
Suspension og eksemplaritet i undervisning: Et immanent perspektiv på lærergerningen

Morten Timmermann Korsgaard, Ph.d., lektor, Malmö Universitet, morten.korsgaard@mau.se

Mikkel Holding Vembye, Ph.d.-stipendiat, Aarhus Universitet, MIHV@edu.au.dk

Stig Skov Mortensen, pædagogisk konsulent, Folkehøjskolernes Forening, ssm@ffd.dk

Resume

Denne artikel præsenterer det didaktiske begrebspar suspension og eksemplaritet i relation til en nyere udvikling i den pædagogiske filosofi. Suspension og eksemplaritet præsenteres som grundlaget for det at skabe 'skoletid'. Ved at suspendere verdens larm og ved at lægge det eksemplariske på bordet for eleverne skaber læreren mulighed for fordybelse og interesse. Denne definition af skolens kerneaktivitet har vundet frem i den pædagogiske filosofi de senere år og her præsenteres for første gang i dansk sammenhæng en læsning, der tager udgangspunkt i de to nævnte begrebs betydning for bevægelsen.

Nøgleord: undervisning, didaktik, pædagogik, suspension, eksemplaritet

Abstract

Through suspension of the noise of everyday (productive) life and through putting the exemplary on the table, the teacher establishes a possibility for attention and interest. This definition of the core of schooling has been gaining ground in the philosophy of education in recent years, and here, for the first time, the reading of exemplarity in connection with suspension is presented in a Danish context.

Keywords: teaching, didactics, pedagogy, suspension, exemplarity

Indledning

Denne artikel præsenterer to didaktiske begreber, som sjældent gives opmærksomhed i en dansk kontekst.¹ Samtidigt med at disse præsenteres, introduceres desuden en voksende bevægelse inden for pædagogisk filosofi,

1 Væsentlige undtagelser er Stefan Ting Graffs afhandling om eksemplaritetsprincippet og Thomas Astrup Rømers arbejde med suspensionsbegrebet.



der arbejder med en immanent forståelse af pædagogiske aktiviteter. Med immanent henvises der til aktiviteter, hvis legitimitet ikke skal søges uden for selve aktiviteten, men derimod i selve aktiviteten. Det er altså tanken om, at pædagogiske aktiviteter, som eksempelvis undervisning, ikke behøver eksternt validering af sin nytte, men derimod bør forstås som nyttige og værdifulde i sig selv. Dette står naturligvis i kontrast til den omfangsrige og – som vi ser det – instrumentelle diskurs om uddannelse som et middel til samfundsnytte (Korsgaard, 2018). Artiklen præsenterer og udvikler Jan Masschelein og Maarten Simons begreb *suspension* og Martin Wagenscheins arbejde med *eksemplarisk læring og undervisning* fra 1956. Disse begreber introduceres som to centrale elementer i en definition af skole eller nærmere bestemt undervisning som en menneskelig samværsform, hvor elev, lærer og genstand mødes med det formål at "mediere mellem" generationer. Artiklen indskriver sig som sagt på sin vis i en nyere bevægelse inden for pædagogisk filosofi, som bæres frem af navne som Jan Masschelein, Joris Vlieghe, Piotr Zamojski, Naomi Hodgson, Maarten Simons og andre. Fælles for disse er en forståelse af pædagogiske aktiviteter som værdifulde i sig selv, hvilket er i tråd med Vlieghe & Zamojskis definition af 'immanente tænkere' (2019, s. 64). Dette perspektiv stilles over for et transcendentalt perspektiv, som forstår pædagogiske aktiviteter som middel til noget andet. Dette kunne man også benævne et instrumentelt perspektiv. Dette perspektiv ses blandt andet i John Hatties (2009) læringsoptimeringsorienterede (meta-)metaanalyser, hvor der direkte stilles krav om målbare effektstørrelser på minimum $d = 0.2$ og helst $d \leq 0.4$ som grundlag for udførelsen af givne didaktiske og undervisningsorienterede handlinger. Følger man denne position, betyder det derfor, at læreren ikke er berettiget til at udføre visse pædagogiske handlinger og undervisningsudfoldelser, hvis ikke disse er målbare eller medfører eksakte og omgående effekter på elevernes læring. Som Hattie (2013) tydeligt fremhæver: "For at betragte *en hvilken som helst* intervention som *værdifuld* må den vise en forbedring af elevernes læring på mindst en gennemsnitlig forhøjelse – det vil sige en effektstørrelse på 0,40 [vores kursivering]" (2013, s. 25). Man kunne også nævne James Nottingham, Thomas Nordahl og institutioner som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og OECD samt de nationale tests (og mange andre forskere, institutioner og instrumenter af forskellig art) som eksempler på denne tendens til at ville legitimere uddannelse ud fra nytte og effektivitet. I det immanente perspektiv har man i stedet vendt blikket mod det græske ord *skholé* i betydningen 'fri tid', for at identificere en etymologisk grund, hvorpå den immanente

position kan etableres. Her beskrives skole og undervisning som *kairotiske* aktiviteter, der stræber efter en oplevelse af opmærksomhed og nærvær i forhold til et objekt eller et indhold, som repræsenterer den fælles verden; i bogstaveligste forstand et *mellemværende* eller et *inter-esse* (Korsgaard, 2019). Andre beslægtede beskrivelser af den indholdsmæssige dimension finder vi i Lene Tanggaards begreb *sagspædagogik* (2019) og Vlieghe & Zamojskis ide om *thing-centred-pedagogy* (2019). I denne artikel vil vi fokusere på de to begreber suspension og eksemplaritet for at give et bidrag til den ovenfor præsenterede bevægelse i pædagogisk filosofi, samt med det formål at introducere disse i den danske undervisnings- og uddannelsesdiskussion.

Vi vil indledningsvis forsøge at tydeliggøre, hvad det er for en særlig aktivitet, suspension og eksemplaritet foregår i, nemlig undervisning. Til dette formål er det interessant at se lidt på den etymologiske oprindelse af ordet skole. Et ord, som vi ofte tager for givet, men som i sin oprindelige betydning henviser til noget andet end den institution, vi i dag betegner, når vi anvender ordet. *Skholé* henviser således til en særlig tid, hvor mennesket tager/gives mulighed for at rette opmærksomhed mod den verden og de genstande, objekter, (levende og døde) mennesker, dyr, sprog, kunstværker, fysiske love, biologiske organismer og historiske begivenheder, det skal leve sit liv iblandt. Det er denne opmærksomhedens rettetid som målet med undervisning, vi finder interessant, og som suspension og eksemplaritet hjælper os til at komme nærmere. For at komme dertil er det dog nødvendigt at forstå udgangspunktet, nemlig at uddannelse og skole må ses som aktiviteter, hvis værdi er iboende selve aktiviteten, eller med andre ord: Værdien er immanent og konstitueres ved lærerens (pædagogiske) kærlighed til faget og undervisningen.

Immanens og kærlighed i undervisning. Mod en immanent ontologi

Et immanent perspektiv på lærergerningen er funderet i et ikke-instrumentelt (Korsgaard, 2018) og et ikke-transcendent perspektiv på undervisning og skole som (menneskelig) aktivitet. Med ikke-instrumentel menes, at undervisning ikke skal tænkes i mål-middel termer, og at skolen ikke skal ses som et instrument for en bestemt samfundsforandring (Korsgaard, 2018, s. 4-5). Med ikke-transcendent perspektiv menes et perspektiv, som ikke søger værdien eller legitimeringen af undervisningen uden for selve aktiviteten



(Vlieghe & Zamojski, 2019, s. 63). Fælles, for de to, er, at de ser undervisning som en aktivitet med værdi i sig selv. Altså hvor værdien er immanent. I deres seneste bog om undervisningens ontologi beskriver Vlieghe og Zamojski begrebet immanens i sammenhæng med en særlig pædagogisk kærlighed, som er en kærlighed til faget og muligheden for at præsentere det for en nyttilkommet generation. I bogen præsenterer de:

An analysis of what it means to be a teacher in terms of devotion and care, drawing attention towards subject matters and making them into a thing of study, and interrupting the way our lives are ordered by creating educational time. A crucial part of this analysis is the claim that all this is a matter of immanence: it is about drawing nearer the new generation to a concrete thing; testifying to a love that is fully a worldly one; creating temporal conditions that do not transcend the present world, but that precisely endorse a fully affirmative attitude towards the here and now. (Vlieghe & Zamojski, 2019, s. 63)

Undervisning handler altså helt grundlæggende om at henlede opmærksomheden på et fælles anliggende, en fælles studiegenstand og at skabe det, vi senere vil kalde nu-tid. Immanens henviser til denne særlige tilstand, som undervisning kan danne grundlag for. Det er naturligvis vigtigt at bemærke, at denne tilstand hverken kan garanteres eller nødvendigvis forudses, men de fleste lærere vil have oplevet den. Et øjeblik, hvor opmærksomheden er fanget, og hvor verdens larm dæmpes, og studiet af faget kan finde sted. Vejen til disse oplevelser, til skole som immanent aktivitet, går gennem dedikation og forpligtelse til en genstand eller et objekt, som man vil præsentere sine elever for. Lærergerningen handler altså om kærlighed til faget og indholdet og til muligheden for at kunne præsentere disse for eleverne. "This devotion to a subject matter grants the possibility that a genuine educational moment might occur – i.e. that the new generation becomes attentive for and interested in something, and equally has the chance to begin anew with it" (Vlieghe & Zamojski, 2019, s. 35). At skabe ægte undervisningsøjeblikke med pædagogisk opmærksomhed kræver hengivenhed og kærlighed til indholdet og en evne til at gøre det bemærkelsesværdige ved faget og indholdet synligt for eleverne. Som vi skal se, er det præcis dette, ideerne om suspension og eksemplaritet gør tydeligt. Det immanente perspektiv hviler altså på en grund af kærlighed til verden og dens genstande, som en særlig pædago-

gisk kærlighed, hvor man forpligter sig på formidlingen af denne kærlighed til en ny generation. Hele undervisningens ontologi hviler på denne præmis.

This ontological approach implies that being a teacher is essentially maintaining an affirmative attitude towards the world, based on a decision to recognize one's love for a particular thing as an event, that is, that one is fully committed to live the life of someone fallen in love, to assert this love and sustain it. (Vlieghe & Zamojski, 2019, s. 36)

Her bliver vi naturligvis mindet om Hannah Arendts pointe om, at læreren står i den vanskelige situation at skulle tage ansvar for en verden, som er 'ude af led', og at vi som lærere må påtage os ansvaret for denne verden, selvom vi ikke har skabt den (Arendt, 1958/2006, s. 186). Den pædagogiske kærlighed er altså ikke en kærlighed til verdens tilstand, men til noget, som måske på trods af verdens tilstand har værdi og er værdifuldt nok til at blive præsenteret eller blive lagt på bordet foran den nytilkomne generation. Det er her, behovet for suspension opstår. Vi må suspendere verdens larm for en stund for at få blik for det unikke i verden og for at skabe ro og tid til at studere det. Således erklærer læreren sin kærlighed til faget og dets genstande. "Saying 'yes' to one's love for a thing means that one recognizes that one cannot imagine living without studying this thing, and hence, one cannot tolerate that the new generation remains deprived of a chance to study this thing" (Vlieghe & Zamojski, 2019, s. 36). Dette er den pædagogiske kærlighed, og det er også her, vi finder koblingen til eksemplaritet, da det jo ikke er alle et fags elementer og indhold, der kan leve op til dette krav. Hele formuleringen minder, som vi skal se, om Wagenscheins beskrivelse af de dannende erfaringer, som den eksemplariske metode kan lede til. Denne korte redegørelse for ideen om et immanent perspektiv på lærergerningen er naturligvis ikke fyldestgørende, men bør dog være tilstrækkelig som optakt til den følgende udforskning af to, for os at se, helt centrale pædagogiske og didaktiske begreber: suspension og eksemplaritet.

Suspension

Det er vigtigt i første omgang at fastslå, at suspensionsbegrebet ikke refererer til en negativ bevægelse, hvor noget sættes i karantæne eller lukkes ude, men i stedet skal forstås som en specifik didaktisk begivenhed, hvor hverdagens verden suspenderes og bringes i ro for at give plads til, at undervisningen



kan finde sted. Ideen om undervisning og skole som en særlig (menneskelig og eksistentiel) aktivitet er central her. Som Masschelein & Simons (2013), Korsgaard (2014; 2016) og senest Kennedy (2017) har tydeliggjort, kan vi forsøge at gen-italesætte, hvad det er, vi mener, når vi siger skole, gennem at udforske ideen om *skholé*. Den tiltagende instrumentalisering af skole og undervisning reducerer elev og indhold til midler for samfundsmæssige og politiske idealer og fjerner dermed vores blik fra, hvad der kendetegner skole og undervisning som specifikke menneskelige aktiviteter. Hvad er det, vi gør, når vi underviser? For at få blik for dette må vi forlade det instrumentelle blik på aktiviteten, der for tiden synes dominerende, og i stedet indtage et immanent perspektiv på skole og undervisning. Skolens opgave bliver fra dette perspektiv at rette den nyttilkomne generations opmærksomhed mod den fælles verden, så de nyttilkomne kan lære om den og senere give deres bidrag til både at vedligeholde og *nyskabe* den (Masschelein & Simons 2010; 2013). Begrebet suspension rummer to dimensioner/momentener; for det første (1), at både lærerne og eleverne suspenderes fra deres hverdag, således at deres opmærksomhed i fælleskab kan samles omkring en genstand eller en begivenhed, som er lagt frem enten af læreren eller af eleverne selv, og for det andet (2) rummer begrebet en suspension af genstandens eller fagets produktive cirkulation i samfundet.

Det betyder på den ene side, at elevens og lærerens hverdagsliv for en stund suspenderes, så de kan samles omkring og rette opmærksomhed mod noget fælles: et fag, en begivenhed, matematik, sprog, kunst, gymnastik osv. Det betyder på den anden side, at faget, genstanden, matematikken, sproget, kunsten for en stund suspenderes fra deres 'normale' rolle i det sociale liv, således at vi kan rette vores opmærksomhed mod dem og studere dem.² Det betyder videre, at suspensionens handling eller begivenhed er et konkret didaktisk og pædagogisk greb, som skaber grundlaget for, at skolen som undervisningsaktivitet kan udfolde sig og begynde. Det betyder derimod ikke, at verdenen uden for skolen eller lærernes og elevernes sociale og kulturelle liv bare kan eller skal forsvinde, men blot at disse ikke er centrale omdrejningspunkter for skole- og undervisningsaktiviteten. Derfor kan og bør de suspenderes for at give plads til, at en anden aktivitet – eller for at udtrykke det på en anden måde: at en anden måde at være sammen med andre i verden på – kan begynde. Dette er af central betydning her, fordi

2 Suspensionsbegrebet kan siges også at have rod i det, der i den tyske almindidaktiske tradition kaldes 'didaktische Reduktion'.

det er grundlaget for, at der kan eksistere lighed mellem eleverne, når de indtræder i skolen. Masschelein & Simons udtrykker det således: "The major and for us important act that 'makes school' is about the suspension of a so-called natural unequal order" (2013, s. 27). At suspension giver muligheden for at suspendere den såkaldt "naturlige" (samfunds)orden, var lige fra de første antikke græske skoler en central del af skolens rolle i samfundet. Skolen var udtryk for og tilbød en særlig form for (kairotisk) tid, hvor mennesket kunne hengive sig til studiet og betragtningen af menneskets historie, liv, natur, ideer, osv.

The school, on the other hand, (sic) arises as the concrete materialisation and spatialisation of time that literally separates or lifts schoolchildren out of the (unequal) social and economic order (the order of the family, but also the order of society as a whole) and into the luxury of an egalitarian time. It was the Greek school that gave concrete shape to this kind of time. (Masschelein & Simons, 2013, s. 29)

Det er klart, at de græske skoler i praksis ikke var åbne for alle, i og med at strukturen i den græske bystat ikke tillod slaver og kvinder at være en del af skolerne, men de fungerede alligevel som anslag imod den aristokratiske (og platoniske) forestilling om skolen som en sorteringsinstitution. Eller sagt med andre ord: Skolen gav alle elever, som var en del af den, den luksus at opleve en egalitær og fri tid, hvor det var muligt for eleverne at hengive sig til studiet af den fælles verden og påbegynde deres dannelse som individer og frie borgere. Man kan med andre ord sige, at det er koblingen mellem studie og fri tid, som konstituerede den tidlige græske skole og "it is this format of free time that constitutes the common link between the school of the free Athenians and the motley collection of scholastic institutions (colleges, secondary schools, grammar schools, technical schools, vocational schools, etc.) of our time" (2013, s. 29-30). Men denne frie tid til studie og fordybelse kommer ikke af sig selv. Det kræver en didaktisk begyndelse, nemlig suspensionen. Det kræver, at vi for en stund dæmper støjen fra omverdenen og fokuserer på noget andet – og nogle andre – end os selv og vores personlige liv og interesser; det kræver at vi træder ind i *skholés* tid.

Masschelein & Simons refererer til barnets første skoledag som en tærskel mellem barnets hjem, dets familie, og den offentlige og sociale verden.



[I]s it not so that this threshold is precisely what makes letting go possible; is it not what allows young people to enter into another world in which they can stop being 'son' or 'daughter'? How else can they leave the family, the household? Very simply, this means that the school gives people the chance (temporarily, for a short while) to leave their past and family background behind and to become a student just like everyone else. (2013, s. 31-32)

Denne tærskel etableres ikke blot første skoledag, men fungerer hver dag som en betingelse for, at skolen som undervisningsaktivitet kan begynde. Hertil hører også skole(*skholé*)aktivitetens krav om, at vi som lærere og pædagoger i skolen er i stand til at suspendere vores fordomme om eleven. Fra et empirisk og sociologisk perspektiv kan dette muligvis lyde temmeligt abstrakt; men er det ikke en forudsætning, at vi som lærere, når vi træder ind i klasserummet, ser eleverne som lige mennesker med lige mulighed for at interessere sig for vores fagindhold? Dette velvidende, at ikke alle vil lade sig indfange af netop dette, men at de skal have muligheden gennem vores principelle antagelse af lighed. I nogle kredse vil dette givetvis være et kontroversielt synspunkt, men vi mener, at hvis vi ikke giver denne specifikke form for (frie) tid til den nye generation, så vil vi med Hannah Arendts ord "strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us" (Arendt, 1958/2006, s. 193). Hvis vi ikke formår at skabe et rum, hvor elever kan være elever, og skabe en tid, som er adskilt fra det pres, som kommer fra elevernes fortid, i kraft af deres sociale og kulturelle baggrund, og de forventninger – både de høje og de lave – der er til elevernes fremtid, vil de aldrig blive i stand til at være til stede for noget andet – og måske større – end dem selv. Denne suspension af det daglige livs problemer og de tyngende forventninger til fremtiden – som for tiden i den grad martrer vores børn – giver rum og tid til en særlig måde at være sammen på, hvor børn og lærer kan mødes i en fælles og rettet opmærksomhed mod et fag eller en genstand. Suspension kan naturligvis ske på mange måder, og metaforen om tærsklen viser, hvordan det, der egentlig er på spil, er en skabelse af et andet rum end det, vi normalt indgår i. Når vi har travlt med hverdagens sysler, med at lege eller med at arbejde, er det sjældent, at vi stopper op og giver os hen til øjeblikket og det objekt, vi har foran os. Den franske forfatter Daniel Pennac har beskrevet lærerens vigtigste opgave som det at trække eleven ind i nu-tid (2010). På fransk *presence*, som også betyder

tilstedeværelse. Suspension handler altså om at skabe nu-tid og tilstedeværelse. Og det er netop derfor, verdens larm må suspenderes for en stund, så vi kan hengive os til øjeblikket. Det er også derfor, at skolen er fuld af tærskler og overgange, ofte manifesteret fysisk og konkret i adskilte klasseværelser, klokken, der ringer ind, klassetrin, frikvarter osv. De markerer hver for sig pædagogiske begyndelser – nye muligheder for nu-tid, lighed og tilstedeværende opmærksomhed. Vi vil senere give eksempler på denne suspension, men først vender vi blikket mod en anden dimension, nemlig den, der omhandler suspensionen af fagets indhold.

Denne dimension handler om, hvordan faget og dets elementer suspenderes fra deres normale funktioner. Eksempelvis betragtes matematikken i undervisningsaktiviteten ikke som grundlag for bestemte fysiske aktiviteter eller som element i bygningskonstruktion, men derimod betragtes matematik *som* matematik og *for* matematikkens skyld og *på* dennes betingelser. Dette gælder selv for den – fejlagtige – forståelse af skolen som instrument til hverdags- og samfundsudfoldelse, hvor matematikken ses som et middel til at kunne indtage og forstå bestemte samfundsmæssige roller. Altså vi lærer at regne *ved at* og *for at* kunne indgå i hverdagens aktiviteter. Meget af skolens indhold er jo netop og med rette unyttigt i en konkret samfundsmæssig forstand. Vi kan alle (over)leve uden viden om musik, fysik, kemi, matematik, sløjd, geografi osv., især i denne googleficerede verden. Handler skole ikke snarere om, at vi skal lære at rette opmærksomhed mod noget for dets egen skyld? At kunne se matematikkens under for dets egen skyld, at kunne høre musikkens under for musikkens egen skyld. Man kan naturligvis anskue matematik og musik fra et instrumentelt perspektiv og hævde, at regneevner er nødvendige for at kunne handle ind uden at blive snydt, eller at musikken gavner den kognitive udvikling og samarbejdsevnen, men det betyder ikke, at det er den egentlige årsag til, at de indgår i et skoleskema. Det gør de i stedet, fordi en voksen generation anser netop disse fænomener som væsentlige og værdifulde dele af vores fælles verden. Det at kunne begå sig i verden vil altid være et 'biprodukt' ved skolen. Ser man skolens aktivitet i dette lys, bliver det tydeligt, hvorfor skolen bør afskærmes/suspenderes fra de instrumentelle og produktive processer, som udfoldes i dagligdagens sociale og politiske sfære (Masschelein & Simons, 2013, s. 32). Dette er ikke så abstrakt, som det måske lyder. Det øjeblik, hvor en genstand – en matematisk ligning, en programmeringskode eller Anden Verdenskrig – indtræder i undervisningen, er det ikke længere et fænomen, som skal omsættes til fysisk brug, eller en virkeliggørelse af krigens rædsler. De er



re-præsentationer af de virkelige genstande og begivenheder. De er suspenderede og didaktisk reducerede til fagindhold. Genstandene, de fysiske love og verdensbegivenhederne bliver *re-præsenteret* i undervisningen. De bliver *til igen*, men på en anderledes måde, fordi genstandene og begivenhederne bliver suspenderede fra deres normale brug og funktion i verden. De bliver genstande for opmærksomhed og studie. Det er en funktion og en didaktisk kvalitet ved skolen, at de ting, som så at sige bliver "lagt på bordet", er suspenderet fra deres normale brug.

Suspension as we understand it here means (temporarily) rendering something inoperative, or in other words, taking it out of production, releasing it, lifting it from its normal context. It is an act of de-privatisation, that is, de-appropriation. At school, time is not dedicated to production, investment, functionality or relaxation. On the contrary, these kinds of time are relinquished. (2013, s. 33)

Her må det igen påpeges, at der ikke er tale om en negativ bevægelse, men snarere, at emnet, som studeres, bliver *sat fri* til at blive forstået og studeret på ny – og på nye måder. Det handler dermed om, at emnet ikke blot fastholdes i de konventionelle forståelser og den konventionelle brug i en bestemt kulturel og social tradition, men i stedet får lov til at genåbne sig for eleverne. Det betyder ikke, at den konventionelle og kulturelle forståelse og brug af en begivenhed eller genstand ikke kan være en del af studiet af dem, men blot, at begivenheden og genstanden er løsrevet for en stund fra disse. Eleverne (og genstandene) er altså ikke fuldstændigt afkoblet fra deres normale liv og vaner, men deres opmærksomhed er rettet mod noget andet, eller snarere rettet en anden vej, mod ting, som måske er velkendte for eleverne, men som qua suspensionen tillader dem at se tingen eller begivenheden i et andet lys, fordi de er *re-præsentationer*; de er didaktisk reduceret til studieobjekter. Alt hvad vi beskæftiger os med i skolen, er naturligvis på den ene eller anden måde en del af verden, men når vi suspenderer dem fra deres normale funktion og den ofte instrumentelle hverdagsforståelse af dem, bliver det muligt at holde dem fast længe nok til at kunne studere dem. For os vedrører suspension – når det forbindes med eksemplaritet – den didaktiske opgave at eliminere, hvad der end må forstyrre elevernes opmærksomhed, som er rettet mod genstanden eller begivenheden, og at eliminere den sociale og kulturelle hverdagslarm, der vil kunne skygge for deres dømmekraft og hæmme deres tilegnelse af stoffet.

Der er en lang række måder, hvorpå lærere kan opnå denne suspension, og lærere benytter sig af forskellige teknikker til at opnå det. Som vi viser i nedenstående benytter nogle lærere underholdning/afledningsmanøvrer. Nogle giver hånden til deres elever inden timen for at kunne 'tage temperaturen' på den enkelte elev og vurdere, hvad der skal til, for at de kan rette opmærksomhed på emnet den givne dag. Er de kedede af det, har de været i konflikter med hinanden, eller har de brug for et pusterum, inden de skal i gang med dagens emne? På den måde indstifter den enkelte lærer ofte sine egne tærskler eller overgange, der muliggør tilstedeværelse, suspension og opmærksomhed.

Det er altså en central didaktisk opgave at få rettet elevernes opmærksomhed mod stoffet, emnet og faget. Denne opgave har været en del af skolen og didaktikken, lige så længe som disse har eksisteret, og finder sin måske første teoretiske og pædagogiske form i Comenius' arbejde med anskuelsestavler. I det at rette opmærksomhed mod noget ligger der også en 'trækken eleven ind i nu-tid'. I den danske roman *Løgneren* af Martin A. Hansen præsenterer hovedpersonen, Johannes – en skolelærer på den lille ø Sandø – os for en række forskellige didaktiske greb, hvorigennem han opnår sine elevers opmærksomhed. Lejlighedsvis taler han om, hvordan han bringer nye genstande ind i klasserummet for at tiltrække elevernes opmærksomhed.

"Ja, jeg holder af at sidde i Skolestuen om Morgenens. Det skal være en god Dag, fin Dag, siger man da til sig selv. En overraskende Dag. Hvad skal man nu finde paa? Jeg kan lide at finde paa et eller andet nyt om Morgenens. Til Børnene. Lidt overraskende at hænge op på Væggen. Et nyt Billede. Men der maa gøres lidt, saa Forundringen vækkes. Da duer selv de kedsommeligste Billeder der fremstilles til Skolebrug. Man hænger saadan et Billede op med et Klæde foran, saa Billedet er skjult. Lader det hænge Dagen igennem saadan. Hvad da? Nogen kikker i Smug under Klædet. I Frikvarteret bliver det ordentligt studeret. Nu ser de det, og vi kan tale om det. Eller der hænger en Dag en almindelig Brændesav i et Baand fra Loftet. Hænger uomtalt, til vi er modne for de Aartusinders Snilde og Erfaring der er i en Brændesav. Ruser, Garn, Plovjern, Hammelstøj, Gryder, Potter, det vandrer over Væggen her, tit først skjult under Klædet, til Forundringen er vakt over de almindelige Tings Skønheder som en Flygtning paa Jorden maa se ... Ja, her sidder



jeg og prøver at spinde dem ind i fine Traade, mens jeg er her. Jeg gør mit til, at de skal virkelig se og kende Øen, Jorder, Strande, Fugle, Blomster, alle flygtige Ting.” (Hansen, 1950/1969, s. 26-28)

At blive trukket ind i nutiden refererer til det at være i en bestemt tilstand af opmærksomhed, hvor man er tilstede og nærværende over for noget andet end sig selv. Det handler om at fokusere på en genstand eller begivenhed, som giver mening eller belyser – eller måske udfordrer – elevens (og lærerens) forståelse af verden. “[T]he school draws young people into the present tense ... and frees them both of the potential burden of their past and of the potential pressure of a mapped-out (or already lost) intended future.” (Masschelein & Simons, 2013, s. 36). Johannes, læreren på Sandø, viser os, hvorledes det handler om at tiltrække elevernes opmærksomhed. Nogle gange ved at benytte små tricks og afledningsmanøvrer. Det handler om, at man selv fordyber sig i emnet, fastholder sin opmærksomhed og derved er til stede for fagets skyld. Sagt på en anden måde: “The school is a means without an end and a vehicle without a determined destination” (Masschelein & Simons, 2013, s. 36). Lærerens undervisning og elevernes opmærksomhed frigør dermed stoffet og fagets indhold til enten forelskelse eller forkastelse. Indholdet kan således lede til enten videre studie eller dybdegående kritik, og det er ikke givet på forhånd, om udkommet bliver, at eleverne ønsker at bevare eller ændre denne del af vores fælles verden.

Johannes’ beskrivelser af, hvordan han bringer genstande fra verden ind i klasserummet, peger på den særlige tilstand, der kan indtræde i undervisning, når elever og lærer er til stede og sammen for fagets og emnets skyld. Men beskrivelserne peger også, som vi skal se nedenfor, mod en spænding generationerne imellem og mod følelsen af at opnå forståelse for og fortrolighed med verden. Dette sker gennem måden, Johannes forbinder eleverne med deres omgivelser på den lille ø, og hans betoning af, at der er noget, som er større end dem selv. Han spinder et net af fine tråde (igennem de genstande, han bringer ind i klasserummet), for at eleverne virkelig skal se deres omgivelser, virkelig se fuglene, blomsterne og deres ø – deres verden, ikke bare som genstande, der skal bruges, eller som noget, de simpelt lever iblandt, men som virkelig forbundet til deres egen væren. Hermed forsøger Johannes at give sine elever en verdensfortrolighed og et udsyn mod noget større end den enkelte og større end den daglige kontekst, eleverne lever i.

Eksemplaritet

I det følgende vil vi præsentere den tyske didaktiker Martin Wagenscheins ide om eksemplarisk undervisning. Vi fokuserer på hans artikel 'Zum Begriff des exemplarischen Lehrens' fra 1956, hvor han præsenterer ideen om eksemplaritet som alternativ til det, han benævner et systematisk undervisningsforløb. Wagenschein arbejdede primært med naturfagsundervisning, og hans eksempler stammer ofte herfra. Den grundlæggende ide er dog af almen interesse, da den handler om et brud med den klassiske forståelse af progression i undervisning, hvor man bevæger sig gradvist fra det simple til det mere komplekse. Wagenschein var således ikke optaget af akkumulering af viden, men af, at eleverne skulle forstå, hvordan verden fungerer, og dermed også af den måde, tilegnelsen af viden finder sted. De skal forstå "fysikerens måde at tænke på" (Wagenschein, 2015, s. 43).³ Denne vægt på forståelse er forbundet med hans insisteren på dannelseserfaringer i undervisningen. Det centrale er således ikke bare evnen til at kunne huske og præsentere fysikkens love og vores viden om den omgivende verden, men også at komme til en forståelse af, hvordan disse er forbundet til vores verden og vores liv. I skolen handler det om objekter og fænomener i sammenhænge. "Ikke kun for bedre at kunne placere dem på en hukommelses-snor, men fordi det er en erfaring, der giver *fortrolighed med verden* og dermed er dannende, at vide, at tingene "i den fysiske verden som i den moralske verden aldrig står alene, som fysikeren Tyndall (19; s. 114) engang har sagt det" (Wagenschein, 2015, s. 45, kursivering vores og reference i original).⁴ Det, vi lægger på bordet som lærere, skal altså være eksemplarisk i den forstand, at det belyser verden for os og giver os en følelse af fortrolighed med verden eller rettere *verdensfortrolighed* [Weltvertrauen]⁵. Fagindholdet danner således grundlag for dannelseserfaringer, når vi er i stand til at forbinde med og være til stede for indholdet.

3 „die Denkweise des Physikers“ (Wagenschein, 1956, s. 6).

4 „Nicht nur, um sie dann besser auf einen Gedächtnisfaden reihen zu können, sondern weil es eine Weltvertrauen erweckende und damit bildende Erfahrung ist, dass, wie der Physiker Tyndall einmal sagt, die Dinge „in der physischen Welt wie in der moralischen nie vereinzelt dastehen“ (Wagenschein, 1956, s. 7, vores fremhævelse).

5 Oversættelsen er foretaget med hensyn til dels andre danske oversættelser og dels ønsket om at bibeholde en tofoldig udlægning af forholdet. En mere direkte oversættelse ville have været 'verdenstillid'.



Som omtalt ser Wagenschein ideen om eksemplarisk undervisning som et alternativ til et "systematisk undervisningsforløb" (Wagenschein, 2015, s. 39).⁶ I et systematisk undervisningsforløb begynder man for eksempel i matematik med simpel addition, og derfra går man videre til mere komplicerede områder som algebra og geometri. Problemet med denne tilgang er, at den er mere *logisk*, end den er *pædagogisk* (Wagenschein, 1956, s. 2). Dette ses tydeligt, idet den systematiske tilgang udelukkende ser uddannelse i lyset af et færdigt fag:

De ser for sig kun det færdige fag og har ikke blik for barnet, kun det færdige menneske, den voksne i lille format, endnu kvantitativt "begrænset i sin opfattelsesevne". Men at være lærer vil sige: at have sans for den vordende, den vågnende ånd. Og at være lærer i et fag vil sige: desuden at have sans for faget, som det er blevet og kan blive.
(Wagenschein, 2015: 39)

Wagenschein argumenterer imidlertid ikke for, at vi opgiver den systematiske tilgang fuldstændigt, men påpeger, at det ikke er den eneste mulige fremgangsmåde, og at dens fejl er tydelige for enhver. Det, der er simpelt ved første øjekast, er måske slet ikke så simpelt. Det er måske bare trivielt, og derfor vil det ikke være i stand til at fange elevernes opmærksomhed.

Den systematiske tilgang og den medfølgende ophobning af viden fører for Wagenschein i værste fald til fremmedgørelse og i bedste fald til akkumulering af en "mægtig bunke skrald" [einen imposanten Schotterhaufen] (Wagenschein, 1956, s. 2). Det centrale er altså at fange elevernes interesse, at trække dem ind i nu-tid, for nu at bruge Pennacs vokabular. Kronologien og systematikken må underordnes en tilgang, der bedre kan gribe elevernes opmærksomhed. Ifølge Wagenschein er der brug for modet til at forlade den systematiske progressionstanke og i stedet "bygge reder" [einzunisten] og "slå rødder" [Wurzel zu schlagen]. Ved at vove at slå rødder i et kon-

6 "systematischen Lehrgang" (Wagenschein, 1956, s. 2).

7 Sie sehen das fertige Fach und im Grund nicht das Kind, sondern den fertigen Menschen, den Erwachsenen vor sich, nur im Kleinformat, nur quantitativ noch "beschränkt in der Auffassungsgabe". Aber Lehrer sein heißt: Sinn haben für den werdenden, den erwachenden Geist. Und Fachlehrer sein heißt: zugleich Sinn haben für das gewordene und werdende Fach (Wagenschein, 1956, s. 2).

kret eksempel, eksperiment eller fænomen får eleverne mulighed for at blive interesserede i og for at "træde ind" i faget.

Wagenschein anvender begrebet *Einstieg* [indstigning] til at beskrive denne bevægelse, hvor eleven fra at have været udenfor og uforstående over for faget, gennem et konkret eksempel gives mulighed for at indtræde i faget og blive grebet af dets struktur og sammenhænge. Det betyder, at man godt kan begynde med et komplekst problem eller et objekt, der kan udfordre elevens spontanitet, uanset hans eller hendes forudgående kendskab til emnet, for "dannelse er ikke nogen additiv proces" (Wagenschein, 2015, s. 40).⁸ Det handler om at gribe og fastholde elevens opmærksomhed frem for at påbegynde en proces mod "vidensakkumulation". Wagenschein foreslår for eksempel, at man i et fysikforløb kunne begynde med Keplers "Sonnetaler"-spørgsmål om, hvorfor solskin, der passerer gennem en spalte viser sig som *runde* lyspletter. Dette almindelige og observerbare fænomen er udtryk for et meget komplekst fysisk problem, men det er også et, der taler til nysgerrigheden hos børn. Andetsteds beskriver han, hvordan fantasien og interessen kan vækkes gennem oplevelsen af støvpartikler, der oplyses i et mørkt rum (Wagenschein, 1997). Gennem sådanne observerbare fænomener kan elevens nysgerrighed og opmærksomhed fanges, og dermed åbnes døren til videre udforskning af fænomenet. *Einstieg* referer således til en mulig bevægelse, der fra den indledende indtræden enten kan gå nedad til det elementære eller opad til det mest komplekse. Eller med andre ord, så kan denne 'indtræden' beskrives som en måde at anskue et fags tærskel på, der ikke først og fremmest handler om sværhedsgrad, men om interesse.

Wagenschein anvender derudover begrebet en "gribende grebetheed" [ergriffenes Ergreifen] for at beskrive elevens henførelse af eksemplet. Eleven skal altså gerne blive grebet på en grundlæggende og selvforstærkende måde. Det er, når eleven gribes af et fænomen på en måde, så det bliver umuligt ikke at udforske det yderligere. Igen kan dette lyde abstrakt, men tænk blot på børns evne til at blive fuldstændigt opslugte af fænomener som dinosaurer, indianere, rumfart, stensamlinger, vulkaner, Doktor McStuffs og alle mulige andre fænomener. Det er denne grebetheed, Wagenschein forsøger at give didaktisk form med sin ide om eksemplaritet, for dermed at forbinde til barnets spontanitet og hele dets væsen. Wagenschein bruger altså udtrykket "ergriffenes Ergreifen" til at pege på den situation, hvor barnet bare *må* udforske emnet yderligere og er ændret på en fundamental måde

8 „Bildung ist kein addierender Prozess.“ (Wagenschein, 1956, s. 3).



heraf. Dermed bliver, hvad der måske blot var en ekskursion til et museum eller et tema om general Custers nederlag ved Little Big Horn, som det skete for den ene af forfatterne til denne artikel, til en egentlig dannelseserfaring. Denne undervisningsform står naturligvis i skarp kontrast til den læringsdagsorden, der synes at have "grebet" uddannelsespolitiske beslutningstagere og dermed har ledt til, at tanker om indhold og fænomener fjernes, eller i hvert fald sættes i parentes, og erstattes af et ordforråd omhandlende læringsresultater, at lære at lære, elevdata, læringscentre og så videre. Fokus i disse forestillinger er på, hvad der foregår i eleven, mens trianguleringen: elev, lærer, genstand, går tabt. I eksemplarisk undervisning stræber man derimod efter en følelse af fortrolighed med verden og de dannelseserfaringer, der kan følge af veltilrettelagte undervisningssituationer.

Den eksemplariske undervisning er ikke at forstå som en ide om en eksemplarisk kanon for de forskellige fag, hvorfor Wagenschein ikke præsenterer sine eksempler som konkret undervisningsmateriale eller et katalog over eksemplarisk indhold; dette ville være tilgangens død (Wagenschein, 1956, s. 8). Eksemplariteten skal i stedet vokse ud af den daglige praksis, og lærerne har derfor brug for et didaktisk vokabular (og reel forberedelsestid, for nu at sige det, som der er), for at kunne etablere eksemplarisk undervisning. De må således være i konstant dialog og udveksling med såvel deres fag som deres kolleger og elever. "Der er ikke brug for et snævert katalog af eksemplariske temaer, men for brede, individuelle virksomhedsbeskrivelser, ikke til efterligning, men til inspiration. Vi lærere skal lytte til hinanden som individer, ikke adlyde et skema som funktionærer" (Wagenschein, 2015, s. 46).⁹ I de sidste afsnit af 'Zum Begriff des exemplarischen Lehrens' forsøger Wagenschein at skitsere sådanne eksempler, som kunne inspirere lærere i forskellige fag. Grundlaget for dem alle er, at de ikke følger videnskabelige tilgange, da han ser disse som værende i modstrid med børnenes tilgang. Hvis læreren begynder med videnskabelige forsøg eller anvender et videnskabeligt sprog og ikke fænomenerne selv som udgangspunkt, forudsætter han, at de videnskabelige kategoriseringer tilstrækkeligt passer til de levende organismer. "Det tror intet barn (uden at kunne vise det på anden måde end som modvilje), og jeg er tilbøjelig til at være enig med børnene i

9 "Nicht bedarf es eines knappen Kataloges exemplarischer Themen, sondern breiter individueller Tätigkeitsberichte, nicht zum Nachmachen, sondern zum Anstecken. Wir Lehrer müssen als Individuen aufeinander hören, nicht als Funktionäre einem Schema gehorchen" (Wagenschein, 1956, s. 8).

den sag" (Wagenschein, 2015, s. 53).¹⁰ Det handler altså om at identificere de rette eksempler og om at skabe situationer, der retter sig mod elevens spontanitet og nysgerrighed.

Børn vokser ikke af sig selv ind i verden, men har brug for vejledning af en voksen generation, der er klar til at give dem viden om og erfaringer af verden i et trygt og suspenderet rum, hvor genstande kan komme ind, uden straks at blive afkrævet et svar, et produkt eller læringsmålsopfyldelse. Som Johannes siger om sit forhold til børnene og deres relation til deres verden:

Øens Folk vokser ikke som før allerede fra Barndommen inderligt ind i Landets og Slægternes Erindringer. Der skal være nogen som lærer dem det. Og ogsaa han er kommet som en fremmed. Maaske det er godt han er en fremmed. Da kan han bedre end de selv se at Øen skal erobres nu som for tusind Aar siden, ja nu som altid (Hansen, 1950/1969 s. 200-201).

Læreren ser, at verden skal fortroliggøres, og at det må gøres gennem forståelse, og ved hjælp af den eksemplariske undervisning kan læreren skabe forudsætninger for dannelseserfaringer og verdensfortrolighed.

At skabe skole

Denne artikel har udfoldet et immanent perspektiv på skole og undervisning ved at zoome ind på to didaktiske begreber, som ifølge os kendetegner undervisning som menneskelig aktivitet. Dette har vi ikke gjort for at forsøge at lade disse begreber konstituere eller legitimere undervisning som aktivitet, da denne i grunden ikke behøver en sådan legitimering. Undervisning fra et immanent perspektiv er værdifuld og nyttig i sig selv. Derimod har vi fokuseret på suspension og eksemplaritet, fordi de ofte overses og underordnes andre mere instrumentelle beskrivelser af, hvad undervisning er. Man kunne beskrive forholdet mellem suspension og eksemplaritet kronologisk og sige, at suspensionen kommer først, og dernæst præsenteres det eksemplariske, men det vil være en forenkling. I stedet bør de ses som komplementære begreber og aktiviteter. Såvel lærerens udvælgelse af eksemplariske fagelementer som hele skolens form, med ringetider og klasseværelser,

¹⁰ "Dies glaubt kein Kind (ohne es anders als durch Abneigung sagen zu können), und ich bin geneigt, mich darin den Kindern anzuschließen." (Wagenschein, 1956, s. 15)



fungerer i en vekselvirkende form, der kan understøtte den suspension, hvor omverdenens støj svinder bort, og kun elevernes opmærksomhed er tilbage. Vi anvendte Johannes som eksempel på en lærer, der netop udnytter suspension og eksemplaritet til at fange elevernes opmærksomhed med sine forskellige didaktiske greb og tricks. Det kan naturligvis affejes som et fiktivt – og i øvrigt konservativt eksempel; men i stedet for en sådan tolkning, mener vi, at netop dette eksempel peger på en slags almenhed ved suspension og eksemplaritet. Almenhed i den forstand, at disse to begreber og aktiviteter er grundlæggende for det, vi *gør* som lærere. Ikke som nødvendig betingelse for undervisning, men snarere som en indlejret del af undervisning som menneskelig aktivitet.

Denne artikel skal således læses som et forsøg på at redde nogle centrale begreber og en forståelse af skolen som en særlig menneskelig aktivitet, der ikke kan reduceres til et instrumentelt forhold mellem mål og middel. Dermed forsøger vi også at opstille en anden forståelse af skolen end den samfundsmæssige og politiske reduktion af 'skolerummet' til forberedelse og nytte, som på mange måder er dominerende i dag. Med udgangspunkt i tanker om suspension og eksemplaritet vil man bedre kunne opretholde spændingen mellem nybrud og tradition, da suspensionen netop sikrer en åbning, hvor eleverne ikke gives en endelig betydning, men præsenteres for en udlægning af noget, som er vigtigt i verden, som den er nu, men hvor man altid ved, at de måske vil lave den radikalt om. Lærerens dømmekraft vil givetvis også få en anden og langt mere markant betydning, da den helt centrale diskussion vil være centreret omkring udvælgelsen af det faglige indhold, hvis betydning dermed også styrkes.

Ved at gentænke nogle centrale pædagogiske og didaktiske begreber kan vi åbne et rum for en fornyet refleksion over undervisning og lærerens rolle, som modsætter sig læringsregimet. En refleksion, som tager forholdet mellem generationerne seriøst, ikke som et spørgsmål om individets og statens overlevelse, men som et spørgsmål om at rette opmærksomhed mod noget (eksemplarisk) fælles menneskeligt og om muligheden for dannelseserfaringer, som bringer eleven nærmere verden – skaber verdensfortrolighed – og giver ham/hende mulighed for at udvikle en interesse for et særligt område af de menneskelige kundskaber og kunstarter. Ved at fokusere, ikke på læring, men på det at vække interesse og opmærksomhed og på opbygningen af verdensfortrolighed retter vi opmærksomhed mod skolens centrale ærinde, som altså ikke er lærings- og værdiudbytte, men formidlingen af et forhold mellem generationer. Set fra dette immanente perspektiv kan vi se

skolen som et rum, der understøtter elevernes fortrolighed med verden på den ene side og deres mulighed for at omskabe den på den anden.

Referencer

- Arendt, H. (2006). *The Crisis in Education, 1958. I: Between Past and Future*. London: Penguin Books.
- Graf, S. T. (2013). Det eksemplariske princip i didaktikken. En historisk-systematisk undersøgelse af Martin Wagenscheins, Wolfgang Klafkis, Oskar Negts, lærekonst-didaktikkens og Günther Bucks konceptioner af eksemplarisk belæring og læring. Ph.d.-afhandling. Lokaliseret d. 18. september 2019 på: https://www.ucviden.dk/portal/files/15429977/Graf_2013_Det_eksemplariske_princip_phd_afhandling.pdf
- Hansen, M. A. (1950/1969). *Løgneren*. København: Gyldendals Bogklub.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kennedy, D. (2017). An Archetypal Phenomenology of Skholé. *Educational Theory* 67(3), 273-290.
- Korsgaard, M. T. (2014). Hannah Arendt og pædagogikken: Fragmenter til en gryende pædagogik. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Korsgaard, M. T. (2016). An Arendtian Perspective on Inclusive Education: Towards a Reimagined Vocabulary. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 934-945.
- Korsgaard, M. T. (2018). *Bearing with Strangers. Arendt, Education and the Politics of Inclusion*. London: Routledge.
- Korsgaard, M. T. (2019). Skolen som mellemværende. *Barnet mellem autoritet og frihed. Lilleskolernes Sammenslutnings årsskrift 2019*, (s. 16-17).
- Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education* 35(1), 1-20. doi: 10.1111/1467-9752.00206
- Masschelein, J., & Simons, M. (2010). Schools as Architecture for Newcomers and Strangers: The Perfect School as Public School? *Teachers College Record* 112(2), 533-555.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Pennac, D. (2010). *School Blues*. London: MacLehose Press.
- Tanggaard, L. (2019). Content-driven pedagogy: on passion, absorption and immersion as dynamic drivers of creativity. I: Beghetto, R., & Gorazza, G. (red.), *Dynamic Perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice in Education*. (Bind 1, s. 165-177). Cham, Schweiz: Springer.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). Towards an Ontology of Teaching. *Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World. Contemporary Philosophies and Theories in Education*, vol. 11. Cham, Schweiz: Springer.
- Wagenschein, M. (1956). 'Zum Begriff des exemplarischen Lehrens'. Lokaliseret d. 19. september 2019 på: <http://www.martin-wagenschein.de/en/2/W-128.pdf>
- Wagenschein, M. (1997). Das Licht und die Dinge. I: Buck, P. (red.) *Einwurzelung und Verdichtung: Tema con variazione über zwei Metaphern Wagenscheinscher Didaktik* (s. 43-45). Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau.
- Wagenschein, M. (2015). *Dannende faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein* (red. Graf, S. T., & Christiansen, J. P.). København: Forlaget Unge Pædagoger.