenhænge, der ikke er mit område, ligesom jeg kunne konstatere, at kantine var lang nok til at demonstrere trespring i. Studiemiljø opstår, når studerende arbejder seriøst – og det gør de bl.a. når jeg som lærer deltager i samtalen og viser, at jeg generelt er interesseret i faglighed, også uden for de fag jeg underviser i.

Da jeg i studieåret 2010-11, blev overført til Odense, var det som at træde ind i en anden verden. En kollega gjorde det klart for mig, at man ikke spiste sammen med de studerende i kantine. Fire års erfaring fra efterskole, hvor mit liv som lærer både foregik i klasselokaler, i spisesal, på fællesarealer og på elevværelser, efterfulgt af 11 år på en friskole, hvor døren til lærerværelset altid stod åben, og 15 år i Skårup, hvor lærerværelset oftest var tomt – alt det min lærererfaring byggede på, var åbenbart ikke velanset her. Og der var endnu et kulturchok, som jeg måtte takle – ingen festsal, derfor ingen morgensamlinger, og kun meget begrænsede muligheder for at lave oplæg for hele årgange eller alle studerende på en gang. Mens læreruddannelsen lå på Middelfartvej, måtte vi dele festsal med Provstegårdsskolen, hvilket gav logistiske problemer, da skolen i frikvartererne brugte salen som dansesal og legeplads, og altså uden stole. På Niels Bohrs Allé har vi de samme logistiske problemer, vi er mange uddannelser, der skal dele få lokaler med plads til mange, og de lokaler der forefindes, er ikke særlig godt indrettet. Eksempelvis er festsalen umulig at vise billeder i, da den ikke kan mørkelægges. I Skårup kunne jeg mørkelægge, stille fyrfadslys op langs stolerækkerne og på den måde omdanne festsalen til en middelalderlig klosterkirke, hvor munkene messede roligt i baggrunden. Når øjnene så havde vænnet sig til mørket, kunne man tydelig se detaljerne på forsiden af Matthias Grünewalds fløjalter fra Isenheim, hvis billed- og symbolverden jeg skulle åbne. De studeren-

de kom talende ind i salen – blev stille, listede hen og satte sig i stilhed, åbnede sig for det der skulle ske. I dag er min pædagogiske og didaktiske frihed, min leg med formidling blevet amputeret af dårlig indretning og logistik.

## Samvittighedsfuld didaktik

Amputeret, men ikke kuert. Arbejdende ved en tom væv har jeg åbnet et oplæg om dannelse med ordene: ▶ »Oh, hvilke læringsmål, de er både forsknings- og evidensbaseret – er det ikke særdeles magnifik?«, hvorefter jeg kunne spørge, om det var mig eller systemet der var svindlerne, om det var mig eller systemet, der havde »...misforstået embedet, eller var utilladelig dum«.

Hvem gjorde det farligste - systemet eller jeg? Mine didaktiske valg blev foretaget af nødvendighed og med risiko for at blive indkaldt til en tjenestelige samtale. Hvor uigenomtænkt begrebet læringsmålstyring end var, og hvor problematisk et kvalitetsbegreb fra lægemiddelindustrien er i læreruddannelsen, så går jeg ud fra, at man fra ministeriets og embedsværkets side har handlet i god tro. Det kan altså godt være, at mine valg ikke forekommer tilrådelige, men det er altså heller ikke tilrådeligt, at handle imod sin samvittighed. Oplægget var lavet til studerende på første årgang, men forstod de, hvad jeg havde gang i? Mange har sikkert genkendt lån fra Andersens eventyr *Kejserens nye klæder*, men det var nok kun de af mine kolleger, der havde fundet vej til festsalen, der forstod mit anslag. Efterhånden som jeg fik udviklet mit oplæg, min fortælling om livet og dannelsen – den udviklede evne til opmærksomhed – har en anelse nok indfundet sig hos de fleste. Vi nåede forbi Grundtvigs begreb om åndsfrihed, Wolfgang Klafkis' kategoriale dannelses-tænkning, eksemplificeret med *Peberkagebagersangen*, Kierkegaards æstetiker, *Johannes Forførelsen*, der blot lever for at nyde, den gammeltestamentelige figur Job, der kæmper for at forstå Guds retfærdighed, og må erkende at »Nøgen kom jeg ud af moders liv', nøgen vender jeg tilbage!« – imens jeg i den dårligt mørkelagte sal viste de billeder, der skulle understøtte fortællingen. Bl.a. Job i Peter Madsens streg, hvor han netop ligger nøgen og sammenkrøbet i fosterstilling, og (foreløbig) sluttende med Johannes Vermeers portræt *Pige med perleøring*, fulgt af Johannes Forførelsens ord: ♥ »Jeg har sendt hende mit farlige sideblik – og jeg ved hvor heldig jeg er. Jeg har fundet en pige der er værd at forføre!« En kort pause – fortællingens *Point of no return*: Hun taber øringen, jeg samler den op – og bringes ind i en form for parallelverden, en film der kører, mens jeg tilsyneladende ligger livløs på gulvet. Jeg må som Job erkende, at nøgen kom jeg ud af moders liv, og derfra finde tilbage til menneskelivet, efter at have taget det for givet. At finde sit tøj, sin identitet, sin menneskelighed er en kamp – at tage ansvar som lærer og som læreruddanner, er ofte at stå som kejseren og erkende, at man ikke har noget på. Forsøger man at skjule sig bag den ganske mageløse forskning med de uforlignelige modeller og farver, skjule sig bag det der er effektivt, det der kan kontrolleres, det der altid virker under de konkrete kontrollerede forhold, og der endda er ganske mageløst – så risikerer man at

ende med at stå nøgen, og fanget i fjendsk verden uden sin frihed. ► [Nøgen – men effektiv, og med risiko for at blive ensrettende og autoritær, med risiko for at begrænse andres frihed.](#)

## Marsmarken - hvor de unge træner

Nord for Capitolhøjen i det gamle Rom lå Marsmarken, *Campus Martius*, et militært og sportsmæssigt træningsområde. ► [Som militært træningsområde var det eksercitsen der blev trænet: ensheden, kontrollen og effektiviteten. Den sportsmæssige træning er også underlagt regler, men her er der et individuelt frirum til at skabe de overraskelser, der gør sporten fascinerende.](#) Campus er stadig stedet, hvor de unge træner. Hvordan træner? Det kommer an på, om de er under(lagt) uddannelse, eller de studerer! Når man er under uddannelse, så er det studieordninges formuleringer, der er det centrale. De er kontrollerbare og effektive, som en slags forsvar imod senmoderniteten, næsten ligegyldig om denne defineres ud fra risiko, systemets kolonialisering af livsverdenen, acceleration, refleksivitet eller hvad man nu tager udgangspunkt i. Det at være studerende betyder i dag, at man er under uddannelse. Går man imidlertid til verbets oprindelse, opdager man, at det latinske ord *studere* bedst kan oversættes 'stræbe efter, beflitte sig på' – altså at gøre sig umage.

På de campus jeg har kendskab til, har man prøvet at indrette fagneutrale lokaler. Set ud fra et udnyttelses- og effektivitetssynspunkt er det udtryk for en forstandig omgang med ressourcer, men set fra en faglig og fagdidaktisk synsvinkel er det katastrofalt. ► [Hvad kan man beflitte sig på i den sterile enshed?](#) Nogle steder har argumentet for de fagneutrale lokaler være arkitektonisk. Man må undre sig, for hvilken tegnestue vil, medmindre den har fået det pålagt, tage funktionen ud af lokalerne. Og hvor er det synd! Vores lokaler på UCL har – på trods af deres forkerte form, deres manglende mørkelægningsmuligheder og deres reflekterende whiteboards – muligheder. De er nøgne som nyfødte og venter på at komme til live, at få indblæst faglige livsånde. Skulle det være svært at planlægge sig ud af, at man var i det samme lokale hver uge? Umiddelbart synes det vanskeligere at sikre, at vi hver uge skal være i et nyt lokale, men det er det åbenbart ikke. Betyder det så meget? Ja, det er en bombe under min planlægning. Kan jeg ikke skabe faglighed på lokalts vægge – og give plads til andres faglighed, som jeg på den måde kan gå i dialog med – så reduceres mit didaktiske udfoldelsesrum væsentligt. ► [Undervisning er nemlig ikke at vise en PowerPoint-præsentation og udlevere noterne, undervisning er oftere at pege på en overset problematik og dermed at udlevere sig selv – håbe på, at de studerende stræber efter og beflitter sig på problematikken – begynder at studere.](#)

## Effektiviteten, kontrollen og friheden

Desværre er der en større og større del af de studerende, der ikke studerer, der ikke stræber efter og beflitter sig på problematikkerne, men udelukkende på de kompetencemål der er opstillet for deres fag. Eksamen er blevet afløst af en kompetencemålsprøve. Hvorvidt dette er fornuftigt i andre uddannelser, skal jeg ikke kunne sige, men på læreruddannelsen er der i hvert fald flere fag, hvor det er uheldigt. Er dannelse eksempelvis en kompetence? Kan dannelse måles? Selv hvis jeg tager en af de simple forklaringer på hvad dannelse er, nemlig udgiveren af det satiriske blad *Cosaren*, Meir Aron Goldschmidts (1819 - 1887) formulering, der (lettere tilrettet) lyder, at [♥ dannelse er den udviklede evne til opmærksomhed](#), selv da, er det umuligt at måle en dannelseskompetence.

Mens de studerende ofte mangler evnen til at beflitte sig på de faglige problematikker, så har de til gengæld kompetence til at komme med svar – eller hvad de mener er svar. Sidste år fik jeg på et tidspunkt i undervisningen spurgt, »... hvad er det da for en tid Luther lever i?«, og forventede begreber som middelalder, renæssance eller, hvad der ville være yderst relevant, svar som; 'lige efter Gutenberg' eller 'samtidig med Machiavelli og Erasmus', men jeg fik: »1483 til 1546!«. De svar jeg forventede refererer til menneskelige livsvilkår og muligheder, til sammenbrud af magtstrukturer og opbygning af nye, til forskydning af det økonomiske centrum fra Middelhavsregionen til Centraleuropa, til trediveårskrig og tanken om tolerance, til katekismus og Comenius! Det jeg fik var korrekt, men frit svævende i luften og meningsløst. Jeg havde ikke fået den studerende til at overveje spørgsmålet om, hvorvidt det er bedst for fyrsten at være elsket eller frygtet, om mennesket har en fri vilje, eller om det er tilrådeligt at handle imod sin samvittighed. Men det er selvfølgelig også 500 år siden det var relevant, så hvorfor bekymre sig? For frihedens skyld!

Friheden er højt besunget. I Højskolesangbogen står bl.a. biskop Thomas Simonsson af Strängnäs' sang *Frihed er det bedste guld*, der er helt tilbage fra 1430'erne. Nogle hundrede år senere – i oplysningstiden – finder vi friheden som et centralt element i såvel Den amerikanske Uafhængighedserklæring, som i Den franske Revolutions slagord *Frihed, Lighed og Broderskab*, og dernæst i Grundtvigs proklamering af, at der må være *Frihed for Loke, såvel som for Tor*. Det sidste handler om åndsfrihed. ► [Frihed for Loke forudsætter den frie tanke, den frie samtale og dermed en fri kamp for at finde frem til sandheden](#). Vi må tage stilling i frihed, ikke blot overtage religiøse, sociale og politiske normer ureflekteret. Netop denne forståelse af friheden, som en mulighed for få afklaret sit verdensforhold, ser ud til at være under pres. Verdens uoverskuelighed gør det oplagt at prøve at kontrollere den, prøve at effektivisere vores omgang med den, hvad enten det drejer sig om produktionen, vores indbyrdes relationer eller uddannelsen.

Inden for uddannelse er den absurde tænkning om læringsmålstyring et både glimrende og afskrækkende eksempel. ► [Selvfølgelig er læringsmålstyring mulig. Autoritære regi-](#)

mer har altid brugt læringsmålsstyring – men det er svært at forsvare i et demokrati, der bygger på frihed og oplysning.

Og der er andre eksempler på kontrol og effektivitetsstyring. Informationsteknologien, der i skolen skulle motivere eleverne, automatisere det mere banale rettearbejde, hjælpe os med at skabe overblik og frigøre lærerressourcer. Det er alt sammen sket, men ikke uden omkostninger. Præsentationer forventes genbrugt og måske ligefrem delt. At gennemgå eksempelvis senmodernitetens karakteristika set med Anthony Giddens briller, kan da lige så godt gøres ud fra en kollegas præsentation, som ud fra en du selv laver. Beklager, men end ikke mine egne præsentationer kan jeg umiddelbart genbruge. Verden har ændret sig siden præsentationen blev lavet, jeg har fået ny forståelse og de studerende sidder i en anden situation end holdet fra sidste år.

Skolerne har sikkert fået mere effektiv kommunikation med Skoleintra og Aula, men er det blevet en bedre kommunikation? De platforme som uddannelsen benytter, vores LMS-systemer, bliver mere og mere omfattende. I de sidste 25 år har jeg været på FirstClass (Skolekom), Fronter og nu itslearning. I dag ønsker jeg mig tilbage til de forholdsvis få muligheder, der var på FirstClass. ► [De nyere systemer har ikke været den hjælp, som de skulle være, de har udviklet sig til monstre, der omklammer os og definerer hvorledes vi skal undervise.](#) Selv det vi siger i samtalerne med de studerende styres af vores LMS-system, vi er eksempelvis blevet bedt om at tale om *feedback* i stedet for *vejledning*. Hvorfor det? Jo, ellers forstår de studerende ikke hvad systemet spørger om ved evalueringerne, hvilket giver os en dårlige score – og det kan vi jo ikke have siddende på os.

Jeg er ikke maskinstormer, tværtimod bruger jeg både rigtig mange penge og rigtig meget tid på arbejdet med digitale teknologier. Det jeg gør er håbløst ineffektivt, men det kravler under kontrolsystemernes radar, og har det klare mål at frisætte specifikke fagligheder gennem didaktiske beslutninger, i stedet for at pantsætte såvel faglighed som didaktik hos systemingeniører og it-service.

Et stik, der er knækket, solskin på den hvide tavle, en ultrahøj tone fra projektoren – vi må have fat på en tekniker. Det didaktiske ansvar, ansvaret for undervisningens kvalitet bliver lagt hos teknikeren. Det er absurd!

## Frihed i en gold ørken

»Jeg så et portræt af dig!« Ordene kom fra en pensioneret kollega, som jeg mødte ved et socialt arrangement for nogle år siden. »Jeg var på Trapholt og der var en Kvium-udstilling og der ...«.

Den udstilling havde jeg også været på. Et enkelt billede havde jeg dvælet ved, og var vendt tilbage til. Det viste en person med bleg nøgen overkrop, men solbrændt på arme og i ansigt. Han havde hat og solbriller på. Jeg kunne ikke se hans øjne. Men han ser lige på mig – eller måske lige igennem mig. Der står han, i den stegende sol, i et krat af store

stikkende kaktus. Der er ikke en vind der rør sig, men varmen bærer en svag, lidt sødlig, rådden lugt med sig. Det eneste der bryder billedets stilhed er fluerne.

»... og alle de kaktus!«, sluttede min kollegas beskrivelse!

»Frihed« sagde jeg, »billedet hed 'Frihed'« og fik samtalen drejet et andet sted hen for ikke at stille det spørgsmål, som jeg stadig sidder med: »Hvordan kunne du se det, jeg først indser nu – at det er mig, Kvium har portrætteret?«

## Postscriptum

Er der nogen, der ikke ønsker et effektivt skolesystem? Nogen, der ikke gerne ser, at de ressourcer der tildeles skolen, bruges på den bedst mulige måde, til gavn for såvel skoleeleverne og samfundet? Nogen, der vil opgive alt kontrol med, hvad der sker i skolen? Nej, det er der nok ikke.

Men effektiviteten bliver et monster hvis skolens undervisning ikke er meningsgivende for elever og studerende, og dermed giver dem den lyst til at lære mere, som folkeskolens formål taler om.

Detailstyringen af skolen er blevet så stram, at mange lærere, der føler sig forpligtet på at skrive målet for dagens undervisning op på tavlen, ikke tør skrive et mål som børnene kan forstå, men vælger et mål hentet fra ministeriets Fælles mål.

Forestil jer: I dag skal vi lære at udtrykke os kreativt og eksperimenterende (Færdigheds-mål Dansk efter 4. klasse)

Hvordan gør vi det, hvad skal vi skrive? Er det kreativt og eksperimenterede at skrive "Fuck dig, din lede sæk?". Problemet er det abstrakte læringsbegreb. Mit råd må være at undlade enhver tale om hvad der skal læres, og koncentrere sig om hvad der skal laves.

Hvad hvis læreren i stedet havde skrevet - I dag skal vi lave lange sætninger, der stadigvæk er rigtige.

For det første er det et *lave-* og ikke et *læringsmål*.

Og så kunne man jo tage fat på at bearbejde det mål:

- I dag skal vi lave lange sætninger.
- I dag skal vi lave lange *sjove* sætninger.
- I dag skal vi lave lange *sjove prikkede* sætninger.
- I dag skal vi lave lange *sjove prikkede sætninger med fletninger*.
- I dag skal vi lave lange *sjove prikkede sætninger med små fletninger*.
- I dag skal vi *ikke* lave lange *sjove prikkede sætninger med små fletninger*.

Pludselig får vi måske

- I dag *bil* skal vi ikke lave lange sjove prikkede sætninger med små fletninger  
- og dermed muligheden for at finde ud af, hvorfor det ikke er en rigtig sætning, og måske afkoder vi sprogets regler.

► *Læringsmål* får mig til at lede efter svaret, så jeg kan komme videre. Men det er ikke et *Jeg der møder et Du*, ikke et *Jeg der møder verden*. Det er et *jeg der møder et mig*, og med et luthersk udtryk, risikerer at blive indkroget i sig selv i sin higen efter at blive frelst.



*Lavemålet* flytter fokus hen på opgaven, i dette tilfælde på sproget. Der er intet *mig*, der skal tilgodeses, men et eksperimenterende *jeg* der, selvforglemmende, er optaget af den opgave der kalder.

“Men så bliver aktiviteten jo målet!” kunne man fristes til at mene. I så tilfælde vil jeg anbefale den aktivitet, at læse artiklen igen.



# Finale



Du er her: Forside / Den Danske Ordbog / Ordbog

Vis forkortet   

Ikke det rigtige opslagsord? Se flere ord med samme stavning under søgeresultatet til højre.

**finale** substantiv, fælleskøn

**BØJNING** -n, -r, -rne

**UDTALE** [fi'næ:lə]  

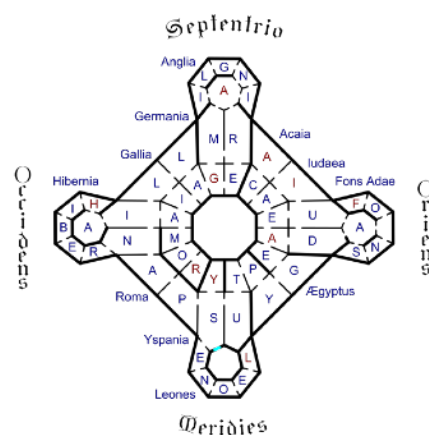
**OPRINDELSE** fra italiensk *finale*, af latin *finalis* 'afsluttende', af *finis* 'slutning, ende'

Da jeg startede på min del af dette skrift, var jeg seminarielektor, der, i den læreruddannelse der nu skal afsluttes<sup>9</sup>, primært underviste i faget *Almen dannelse (Kristendomskundskab, Livsoplysning og Medborgerskab)*. Fra august 2022 har jeg så tilføjet et emeritus til mit CV, og er nu kun tilknyttet læreruddannelsen som løsarbejder.

Jeg er altså nået til finalen! Men der er flere typer af finaler – spændende fra den tragiske til den muntre og måske forventningsfulde.

## Finis Africa

I den ene af de to nøgleromaner om middelalderen,<sup>10</sup> Umberto Ecos *Rosens Navn*, er det centrale problem at finde vejen til rummet *Finis Africa*, hvor den forsvundne og forbudte bog, Aristoteles skrift om komedien, befinder sig. Egentlig var *Finis Africa* (Afrikas slutning) blot det rum i det store bibliotek, hvor bøger af afrikanske forfattere var opbevaret, men det bliver i romanen et symbol på frygt, censur, glædesløs undertrykkelse og død - i en forhekset og derfor total affortryllet verden.



BIBLIOTEKET I ROSENS NAVN.

## Skolens vej imod affortryllelse

Hvad har man lært i sin folkeskoletid? Hvad har man fået ud af undervisningen? Spørgsmålene er enkle og almindelige, de kunne være stillet af ens forældre, af en politiker, af en selv, ja, af hvem som helst. Svaret er knapt så enkelt, det kan aldrig blive udtømmende, bl.a. fordi noget af det man har lært og fået ud af undervisnin-

<sup>9</sup> Byggende på BEK nr 231 af 08/03/2013 og senere ændringer.

<sup>10</sup> *Rosens navn* foregår i det gejstlige (kirkelige) hierarki, mens den anden nøgleroman, Barbara W. Tuchmans *Et fjernt spejl*, tager udgangspunkt hos adlen i det verdslige hierarki.

gen, er blevet en så integreret del af en selv at man ikke længere er opmærksom på det.

Man har lært at læse, skrive, regne - en række færdigheder og kulturteknikker.

Man har fået en samling af fortællinger der danner et billede af en kultur og en historie.

Man har mødt nogle måder at anskue virkeligheden på, naturvidenskabelige, humanistiske, æstetiske.

Man har udviklet nogle brugbare samværs- og samarbejdsformer.

♥ **Man har udviklet livsduelighed og livsmod - forhåbentlig.** (Nørgård, 1998, s. 29)

“Man har udviklet livsduelighed og livsmod – *forhåbentlig* (min fremhævelse)”, skrev Susan Nørgaard tilbage i 1998, hvilket var i overensstemmelse med det dengang gældende formål for folkeskolen:

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Lov om folkeskolen, 30. juni 1993)

Hvad skal eleverne med kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer? De skal *forhåbentlig* udvikle sig!

Hvad skal eleverne med oplevelse, virkelyst, fordybelse, erkendelse, fantasi og lyst til at lære? De skal *forhåbentlig* opnå selvtillid og mod til at handle.

Hvad skal eleverne med kultur- og naturbevidsthed, med et skoleliv der bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati? De skal *forhåbentlig* blive bevidst om, at samfundet er historisk betinget og derfor bestandigt skal vedligeholdes - eller poetisk genskabes, for nu et bruge et grundtvigsk udtryk.

► Folkeskolen skal altså - *forhåbentlig* - udvikle elevernes livsduelighed og livsmod – ikke til et liv engang i fremtiden, men i det liv de har her og nu! Skolens opgave er altså livs- eller tilværelsesoplysning.<sup>11</sup>

Der var ikke noget i 1993 formålet, der lagde hindringer i vejen for en skole, hvor frihed og fortryllelse kunne blomstre. Var det en skole uden frygt? Nej, selvfølgelig ikke, frygt og håb betinger hinanden, så frygten ligger bag udtrykket *forhåbentlig*.

Helt anderledes lyder det i det gældende formål fra 2006, der, selvom det indeholder katastrofale ændringer, heldigvis forblev uændret i forbindelse med skolereformen i 2013 og derfor til dels stadig kunne være et samvittighedsmæssigt sikkerhedsnet under lærere, der ikke kunne og ville underkaste sig den styring og kontrol, som reformen forlangte.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Og for bare at trække et enkelt forhold frem: Nu skal eleverne *gives* kundskaber og færdigheder, der: *forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere ...*

Livet her og nu har ingen betydning - kun arbejdslivet tæller. Selv ordet *lyst* har her fået en undertone af tvang.

Hvad var der sket fra 1993 til 2006? Med udgangspunkt i Ove Kaj Pedersens terminologier fra *Konkurrencestaten*<sup>12</sup> (2011) kan man sige, at formålet fra 1993 var præget af velfærdsstatens tænkning, mens 2006-formålet tilsvarende afspejler konkurrencestatens tænkning.

---

<sup>11</sup> Om forholdet imellem livs- og tilværelsesoplysning hos Grundtvig og Løgstrup kan man bl.a. læse hos David Bugge (2014, s. 12-13). Jeg vil kun pointere, at jeg generelt er enig med K.E. Løgstrup i dennes analyse fra 1981. Og dog generer det mig, hver gang jeg læser "at til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om...". "Oplysning om..." giver mig associationer af data, der skal formidles, og altså viden der kan opnås. Det er for simpelt. Det ville, efter min mening, være rigtigere at tale om *at kaste lys over* eller blot *oplyse*, end at *oplyse om*.

<sup>12</sup> Se Ove Kaj Pedersens skema i afsnittet *Fortryllelse*.

Selv om jeg har svært ved ordet *Styringsmiddel* i denne forbindelse, så var det klart det enkelte menneskes liv- eller tilværelse, der i 1993 skulle kastes lys over, mens der i 2006, eller i hvert fald fra reformerne i skole og læreruddannelsen omkring 2013, netop bliver tale om at skolen og uddannelsessystemet skal tilskynde til konkurrence - til effektivitet og kontrol. Og det er jo lige præcis effektivitet og kontrol, eksamenssystemet og især vores nuværende karakterskala lægger op til, og efterhånden som de tanker er blevet en del af elever og studerendes forståelse af, hvad skole og uddannelse handler om, har jeg fået amputeret min didaktiske fantasi.

Helt tilbage fra mit første hold i pædagogik (1996) har jeg indledt undervisningen med spørgsmålet, eller opgaven, *Hvad er et menneske?* Opgaven har resulteret i spændende personlige refleksioner, som jeg så kunne reflektere videre over og kommentere på, hvorved jeg er gået ind i dialogen med den enkelte studerende om det, der betyder noget for denne. Øvelsen blev fulgt op af en ny, der bevidst ikke var formuleret som et spørgsmål: *Det gode samfund!* Denne lagde op til undren og samtaler om politik, magt og retfærdighed i historisk og aktuel sammenhæng, og vi opdagede, at vi blev klogere af at formulere os. På et tidspunkt fandt jeg så på en tredje opgave: *Hvad er meningen med skolen?* I et par år lykkedes det mig at holde kendskabet til folkeskolens formål skjult ind til denne opgave, hvorfor jeg ved responsen kunne skrive:

Tak for din besvarelse. Jeg vil ikke kommentere så meget på din besvarelse denne gang, men jeg har markeret noget med rødt. Prøv at sammenligne det jeg har markeret, med den tekst jeg har sat ind efter din besvarelse. Den tekst er **folkeskolens formål** - og altså folketingets besvarelse af spørgsmålet *Hvad er meningen med skolen?*

De var så stolte, som slavedrengen i Platons dialog *Menon*, der aldrig havde modtaget undervisning og alligevel fandt sidelængden i det kvadrat, der har arealet otte kvadrattod.

► [Der var, gennem disse tre opgaver, blevet kastet lys over deres liv her og nu - og de vidste hvorfor de skulle være lærere - de kendte nemlig meningen med skolen.](#)

Og mens de aldrig havde hørt om *Menon*, så er mange blevet udsat for en anden af Platons tekster – nemlig *Hulelignelsen*. “Den har jeg aldrig forstået”, sagde jeg i oplægget, til opgaven – så nu måtte de redidaktisere denne didaktiske situation, så selv jeg kunne forstå den – og det måtte ikke være skriftligt.

Det er igennem årene blevet til mange indtalte PowerPoint præsentationer, nogle fantastiske musikvideoer, og *Kommodelignelsen* om tre par sokker der lå i en skuffe, hvoraf det ene par blev taget op, og vendte tilbage med utrolige beretninger om den ydre verden.

Men – sidste gang jeg brugte øvelsen med *Hulelignelsen*, var der en der sagde: “Jeg kan ikke lige se, hvordan jeg skal bruge det her til eksamen!”

Aristoteles bog om komedien, brændte op i *Finis Africa*, men historien om den er trods alt fortryllende. Læreren dør ikke af ikke at blive forstået, men læreren kan brænde ud, mens denne prøver at tænde et håb og et lys i en affortryllet- og meningsløs verden.

## Reprise

Vildskabens genkomst!

Sammen med en kollega, som jeg har kendt fra han var dreng i skolen og studerende på Skårup Seminarium, udbød vi i efteråret 2022 specialiseringsmodulet *Vild pædagogik – til kamp mod meningsløsheden*. Et sådan modul skulle selvfølgelig beskrives og puttes ind i et skema - så det gjorde vi:

### Kompetenceområder og kompetencemål

At kunne udvise pædagogisk og didaktisk mod!

### Videns- og færdighedsmål

Kompetenceområde	Færdighedsmål: Den studerende kan	Vidensmål: Den studerende har viden om:
Mod	Evne til at udføre modige handlinger!	Viden der kan begrunde modige handlinger!
Det store mod	At kunne se, at man tog fejl, og stå ved det	Pædagogik er også etik
Leve drømmen	At kunne afprøve sine pædagogiske drømme.	At vide hvad der skal til for at drømmen kan blive til noget.
Vågne fra drømmen	At turde se bagsiden af drømmen, så den ikke udvikler sig til et mareridt.	Pædagogikkens-, magtens og fremmedgørelsens historie.

Hvordan gik det så?

76 studerende meldte sig. Ganske få faldt fra. Mange blev frustrerede over, at de ikke fik en masse teoretisk læsestof, som de *skulle* benytte og henvise til ved projektfremførelsen. Ved afslutningen beskrev mange disse indledende frustrationer – og deres glæde ved arbejdet, en glæde som vi lærere delte, for de projekter vi blev præsenteret for, var vilde projekter, meningsfulde projekter, projekter fulde af håb for skolen.

## Hjem til Grundtvig

Her i foråret 2023 udkom UDDANNELSESHISTORIE 2022. Heri havde jeg, sammen med tre kolleger fra mit tidligere liv i de frie skoler, skrevet kapitlet *Grundtvig og Friskolen*. Den 13. april skulle jeg så holde et kort oplæg om vores artikel på Saxo-Instituttet ved Københavns Universitet. ♥ [Jeg var tilbage i en verden, som omfanget af arbejde på læreruddannelsen ikke havde kunnet rumme. Foruden et herligt gensyn med folk og forskere fra fortiden, så blev jeg i de efterfølgende dage kontaktet angående mulige arbejdsopgaver.](#)

Jeg giver et ekstranummer, og vil forsøge at gøre det så ukontrollabelt og ineffektivt som muligt!

# Referencer

- Alstytne, G. V., & Logan, R. K. (2007). Designing for Emergence and Innovation: Redesigning Design [Abstract]. *Artifact*, 1(2) 120-129. 10.1080/17493460601110525 <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/ajdp/2007/00000001/00000002/art00007>
- Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik*. Hans Reitzels Forlag
- Arendt, H. (2019). *Åndens liv*. Klim
- Bakhtin, M. (2019). *Karneval og latterkultur* (J. Hansen Trans.). (2. udgave (Uændret optryk) ed.). Hans Reitzel.
- Bengt-Pedersen, C. (2020) Martin Buber. I: *Den Store Danske på lex.dk*. Hentet 8. april 2021 fra [https://denstoredanske.lex.dk/Martin\\_Buber](https://denstoredanske.lex.dk/Martin_Buber)
- Bentzen, M. og Hart, S. (2015). Through Windows of Opp
- Bolt, B. (2016). Artistic research: A performative paradigm. *Parse Journal*, 3, 129-142.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725.
- Brown, B. (2015). *Daring Greatly - How the Courage to Be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent and Lead*. USA.: Penguin Groups
- Buber, M. (1964). *Jeg og du*. Munksgaard
- Christensen, J. G. (2020). New Public Management. I *Den Store Danske på lex.dk*. Hentet 23. marts 2021 fra [https://denstoredanske.lex.dk/New\\_Public\\_Management](https://denstoredanske.lex.dk/New_Public_Management)
- Dansk Friskoleforening. (2002). *Frihed i tanke og handling: friskolens 150 års jubilæum: en bog om Christen Kold i anledning af 150-året for den første friskole oprettet 1852 i Dalby*. Dansk Friskoleforening
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske lærer: bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. Gyldendal.
- Gibson, L. C. (2015). *Adult Children of Emotionally Immature Parents*.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen* - Oversat af Holger Henriksen
- Hagelquist, J. Ø. og Jonsson, S. L. (2020). *Mentalisering i skolen*. Hans Reitzels Forlag
- Heinesen, K. (2006). *Min krønike: 1932-1979*. Gyldendal
- Illeis, K. (2015). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur
- Holm, B. K. (2017). *Reformationen*. Aarhus Universitetsforlag
- Kant, I. (2012). *Opdragelsens kunst*. I: *Om pædagogik* (2. udg., s. 19–36). Klim.
- Kelle, U. (2007). Emergence vs. forcing of empirical data? A crucial problem of grounded theory reconsidered. *Historical Social Research, Supplement*, (19), 133-156.
- Kemp, P. (1996). Etik og narrativitetens tre niveau'er. I: *Psyke & logos*, 17(1), 75–85, 258.

- Kierkegaard, S. (2017). *Frygt og Bæven: Dialektisk Lyrik* (1. udgave). Vandkunsten.
- Korsgaard, M. T. (2016). *Hannah Arendt og pædagogikken: fragmenter til en gryende pædagogik* (1. e-bogsudgave). Aarhus Universitetsforlag. <https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis:52262453>
- Kristensen, R. (2006). Et fantastisk, nuværende øjeblik - et interview med Daniel Stern. I: *Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringssamvær* (Red. Kristensen, R. og Hansen, J. B.). Frederikshavn: Dafolo
- Kvint, P. O. (2020). Konkurrencestat. I: *Den Store Danske på lex.dk*. Hentet 23. marts 2021 fra <https://denstoredanske.lex.dk/konkurrencestat>
- Løgstrup, K. E. (1985). Skolens formål. I: P. Lauridsen & O. Varming, *Skolens formål: debat om skolens opgave* (s. 13–39). Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 282
- Oxenvad, C., Lund, B. F., & Center for Research on Free School. (2003). *Freedom in thought and action: Kold's ideas on teaching children*. Vartov
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare* (H. Sander, Trans.). Eksistensen
- Redström, J. (2017). *Making design theory*. MIT Press.
- Sicart, M. (2017). *Play matters*. MIT Press.
- Smedegaard Hansen, R. (2020). *Ida er pisseprovokerende*. Akademisk Forlag
- Uddannelses- og forskningsudvalget (2014). FIV Alm.del Bilag 127 Offentligt (03). Demokratiske, personlig- og faglig kompetence. En sætning som blev væk. Lokaliseret her: <https://www.ft.dk/samling/20131/almindel/FIV/bilag/127/1341341.pdf>
- Thomsen, L. (2010). Fremmedgørelse. I: *Den Store Danske på lex.dk*. Hentet 6. april 2021 fra <https://denstoredanske.lex.dk/fremmedg%C3%B8relse>
- Tillich, P. (1979). *Den glemte dimension*. Aros
- Tulinius, B. (2016). Sociolog: I en fremmedgjort verden finder vi livgivende oaser i kærligheden, kunsten og kirken. Interview med Hartmut Rosa. I: *Kristeligt Dagblad*. Hentet 6. april 2021 fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/ide-tanke/i-en-fremmedgjort-verden-finder-vi-livgivende-oaser-i-kaerligheden-kunsten-og-kirken>
- Vaughan, L. (Ed.). (2017). *Practice-based design research*. Bloomsbury Publishing.
- Østern, A. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (1. udgave ed.). Fagbokforlaget.