

FÆLLESSKAB OG KLASSERUM

OM DEMOKRATI SOM TAVS VIDEN
OG BRUGEN AF FÆLLESSKABET I
IMØDEGÅELSE AF MODSTAND MOD LÆRING

Forstår du mere end du véd,
da grav din slumrepude ned.
Din horisont vil gro sig bred
af æventyr og åbenhed.

Men véd du mer end du forstår,
slå kikkert og kompas i skår.
Dig venter alt fra unge år
erhvervspedantens trygge kår

Piet Hein

INDHOLDSFORTEGNELSE

Afsnit	Side
1 Problemstilling	1
2 Indledning	1
3 Definitioner og metode	1
4 Demokratier	2
4.1 Fænomenologisk demokrati - fællesskabsfølelse som kompetence	2
4.2 Voksendemokrati - flertalsdemokrati	2
4.3 Skindemokrati - egokrati	2
4.4 Elitært demokrati	3
4.5 Børnedemokrati - retfærd	3
4.6 Valget af fællesskab	3
4.7 Demokrati i undervisningen	4
4.8 Ur-demokrati - demokrati <i>The Circle Way</i>	4
4.9 Absolut demokrati - fælles skabelse	4
5 Opsummering og forslag	5
5.1 Frivillighed og respekt	5
5.2 Forslag om imødegåelse af outsiders	5
5.3 Demokrati? Ja, absolut!	5

Litteraturliste

Bilag 1 Definitioner
Bilag 2 Mine uddannelser
Bilag 3 *Kynde* [krabat 1]

1 PROBLEMSTILLING

Med denne opgave ønsker jeg at undersøge, hvilken effekt det almene demokratibegreb, som det bringes ind i undervisningen af deltagere og underviser, har på kvaliteten af undervisning, læring og samvær; samt med udgangspunkt i en tolkning af demokratibegrebet foreslå en radikal løsning på det generelle problem med modstand mod læring.

Som forudsætning for opgaven antages, at fællesskabsfølelse er en tavs viden, en udtalt eller udtalelig kompetence. Og med mindre en specifik definition - etymologisk, historisk eller andet - fordres af argumentationen, ligestilles begreberne demokrati, folkestyre, fællesstyre og fællesskab. Definitionsafstanden mellem demokrati/folkestyre og fællesstyre/fællesskab, er til at overskue; kan de to ikke byttes ud mod hinanden, er hverken *folk* eller *fælles* meningsgivende: 'Mine fæller og jeg udgør hver sammen delmængde af helheden'.

Jeg spørger:

- Hvad er demokrati - eller demokratier?
- Hvordan kommer demokratibegrebet til udtryk i samfundets grupperinger, og hvilken funktion har det i undervisningen?
- Hvordan kan demokratibegrebet eller en re-urdering af demokratibegrebet anvendes i undervisningen?

2 INDLEDNING

Jeg har skrevet og publiceret digte gennem 20 år, og i de sidste 10 år arbejdet med begrebet 'kynde' [digtet *kynde 1*] som personlig definition på en 'videns-kunnen', der er individuelt unik og umulig at videregive ved andet end eksempel til efterfølgelse. Det har været min kongstanke, at sådanne kompetencer - kendskab til og håndtering af hvad f.eks. frihed er, demokrati, kærlighed, ansvarlighed o.a., og de mørkere sider: grænseoverskridelse, overgreb, uretfærdighed o.a., samt til komplekse systemer som cykling, vejforudsigtelse o.lign. - er bestemmende for tilkomsten af personlige interesser og indlæringssevne og -lyst, dvs. i udpræget grad medbestemmende for kvaliteten af det individuelle liv.

Umiddelbart før min undervisningspraktik på politiskolen blev jeg gjort bekendt med begrebet 'Tacit knowledge' [Wackerhausen 9]. Jeg blev meget begejstret: Ikke blot var hér en teoretisk bekræftelse for mine egne overvejelser om 'kynde' som begreb, men også en forklaring på min foretrukne undervisningsform af elever i improvisation: 'Learning by doing'. [Dewey 25]

Som emne til min undervisning af politiskolens elever valgte jeg at anskueliggøre, hvad det vil sige at være vidne. Men snarere end at teoretisere omkring begrebet, f.eks. ved foredrag om vidnepsykologi, og således kun skabe teoretiske forudsætninger,

besluttede jeg at tale til deres egen livserfaring og muliggøre en individuelt personlig vinkel på sandhedsværdien af et vidnes udsagn, som den opleves af vidnet selv [praktikopgave 19, s. 8-9] Jeg håbede, at sådan frisættelse fra systemets og erhvervsskolens tørre, teoretiske og juridisk snævre begrebslighed ville kunne ruste dem til at blive bedre politibetjente; "bedre" som "mere menneskeligt empatiske". 'By doing'.

Jeg har siden teenageårenes læsning af Summerhill-dagbogen været optaget af hvad jeg oplever som *absolut demokrati, fællesskab skabt på basis af* respekt for forskellighed snarere end *på trods af*, men i mine egne mange afbrudte undervisningsforløb [bilag 2] kun ét sted (Tribal Life) oplevet et sådant fællesstyre - hér i en kontekst, hvor fællesstyret var en del af skolens målsætning.

Da jeg i forbindelse med praktikopgaven læste politiskolens moralske og etiske krav til eleverne [Praktikopgave 19] samt gennem 3 uger observerede et svært fravær af manifestation af divergerende meninger blandt eleverne, begyndte jeg at tænke over, om den gængse voksenundervisning gennem eksamener og visitationer egentlig ikke *gradbøjer* demokratibegrebet, sådan at forstå at systemet med forudgående eksamener og forhåndsvisitation og eksamen som endemål skal forhindre en uensartethed, der ville virke forstyrrende på det overordnede mål, den ny eksamen - altså på forhånd udelukke folks nødvendighed for at *bekræfte* eller *lære* den demokratiske kompetence, som dels skal gøre videns-erhvervens meningsfuld for samfundet og dels facilitere videns-distributionen efterfølgende uddannelsen?

Wackerhausens [9] gav mig cluet til opgaven: "Som underviser må man selv sørge for at ophæve skellet mellem fag og person... for at være faglig kompetent må man bruge sig selv i sin praksis, idet en del af ens faglige viden er én selv - de oplevelser og erfaringer, som man har haft, og den eller de livsverdner, som man personligt har eller har haft kontakt med." Det var præcis sådan jeg havde det! Efter at i ugevis at have famlet omkring modstand mod læring, der som teoretisk problemstilling forekommer mig overeksponeret, blev jeg *trukket* mod nøjagtig det samme, jeg gør i min digtning: Eftersøgningen af en essens. 'Hvad er modstanden mod læring modstand imod?'

3 DEFINITIONER OG METODE

Vi er nødt til at have et fælles forståelsesgrundlag. Jeg tillader mig derfor at fremhæve de vinkler på opgavens hovedtermer - principiel tavs viden, uddannelse, læring og modstand mod læring, demokrati og børnedemokrati - som jeg finder kendetegnende samt nødvendige for at kunne perspektivere problemer indbygget i argumentationen.

Andre definitioner vil findes indlejret i teksten. Definitioner henvises til bilag [bilag 1]

- 3.1 Principiel tavs viden
- 3.2 Uddannelse i Danmark
- 3.3 Læring
- 3.4 Modstand mod læring
- 3.5 Demokrati

Opgaven er lavet på basis af mit personlige forhold til den tavse viden gennem arbejdet med begrebet 'kynde', samt ved læsning af overvejende artikler og Internettekster samt nogle bøger om knowledge mining, tacit knowledge/tavs viden, børnedemokrati, andragogik, demokrati, absolut eller ur-demokrati, dialogpædagogik, læring, modstand mod læring og livslang læring. En forståelse af demokratibegrebets plads og funktion i undervisningen er søgt udledt ved analyse.

4 DEMOKRATIER

I følgende gennemgås demokratibegrebet på ophavsniveau, på samfunds-, gruppe- og klasseplan ud fra en almenopfattelse, og et ideal fremlægges. Gennem definitionerne ønsker jeg at klargøre, hvorfor jeg ikke betragter demokratiforståelse som noget, der er synonymt med håndsoprækning, og berede vejen for en fælles snarere end læreransvarlig imødegåelse af modstand mod læring.

4.1 FÆNOMENOLOGISK DEMOKRATI - FÆLLESSKABSFØLELSE SOM KOMPETENCE

Under tavs viden [Wackerhausen bilag 1.1] hører fænomener som at kende til følelsen af jalousi, glæde, smerte. Også mange andre kompetencer hører hjemme i de tavse dimensioner - den rette placering af læberne på et klarinetblad, at cykle, for ikke at tale om kendskabet til komplekse systemer, f.eks. pumpers gensidige afhængighed i et stort varmeanlæg. Men fælles for den tavse dimension er, at genkendelsen ikke kan italesættes; den er *intern*: Man kan nok være italesat enige om at leve eller arbejde i (et) fællesskab, ligesom man kan sige "nu skal vi cykle", men den ultimative succes afhænger af deltagernes evne til at *genkende* fællesskabet: den kropslige oplevelse af fælles mening med forhandlingen, oplevelsen af fælles mål, oplevelsen af accept og respekt for forskelligheder i fællesskabet. Denne viden er også tavs og umulig at italesætte. Den skal læres gennem repetition, den skal mærkes på kroppen. Den er *principielt tavs*.

Om gener overbringer sociale koder er en diskussion, jeg ikke vil ind på, men man skal ikke tilbringe mange timer sammen med børn, før man opdager at de fleste børn siger fra, hvis de føler sig uretfærdigt behandlet eller overset af voksne; hvis de ikke længere føler behag ved den fælles situation. Og

væmner man sig, fra de er helt små, til at alle beslutninger af betydning for alle fordrer inddragelse af alle, som beslutningerne påvirker i hjemmet eller institutionen [Neill 20], vil de opleve, at respekten for deres behovsopfyldelse indenfor fællesskabets muligheder er et følelsesmæssigt højere aspekt af den individuelle behovsopfyldelse. De har fået en kropslig erfaring om fællesskab, der rækker ud over "jeg fik, hvad jeg bad om", og vil siden anmode om at blive inddraget i beslutningerne.

Lærer børn ikke denne følelse at kende 'indefra', lærer de i stedet noget andet. Snarere end fællesskaberfaring lærer de fra 'resten' af det mellem-menneskelige spektrum: ligegyldighed, over ansvarsfratagelse, til psykisk aggression og fysisk overgreb. Og vil sidenhen i stigende grad få sværere og sværere ved at lære at fungere som del af et fællesskab, idet det tidligst lærte altid fungerer som vægtigste målestok. Dog kan annammes et overfladisk kendskab til ansvarsdeling, som snarere end at være baseret på fællesskabsfølelse handler om at efterligne processerne i et virkeligt fællesskab. 'Monkey see, monkey do'.

4.2 VOKSENDEMOKRATI - FLERTALSDEMOKRATI

Ifølge Hal Koch er stemmeafgivelse måden hvorpå man tjekker, hvor langt samtalen er nået [Koch 21]. I Danmark stemmer vi til Folketinget sådan ca. hvert 4. år. I mindre sammenhænge, arbejdspladser, foreninger osv., hvor resultater afspejler sig hurtigere, stemmes der oftere. Men fælles for den 'voksne' opfattelse af demokrati er, at flertallets beslutninger er gældende for alle, hvad enten de sker gennem et repræsentativt demokrati, som i Folketinget, eller ved direkte stemmer, som på arbejdspladser. Og kan man ikke lide lugten i bageriet, er alle andre optioner blot værre.

Den nordisk repræsentative demokrati-form tolererer ikke uenighed i de politiske fraktioner [Kehlet Christoffersen 13], hvilket er det samme som at sige, at demokratiprocesen internt i folketinget ikke er baseret på respekt for forskellighed, men på studehandler og magtbaser. Om enig fremtræden til en vis del kan retfærdiggøre manglende eller tabt indflydelse skal jeg ikke kunne sige - men i så fald må landets 6 millioner betragtes som repræsenteret af 10-15 partier snarere end 179 forskellige mennesker.

Naturligvis skal man ikke underkende de mange samtaler, der føres i landet, som ultimativt bliver til individuelle valg af en politisk fløj som repræsentativ stemmefører. Den nationale plurallog er vi alle del af. Men uanset hvor mange samtaler vi fører med hinanden og med vore stemmerepræsentanter fra arbejdspladsen og op, vil alle flertalsafgørelser altid resultere i at nogen føler sig udenfor fællesskabet.

Voksne, der bryster sig af realistisk sans, vil hævde at der ganske enkelt ikke er tid til at italesætte en hel nation, en hele by, et helt bykvarter og gøre alle tilfredse hvis alle samtidig skal have smør på brødet. "Så kunne vi jo ikke bestille andet end at tale".

Tid. Dét voksne ikke har nok af, som børn har til overflod.

Det sjove er, at det som muliggør børns oplevelse af tid som overflod ikke er frisættelse fra ansvar, men frihed for bekymringer. At de ikke er alene. At de ved, hvordan verden er skruet sammen. At de føler sig som en respekteret del af omgivelserne. At spørgsmål bliver besvaret tilfredsstillende. Alt sammen noget der kommer af at høre til. Af fællesskabsfølelse. Og disse behov ændrer sig ikke, blot fordi et barn bliver ældre. Altså må den voksnes oplevelse af manglende tid til fællesskab have noget med manglende fællesskab at gøre.

4.3 SKINDEMOKRATI - EGOKRATI

Skindemokrati betyder 'overfladedemokrati'. Et begreb vi bruger, når vi erkender at beslutninger af betydning for fællesskabet er truffet forinden fællesskabets debat eller ikke får betydning for ændringsprocesser; når man giver udtryk for at støtte op om fællesskabets beslutninger, og efterfølgende handler på egne vegne: Siger ét, gør noget andet. Denne praksis udspringer af mangel på fællesskabsfølelse.

Denne fællesskabsforholden er reelt set dysfunktionel, men så udbredt at den må kaldes funktionel i mangel af bedre: Skønt denne metode ikke skaber øget fællesskabsfølelse, så hellere at vi mødes i diskussion og udveksler synspunkter, end at vi slet ikke taler sammen og blot handler fuldstændig på egne vegne. Hellere egokrati i samtale om retfærd end ingen samtale.

Om pseudo-medbestemmelse siger Bo Jacobsen [Jacobsen 22, s. 66 f: "Når eleverne formulerer deres interesser og ønsker, oplever de ofte at de støder på eller andet, og ikke kan trænge igennem. Læreren er ikke reelt fri og åben i dialogen, men foretager undervigemanøvrer og kommer med skinargumentationer og manipulationer for at få sine egne forslag igennem eller for at undgå elevernes. Denne oplevelse af skinargumentation og manipulation er specielt knyttet til vor tids ikke-autoritære lærere.

Det kan være en beklemmende oplevelse for eleverne, at møde en sådan undvigende og bortsnakende lærer. Resultatet af psudomedbestemmelsen bliver ofte, at eleverne bliver forvirrede, passive, trækker sig ind i deres egen verden og oplever en diffus afmagt. Senere kan læreren ikke forstå, at eleverne er så uengagerede."

4.4 ELITÆRT DEMOKRATI

Demokratibegrebet angives at være sammenhængende med oplevelsen af at være 'et folk' [Korsgaard 3]. At begrebet ikke kan findes uden en fællesskabsfølelse. Måske kan man ligefrem sige, at demokrati og fællesskabsfølelse betinger hinanden? Jvf.: "Man antager som udgangspunkt, at folket var der før demokratiet, ja, at folket har været der i umindelige tider. Men det er sikkert en mere frugtbar tese, at folket som demos først bliver født med demokratiet, og Demokratiet forudsætter et

suverænt folk; uden et folk intet folkestyre." [Korsgaard 3] Og uden folkestyre, intet folk?

I Frankrig i 1700-tallet formulerede Rousseau princippet om "folket som politisk suverænt." En ny politisk og statslig struktur italesatte folket, lægmand, som suverænitetetsbegreb. "Historisk set udgør demokratiet og nationen ... et nyt tvillingepar, der blev født med den franske revolution i 1789. Både nationen og demokratiet er politiske begreber... statens affærer [skulle] ikke længere foregå bag lukkede døre i de kongelige gemakker, men udspille sig i res publica - det offentlige liv. Den franske politiske nationalisme var i sig selv demokratisk. Den byggede på en idé om, at suveræniteten ligger hos folket med politisk lighed. I denne form opstod demokrati og nationalisme som to sider af samme sag. Nationen blev den ramme, inden for hvilken de universelle menneskerettigheder kunne gøres gældende." [Korsgaard 3]

Det politiske folkestyre blev en måde at fokusere på, vende blikket fra lokale tilhørsforhold mod noget større, med sigtet at muliggøre en stærkere samfundsstruktur for flere mennesker: Føler man, at man har indflydelse på det større, hvad enten man kan overskue alle konsekvenser eller ej, vil man søge at forsvare det - akkurat som man vil forsvare det mindre, man føler sig som del af.

En forskydning skete - 'folk' blev hurtigt synonymt med 'nation': dét som er afgrænset af sprog, af vaner, af politisk geografiske grænser. Men til så store strukturer som en nation hører, at det er umuligt at tilgodese alle individuelle holdninger til nationens handlinger indad og udadtil, og det følger at idéen om *folkets styre* på dette niveau rækker ud over den enkeltes fatteevne, og måske tilmed den enkeltes livslængde. Demokratiet på nationalt niveau hverken kan eller skal tilgodese *den enkelte* i hendes eget liv, men være et løfte om at det store fællesskab lytter, hvis den enkelte individuelt eller via repræsentant fremkommer med indsigelser, der muligvis vil influere på nationens velbefindende. Lytter det?

4.5 BØRNEDEMOKRATI - RETFÆRD

A. S. Neill's Summerhill-skole [Neill 20] er den første offentlige demonstration af voksnes respekt for børns meninger. 'Ét menneske, én stemme' kalder på alle elevers, læreres og andre ansatte på Summerhill-skolen til at tage del i alle større og mindre beslutningsprocesser, som har indflydelse på hele skole-samfundet. Skolen er således ikke bare et eksperiment med børnedemokrati, men også et modent eksperiment med ur- eller absolut demokrati [Manitonquat 14]. Ved at inddrage børnene i den demokratiske proces opnås ikke blot at børnene senere i livet baserer mellem menneskelig interaktion på oplevet fællesskab; der trækkes også på friske øjne i situationer, hvor voksne måske vil handle på basis af hvad der hidtil har fungeret. Mennesker søger altid mod at gøre det bedste de kan, og især børn vil sjældent være voldsomt forstyrret af livsforestillinger

om hvad man kan, eller må, eller bør; de vil gå direkte efter dét i en sag, som føles mest retfærdigt, rigtigst, mest ligetil - ikke dermed sagt, at børn har alle svar bedre end voksne, men børn, der respekteres, ja, mennesker, der respekteres, tilfører engagement til fællesskabet som brændstof til skabelse af kreative løsninger, snarere end lad-os-komme-videre-brug af de gamle travere.

4.6 VALGET AF FÆLLESSKAB

Forudsætningen for fællesskab er det fælles mål. At man har noget at være fælles om. Har man ikke noget at være fælles om, hvorfor så være sammen?

Som art og som race er selvmord eneste fravalg; fællesskab på basis af art (menneske) eller andre racer (rød, hvid, gul, grøn, blå, brun, sort) beror ikke på gensidighed - ingen kan bytte art eller race, så fællesskabsfølelse postuleret rent på basis af biologi er noget fordrøkkent sludder, ren magtinstrumentering ("menneskene er bedre end dyrene", "hvide bedre end sorte"). I nationen har man kun ét af to valg: blive i det fællesskab, der er givet én ved fødslen: nationaliteten, sproget, kulturen, og få det bedste ud af det - f.eks. stemme ved folketingsvalgene og håbe følelsen af fællesskab opstår i valgresultatet - eller fortrække til en anden og mindre gruppering: f.eks. ved fornægtelse af mulighed for fællesskabsfølelse med den store gruppe, nationen, til fordel for en mindre, eller ved emigration. Rejser ud og hjem igen *kan* give en følelse af fællesskab med fødekulturen, men denne afløses snart af samme følelse, man rejste ud med.

Først på et niveau, hvor personlige erfaringer spiller en rolle for valgets udfald, i kulturelle eller sociale grupperinger, bliver 'at være sammen eller ikke' en regulær valgmulighed: *valget af en anden ø, en anden by, et andet kvartér, en anden ægtefælle, et andet arbejde, en anden klub, en anden uddannelse eller klasse, valget af gruppe eller sig selv...*

Træder man ind i en ny gruppering, træder man ikke automatisk ind i et fællesskab. Med sin indtræden påvirker man gruppens mål, det man er enige om at ville hjælpe hinanden med - og for at der fortsat kan være et fællesskab efter ens tilkomst, er både man selv og gruppen nødt til at åbne sig for hinanden for at justere målet til den nye helhed. Man er nødt til at trække på hinandens kompetencer på alle områder, der kan skabe et nyt fælles mål. Grundforudsætningen er fællesskabskompetence, det kropslige velvære som fællesskabsfølelsen giver dén, der kan genkende fællesskab - og i enhver gruppering vil manglende fællesskabskompetence i væsentlig grad virke afledende fra det oprindelige mål. Og måske bevirke, at gruppen opløses eller fraktioneres.

Men uanset truslen mod gruppen, er det gruppen - den nye gruppe - der bestemmer hvor megen afledning fra gruppens tidligere mål, gruppen vil tillade - med eksklusion eller målændring til følge.

4.7 DEMOKRATI I UNDERVISNINGEN

Underviseren i traditionel voksenundervisning er repræsentant for det nationale, subsidiært stedlige demokratis beslutninger om hvordan den pågældende uddannelse skal forløbe. Og hvad enten dette er statueret ved vane eller direkte påkrav, kan underviseren ikke give deltagerne anden medindflydelse på pensum end som skrevet står.

Deltagerne er altså *underlagt* en overgrupperings beslutninger - som de kun kan få indflydelse på ved at indtræde i denne gruppering, med valg til Tinge, eller optagelse i f.eks. skolens besluttende organ. Og er nødt til at finde sig i, at eneste indflydelse i klassen er den de kan øve på hinanden, som hjælp eller som modstand, i et fællesskab.

Som forudsætning for god læring, opregner Malcolm Knowles 4 betingelser: respekt for den enkeltes personlighed, deltagelse i beslutningstagen, frihed til at udtrykke sig og tilgængelighed af information, samt gensidig ansvarlighed for mål, planlægning, handling og evaluering. Et godt uddannelsesmiljø skal eksemplificere demokratiske værdier. [Knowles 23, s. 331]

4.8 UR-DEMOKRATI - DEMOKRATI *The Circle Way*

Når samfundsstrukturen i en befolkning modstår mødet med en mere udbredt kulturform, bliver den genstand for lægmands opmærksomhed, det være sig præstestyre i Iran, eller demokrati som det f.eks. praktiseres af Lakoteindianerne i Nordamerika. Vi søger at bekræfte funktionaliteten af vor egen samfundsform, eller finde inspiration til forandring.

Elder i Lakotestammen, Manitonquat, (elder = talsmand) rejser verden rundt og foredrager om "the Circle Way" [Manitonquat 14], en demokratiseringsprocess hvor alle i en gruppe uanset kompetence opnår lige nødvendighed for gruppens målskabelse og løsning, og derfor hver især er repræsentanter for alle *potentielle* deltagere i Cirklen, dvs. alle medlemmer af arten.

'Cirkelmåden', '-vejen', eller bare 'Cirklen', er i sin essens et fællesmenneskeligt budskab om respekt, et kærlighedsbudskab, der ikke fremhæver individer, men fremhæver fællesskabet og fælles skabelse. Som hjælpemiddel, indtil forståelsen af respekt er opnået, benyttes et fysisk symbol, en 'talking stick' - det kan være en pind, en sten, en kuglepen - der er indikation til den enkelte og til gruppen om, hvor taleretten befinder sig for øjeblikket. Og hvor taleretten bliver, indtil ihændehaveren frivilligt giver den fra sig.

4.6 ABSOLUT DEMOKRATI - FÆLLES SKABELSE

Forudsætningen for at demokrati på *noget* plan fungerer - i landet, amtet, på arbejdspladsen, i byen, i undervisningen, i parforholdet - er at der lyttes.

I denne udviste respekt for taleretten - bedst symboliseret gennem brugen af en 'talking stick' - ligger således en opdragelse til ansvarlighed for

fællesskabet; hér er meget meget langt fra de 3 minutter på Folketingets talerstol eller talerrækkefølgen ved et foreningsmøde. Fokus er nemlig, at der er tid nok. Tid nok for den enkelte til at komme til erkendelse - til erkendelse af gruppens mål og problemernes stilling, og til erkendelse af såvel kompetencer som manglende kompetencer i forhold til samme. Så, snarere end taleret som mulighed for retorisk udmattelsestaktik er brugen af respekt et spørgsmål om at (lære at) fatte sig i korthed; at vænne sig til ikke at tale i forsamlingen, før man har væsentligt at bidrage med. Men da gruppen ikke skilles for at gribe til handling, før alle er enige om at skilles, er der altid tid nok til både at give sin mening til kende og til at komme til erkendelse om gruppens nødvendighed. Det er det jeg mener med 'absolut demokrati'.

Ved deltagelse i absolut demokrati stemmes aldrig om tingene ved håndsoprækkelse; man ér sin stemme, og den fælles skabelse behøver at man bruger den. I samtale.

5 OPSUMMERING OG FORSLAG

De foregående eksempler skal tjene til overbevisning om nyttigheden af fællesskab i samfundet generelt såvel som i undervisningssituationen. Min påstand er, at øget følelse af fællesskab har en selvforstærkende effekt, og i høj grad skaber øget velvære, bedre læring, større entusiasme og større livskvalitet i det hele taget.

5.1 FRIVILLIGHED OG RESPEKT

Gennemgangen af materialet har bibragt mig den holdning, at voksenundervisning er undervisning af frivillige - der hver især med deres fællesskabskompetencer og ønsker om deltagelse i fællesskab træffer beslutninger af værdi for sig selv og fællesskabet; om end eksamensrettet undervisning kan siges at være en forfordeling af deltagernes behov, til fordel for politisk kvotering, må frivilligheden også hér gøre sig gældende: er deltageren først inde på uddannelsen, må det være op til deltageren selv, hvordan undervisningssituationen skal tackles. Kun ved oplevelse indefra undervisningsinstitutionen kan nogen gøre sig klart, hvordan undervisningen og undervisningssituationen kan bedres til gavn for den enkelte og for samfundet.

5.2 FORSLAG OM IMØDEGÅELSE AF OUTSIDERE

Modstand mod læring er et faktum i al undervisning. Fordi folk i voksenundervisningen kommer med forskellige vidensforudsætninger samt varierende grader af oplevelse af frivillighed, vil der i upersonlige såvel som nære undervisningsfællesskaber altid manifestere sig en vis modstand, som opstår og fortager sig som små knirk i hverdagen, efterladende målet intakt - det faglige fokus.

Første gang, der opstår modstand af en mere *vedvarende* karakter - indadvendthed, tværhed, depression, aggression - som underviseren ikke kan rette op på ved samtaler eller tilrettelse af undervisningsformen, og forbliver deltageren i undervisningen trods sine uopfyldte behov, må konklusionen være, at undervisningens mål ikke længere er intakt, at der er andre behov nødige for gruppen end det faglige fokus.

5.3 DEMOKRATI? JA, ABSOLUT!

Det fundamentale ved demokratibegrebet i voksenundervisning, som det kan fungere på klasseplan, hvor indflydelsen ikke rækker ud over det personlige, er at alle har lige meget ret til at være der - og er lige nødvendige. Og respekten for forskellighed, der er forudsætning for fællesskabskompetence, fordrer at man kan holde til at være uenig.

Imødegåelse af en outsider fordrer derfor, at nogen tager teten og muliggør en situation, hvor outsideren får lejlighed til at opleve fællesskab. Og den eneste, som har mulighed for dét, er underviseren. Det er underviseren, der skal tillade en midlertidig suspendering af det faglige mål, til fordel for skabelse af et nyt fællesskab, hvor outsideren kan finde plads; så undervisningen kan gå videre, uden væsentlige forstyrrelser.

En *talking stick* er en god idé - lade alle komme til orde, så længe de holder på taleretten, men det vigtigste og det radikale ved dette forslag er, at processen med at skabe et nyt og stærkere fællesskab skal kunne tage den tid det tager. Tid er dét, der skal til, for at fællesskabet kan træde i karakter og *være fælles*; tid til at tale og tid til at være tavs - tid til at give mulighed for finde noget at være fælles om, som tilfredsstiller alle. Tiden, der gives samtalen, er ikke dét som direkte skaber fællesskabet, men den givne tid skaber oplevelsen af respekt for forskellighed, som er det nye, og ethvert, reelt fællesskabs forudsætning.

Lærerens deltagelse i samtalen er en forudsætning. Deltagerne er nødt til at opleve, at processen er væsentlig for uddannelsen, at læreren stadig er garant for det faglige. Og vil derfor finde sig i, at samtalen ikke slutter, før alle er enige om, at den er slut; hér er det op til læreren at vurdere, om tilsagn af respekt er oprigtige. Læreren må træde i karakter, udstille sine egen fællesskabsforståelse og foregå med et personlig eksempel, så alle kan bibringes en følelse af, at det er alvor.

Kenneth Krabat (f. 63)
CVU 2003

Litteraturliste

1. Kenneth Krabat - *alle veje fører til Magtenbølle* (Gyldendal, 1994)
2. Ove Korsgaard - *Undervisning af voksne versus voksenundervisning* (i *Voksenunderviserens veje og udfordringer*, Undervisningsministeriet 1999)
3. Ove Korsgaard: *Folkeoplysning, demokrati og den europæiske union* (artikel, 1999, <http://udd.uvm.dk/199908/udd8-10.htm>)
4. Finn Thorbjørn Hansen - *Når Folkeoplysning bliver til Eksistensoplysning* (artikel 1999, <http://udd.uvm.dk/199908/udd8-6.htm>)
5. Knus Illeris - *Læring* (Roskilde Universitetsforlag, 1999)
6. Ole Dreier - *Udannelse og læring i praksis* (i *På sporet af praksis* Undervisningsministeriet, 1999) (<http://pub.uvm.dk/1999/prakspor/5.htm>)
7. Rasmussen, J.. *Mesterlære og den almene pædagogik* -i K. Nielsen & S. Kvale (red.) 1999
8. Hans Henrik Knoop - Livslang læring (<http://udd.uvm.dk/200109/udd200109-02.htm?menuid=4515>)
9. Birgitte og Steen Wackerhausen, *Tavs viden, pædagogik og praksis* i *På sporet af praksis* Undervisningsministeriet, 1999) (<http://pub.uvm.dk/1999/prakspor/5.htm>)
- 10a. (Meyers Fremmedordbog, 1924)
- 10b. (Gyldendals fremmedordbog, 1960/1987)
- 10c. (Politikens Fremmedordbog, 1996)
11. Hal Koch, *Hvad er demokrati?*, 1945
12. Af Jesper Hoffmeyer, *Samfundsmysterets træge kreativitet* ((i *Demokrati 40* indlæg, redigeret af Søren Bald, Peter La Cour og Steen Nepper Larsen, Forlaget Krogerup, 1996, s. 63-67)
13. Camilla Kehlet Christoffersen *Indvandreres politiske deltagelse i det danske demokrati* (1999) http://www.sosmodracisme.dk/blad_2/16.pdf
14. Manitonquat - *the circle way* (Story Stone Publishing, 1997)
15. Hans Bonde - Kropslig intelligens -Skolen i rulletrappesamfundet (1997) <http://www.uvm.dk/gammel/maj971.htm>
16. Peter Lund Nielsen - *Tilfældighedens nødvendighed - Et essay om naturvidenskab, dannelse og kompetence* <http://www.dcn.auc.dk/Research/Prisopgaver/Peter%20Lund%20Nielsen.doc>
17. Jesper Løje Hejl, *Ekspert- eller Proceshjælp?* (2001) http://www.teamtoft.dk/team/pdf/Man11_10_01.pdf
18. Marianne Horsdal - *Livshistorien i det pædagogiske arbejde - (i Pædagogisk Forskning og udvikling, Kofenrenerapport 23/8 2001, Syddansk Universitet)* <http://www.hum.sdu.dk/projekter/ipfu/ipfu-dk/pdf-rap/rap230801.pdf> -
19. Praktikopgave - Politiet på skolebænken (CVU 2002), bilag 1
20. A.S. Neill - *That Dreadful School* (1937)
21. Hal Koch - *Hvad er demokrati* (1945)
22. Bo Jacobsen - voksenundervisning og livserfaring - kapitlet "Læreren, magten og den dobbelte loyalitet" (Chr. Eilers forlag 2001, 2. udg.)
23. *Om voksenundervisning* (red. Carsten Nejt Jensen, kapitlet "Hvad er et godt læringsmiljø?" af Bjarne Wahlgren)
24. Lis Hemmingsen og Kim Pedersen, *Læring, identitet og sårbarhed - om modstand og forsvar i voksenundervisningen* (i *Hvad tænder?* - Et debatskrift om voksendannelse, Undervisningsministeriet, 1999)
25. John Dewey, *Erfaring og opdragelse* (Ejlers, 1974)

DEFINITIONER

1 Principiel tavs viden

Birgitte og Steen Wackerhausen er dem i Danmark, som mest omfattende har bearbejdet Polanyis teser fra 1958 om den tavse viden. Med spørgsmålet *Er boglærdom lærdom nok?* opregnes i *Tavs viden, Pædagogik og praksis* [Wackerhausen 9] fem centrale 3000 år gamle dogmer om viden som absolut sandhedsbegreb, der blot behøver at blive indlært for at komme ud igen på samme måde, uden nødvendighed for involvement af fagudøveren som person. Det sandsynliggøres, at disse dogmer stadig er aktive i mange undervisningsformer i dag, og til og med på mange områder i vækst. *Jo flere bøger - og dermed mere eksplicit viden - der indgår i en uddannelse, jo større status har den... omfanget af den eksplicitte viden [er] det afgørende, og således omtales de længerevarende skolestiske uddannelser typisk som højere uddannelser.*

Ved at fokusere på kompetente praktikers egne forklaringer konkluderer Wackerhausens, at dogmerne ikke holder vand: *Disse eksperter har ofte svært ved at give en redegørelse for deres praksis... hvor kravet er en tydeliggørelse af den (eksplicitte) viden, som de benytter, og de regler, som de følger.* Boglærdom er åbenbart ikke lærdom nok - i hvert fald ikke til at blive en kompetent fagudøver. Det der mangler ligger uden for, eller i periferien, af det som kan italesættes. Menneskene besidder altså en viden, som er af ikke-sproglig karakter, og synes at kunne gøre noget - på en professionel og kompetent måde - uden at deres handlinger og færdigheder er baseret på regler.

Den tavse viden opdeles i aktuel tavs viden og principiel tavs viden: *Aktuel tavs viden dækker her viden, som mennesket er i besiddelse af, men som ikke er sprogligt i-tale-sat, men som i princippet kan i-tale-sættes på en udtømmende måde. Principiel tavs viden er viden, der i mere principiel forstand ligger uden for det eksakte sprogs grænser. [...] eksempler herpå er viden om, hvordan farven rød ser ud, hvordan smerte opleves, hvordan jalousi føles osv. (fænomenologisk viden).* Forståelse af denne viden er så betinget af, om italesættelse skaber resonans i den, der modtager - om modtageren selv har haft erfaringer, der er lejret som matchende ikke-sproglig viden.

For derfor at kunne være sikker på at at man både forstår sine elevers principielt tavse viden og at ens egen bliver forstået, må man som underviser selv sørge for at ophæve skellet mellem fag og person: *for at være faglig kompetent må man bruge sig selv i sin praksis, idet en del af ens faglige viden er én selv - de oplevelser og erfaringer, som man har haft, og den eller de livsverdner, som man personligt har eller har haft kontakt med.*

2 Uddannelse i Danmark

En uddannelse i Danmark er defineret derved, at den er eksamensrettet og "kompetencegivende", dvs. afsluttet med et stykke papir, der beskriver kvaliteten af de lærte færdigheder. *Uddannelse er forbundet med en samfundsmæssig anerkendelse og institutionel tilrettelæggelse af læring* [Dreier 6] En eksamen er dog nødvendigvis ikke garanti for opbygning af andet end boglig kompetence... *som regel er eksamen udelukkende en registrering af omfanget af den studerendes eksplicitte viden og hendes regel-baserede, ikke-vilkårlige færdighed i at håndtere denne viden* [Wackerhausen 9]

Karakteristisk for den såkaldt kompetencegivende undervisning er, at den ikke under *indlærte færdigheder* regner menneskelige sociale færdigheder. Folkeskolen gør hvad den kan for at understøtte fantasi, kreativitet, fritænken, empatisk indsigt osv., men afslutter alligevel med en kvantitativ målt eksamen, hvor videns- eller skriftlig formuleringssvage børn stemples for al tid. På erhvervsskoler er social dannelse ofte blot mekanistisk facilitieren elevernes evne til gennemskue, leve op til, eller som mindstemål ikke øve vold på, erhvervets faglige kodeks; den personlig forståelse af og forholden til fællesmenneskelige begreber som frihed, demokrati, retfærdighed, personlig ansvarlighed osv., overlades til den enkelte at afklare i arbejds- og

fritidshverdagen. Og voksenuddannelser har stort set alle har det til fælles, at de forudsætter personlig modenhed (dvs. foruddannethed på alle områder der vedrører fællesmenneskelig psykisk og social dannelse). Og derudover er støtte til fællesmenneskelig kvalificering fra det politiske system til at overskue: ...den såkaldte voksen- og efteruddannelsesreform [siger bl.a.]: "De vigtigste formål med voksen- og efteruddannelse er at opkvalificere arbejdsstyrken og derigennem øge den samlede produktion" [Korsgaard 2]

3 Læring

Læring er iflg. Illeris *de processer, der fører til en varig psykisk kapacitetsændring, hvad enten den er af kognitiv, psykodynamisk eller samfundsmæssig social dimension* [Illeris 5] Ole Dreier mener, at læring skal betragtes som ændring og udvikling af de personlige forudsætninger for deltagelse i forskellige områder af vor samfundsmæssige tilværelse. [Dreier 6] Og om underviseres opfattelse af begrebet læring lyder det: [den] *præges nødvendigvis af, at de underviser på en position på en uddannelsesinstitution med et særligt ansvar for, at den hertil hørende læring finder sted. De kan ikke sætte sig helt ud over uddannelsesinstitutionens tankeformer, fordi de til daglig arbejder i og har et særligt ansvar for de institutionelt tilrettelagte praksisstrukturer.* [Dreier 6] En enkelt, Rasmussen, mener at *der kun er tale om læring, hvis den finder sted på uddannelsesinstitutioner, dvs. med eksamen og det hele, og vil ellers kalde den socialisering* [Dreier 6, Rasmussen 7]

Læring er resultat af at gøre noget selv, drevet af et motiv mod et mål. [Knoop 8]

4 Modstand mod læring

Modstandsformerne kan have mange forskellige udtryk. Lige fra den form hvor en kursist nægter at deltage aktivt i resten af dagens undervisning, hvis hun ikke får lærerens opmærksomhed i starten af undervisningen, til den mere radikale form hvor kursisterne forlader undervisningen og søger et andet sted hen, hvor de mener at undervisningen er bedre og mere seriøs.

Andre former for modstand kan være at stille spørgsmål til, om nu undervisningen og læreren er kvalificeret nok, eller ved direkte at obstruere undervisningen, kritisere lærerens person, eller ved ubegrundet at kritiserer lærere eller andre kursister for f.eks. at være racistiske eller fremsætte påstande om, at nogle kursister får en anden og bedre behandling af læreren.

Kursisterne kan ligeledes yde modstand, når de i deres læreproces bliver bevidste om, at de færdigheder, viden og handlinger, de tidligere har mestret, ikke er tilstrækkelige i forhold til nye krav. Hermed kan undervisningen blive en trussel mod kursistens selvopfattelse og identitet og bevirke forskellige modstandsformer. Der kan være tale om modstand mod forandringer generelt, som eksempelvis kan tackles gennem parallellæring, hvor det lærte eksisterer i undervisningen men forbliver disintegreret i personens øvrige handlinger.

Endelig skal tavsheden og et lavt engagement nævnes som en reaktion på undervisningen. Peter Berliner (1993) kalder dette for den passive aggression, som er kendetegnet ved den manglende dynamik og passivitet. Den viser sig typisk ved forskudte kommentarer til undervisningen og forløbet – som f.eks. når læreren midt i et oplæg bliver spurgt om, hvorfor der ikke er huller i de omdelte papirer. Den reelle kritik fremsættes ikke i situationen, men transformeres til en irritation som i dette tilfælde, hvor der mangler huller i papirerne. Og først langt senere kan den egentlige kritik eller frustration måske dukke op til overfladen. Ofte vil deltagerne reagere med uklare og neddæmpede attituder, og passiviteten sikrer dem imod overskridelser og nyformuleringer. Passiviteten gør deltageren til en aktiv ikke-deltager. [Hemmingsen og Pedersen 24]

Fortid, der kan skabe modstand mod læring: En af de væsentligste trusler mod at mennesker opsøger lærerige situationer gennem hele livet, er dårlige erfaringer med ubehagelige læringsmiljøer, for hvis man oplever noget som ubehageligt, er der altid en vis sandsynlighed for, at man vil forsøge at undgå det. Hvis man derimod gennem livet oplever det spændende og behageligt at lære, vil "livslang læring" i arbejde og fritidsliv være lige så selvfølgeligt som at trække vejret, og altså ikke noget man behøver at reklamere for i store kampagner. [Knoop 8]

Underviserens forudsætninger for at kunne forholde sig til modstand: Pædagogik kræver verbalt-logiske evner, sans for eget og andres indre, kropsligt-kinæstetiske kompetencer (kropssprog), og en vis rumlig fornemmelse for at kunne kommunikere med klassen som helhed. [Bonde 15]

5 Demokrati

Et statsform, hvor magten i det hele forfatningsmæssigt tilkommer folket - i mods. til Aristokratiet eller Monarkiet. [10a] Flertalsstyre i samarbejde med mindretallet. [10b] En organisationsform, hvor medarbejdere eller medlemmer har indflydelse på de beslutninger, der træffes, f.eks. (men ikke udelukkende) gennem frie afstemninger.[10c]

Demokrati er en livsform; noget man skal uddannes til, ved at leve i og med demokrati. *Demokrati er ikke et system eller en lære; det er en livsform, som under talrige nederlag er groet frem i Vesteuropa i løbet af de sidste 2000 år. Det er en tankegang, man først tilegner sig derved at man lever den igennem i det allersnævreste private liv, i forhold til familie og naboer, derefter udadtil i større kredse, i forhold til landsmænd, og endelig i forhold til nationer. [Koch 11] Om Hal Kochs tanker: Kombinationen af gode vaner og evne til at indleve sig i andre menneskers situation udgør det kit, der får de menneskelige fællesskaber til at fungere. [Hoffmeyer 12]*

I en artikel om uddannelse af flygtninge antydes det, at demokratibegrebet både kan og bliver gradbøjet. *Vi har en særlig dansk demokratiforståelse... [Indvandrerne] skal... lære at samarbejde på den rigtige måde. I det danske samfund eksisterer der nemlig specifikke kulturelle værdier og normer for, hvordan man samarbejder, hvordan man deltager i debatter, hvordan man siger sin mening osv... Hal Koch mente at et sandt demokrati fungerede ved at man igennem samtale nåede til et kompromis, og dette kompromis skulle komme til udtryk gennem en afstemning. Flertalsafstemninger udgør således ifølge Koch ikke i sig selv noget demokrati, de skal blot vise hvor langt man er nået igennem samtalen. Denne opfattelse af at det er opnåelsen af et kompromis, som er til gavn for hele samfundet, der udgør et demokrati, er ikke en universel politisk tankegang, men hænger sammen med det danske samfunds forestillinger om politisk legitimitet.... De politiske kulturer i Norden er kendetegnet ved at de systematisk prioriterer enighed. Det kan blandt andet ses af det store antal politiske partier i Danmark, som illustrerer at uenighed indenfor samme parti ikke tolereres. [Kehlet Christoffersen 13]*

Om demokratiets fødsel set i et vestligt perspektiv siger Ove Korsgaard: *Man antager som udgangspunkt, at folket var der før demokratiet, ja, at folket har været der i umindelige tider. Men det er sikkert en mere frugtbar tese, at folket som demos først bliver født med demokratiet, og Demokratiet forudsætter et suverænt folk; uden et folk intet folkestyre. [Korsgaard 3] Og uden folkestyre, intet folk?*

MINE UDDANNELSER

- 1979 10. klasse udvidet
- 1983 elektriker EFG
- 1988 3 mdr. Filmvidenskab på Folkeuniversitetet (frivilligt afbrudt)
- 1991 5 måneders HF (frivilligt afbrudt)
- 1994 en Cambridgeeksamen i engelsk
- 1995 4 mdr. daghøjskoleskoleforløb; Skrivekunst på Nøddeknækkeren (afbrudt pga. bedre tilbud)
- 1998 6 mdr. daghøjskoleforløb under Kikkurren: Tribal Life, Shamanistisk praksis
- 1999 6 mdr's daghøjskole på AOF: UVPG samt UVpraktik i skriveteknik
- 1999-00 egenundervisning i improvisation
- 2002 1 år spansk på HF (uden at gå til eksamen)
- 2002-03 CVU Voksenunderviserpraktik
- samt et hav af kurser i alternative ting, reprot teknik, og meget andet

KYNDE

kynde

for den tid alle forlader
for det vejr som bringer længslerne frem
for skridtene som tages i gruset, tung og snarlig dans

kynde

for hver en tanke, hvert et spind om nye dage, nye måder
for at finde meder frem og skære vandet til glas
for at finde styrken til at sige farvel

kynde

for at vende 8, se den ny dag, året
for længslerne, i rem og sele, elastik
for dødens vej som den ser ud foroven

kynde

for at tro, trods alt
for at samle dagen, give skyerne og solnedgangen fri
for den tid som bruges på at elske det uforståelige

kynde

for usikkerhed, "kommer alt som det skal?"
for værk, for smerte og jordløshed
for uforklarelighed, paradoxet, den største kasse

kynde

for at ville
for den mor som vil være jomfru igen
for den blæst, som løjer af i et smil

kynde

for de rødder som forbliver
for at høste i det rette vejr
for den første frygt, den gamle sjæl, som ser og ved

kynde

for, på regnvejrsdage, at holde ud, igen, fast på nu
for løgnen, forbandelsen, hadet
for tilstrækkelighed, dét kommer,
der kommer, ét liv er højde nok

kynde

for manden som vælger
for sot, og for sårbarhed
for den som vover, som kløver med det gode værktøj

kynde

for svanesang, solopgang, i dag ér det hele
for minderne, for ar og ve
for solens styrke, ni minutter i det tomme rum

kynde

for æbler, kynde for æbler altid
for at kunne le, at græde, være tavs
for gentagelsen, gentagelsen, at gentage, igen

kynde

for forståelsen, indre forbundethed, det aktive værd
for: "at leve som det føles"
for at være alene, dyrets ensomhed, i flokken en løgn

kynde

for det første blad, den første tanke, rigtige tro
for mørket, mørke
for at brænde, dét brænder, det har brændt, og samle ved

kynde

for at spørge, og få svar, varme
for den lange vej og tørst til tiden, medbragt vand
for lukkede øjnes stille magi

kynde

for at turde elske, og at vente ligeså
for ej at vente, ikke sætte komma, tøve
for årstidens sikre, er de sikre, kys

kynde

for dét levn, dén erindring, affald, affaldighed
for tabet af ild, af tid
for slangevej gennem blæsten,
gennem høsten, gennem gennem, igen

kynde

for at holde fast
for sansernes bedrag og nydelsen derved
for himmelvælvets lim, en smag af lykke, harpiks

kynde

for træthed og elende, væрге
for at holde fast, og fastere
for at skære, snitte, slå og slås, og blods S

kynde

for at have spist den sidste friske frugt, kun tørre tilbage
for at sejle, at ro langs landet
for at vise tænder, holde fast, bide

kynde

for at tro at vide
for at vide at intet vide
for støvlefedtets harskhed, musenes sult

kynde

for opbrud, for død
for listen og for list
for retten til selv og sig og sin

kynde

for at slække grebet, slække
for naturens tanker og de ormstukne tænder
for den våggen, som intet kender, intet ser

kynde

for tåbelighed
for gevirer, gevirer, som forvirrer,
med takker på og alt på ét brædt
for farvel og farbar vej

kynde

for igen
for igen, og atter
for pudsighed, egern for eksempel, nytårsdag med nød