
FØLELSER *i* FOKUS



Fremtidsforskere har længe bebudet følelsessamfundets komme, hvor det er følelser, og ikke fornuft, der er den vigtigste faktor, når vi køber varer og ydelser. Retorikere har længe fremhævet, at det især er patos, der er afgørende, når vi hører en politisk tale og skal sætte krydset på stemmesedlen. Når det gælder pædagogik og undervisning, overser vi imidlertid ofte følelsernes rolle med vores fokus på, at der er fagligheden og lærdommen, der er det vigtigste. *Men følelser er ikke til at komme uden om i pædagogik og læring*, for de spiller altid en rolle – nogle gange konstruktivt, andre gange det modsatte.

Med forskellige nedslag sætter Asterisk fokus på fire vigtige følelser: **frygt, håb, skam** og **glæde** – i hver deres konkrete pædagogiske sammenhæng.

Af PETER HOLM-PEDERSEN



Falder talen på frygt og undervisning, tænker de fleste på den sorte skole. Dengang eleverne knoklede, så sveden sprang, af frygt for lærerens hårde ord og svirp med spanskkrøret, når de ikke kunne deres tabeller. Frygt motiverede til hårdt arbejde og øgede læringen, var logikken.

”Sådan er det ikke i dag. Frygt er ikke særlig brugt som motivationsfaktor,” fortæller Bjarne Wahlgren, der er professor ved DPU, Aarhus Universitet. ”Og godt for det, for man skal være yderst varsom med at bruge frygt som motivation. Det kan meget nemt have den modsatte effekt og virke direkte destruktivt både i forhold til læring og den enkelte person.”

Vi vil helst bekræftes

Det betyder dog ikke, at frygten er arkiveret i historiebøgerne sammen med den sorte skole og spanskkrøret. For læring kan stadig være en frygtsom proces at stå igennem. Særligt for voksne, fortæller Bjarne Wahlgren, der igennem mange år både har undervist voksne og forsket i voksenundervisning.

”Nogle typer læring udfordrer vores erfaringer, rutiner og i sidste instans vores identitet i en sådan grad, at det kan være angstfremkaldende for mange voksne. I bund og grund vil vi voksne helst bekræftes i, at vi er gode nok, som vi er, men i en læringssituation bliver vi i princippet konfronteret med det modsatte. At vi ikke er gode nok. Ellers var der jo ingen grund til, at vi skulle lære noget nyt.”

Derfor kan vi også bedst lide den undervisning, der bygger videre på det, vi ved og gør i forvejen. Bjarne Wahlgren illustrerer det med et eksempel fra sin egen undervisning.

”Når jeg underviser voksne og præsenterer dem for noget nyt, er deres første reaktion typisk: ’Svarer det i virkeligheden til...’, og så sammenligner de det med nogle erfaringer fra deres hverdag. Svarer jeg ’ja, det passer nok meget godt’, kan man mærke, hvordan roen breder sig: ’Fint nok, så er vi med. Fortæl mere’. Svarer jeg derimod, ’nej, det er faktisk ikke det samme som det, du plejer at gøre’, så er det, frygten kan melde sig.”

Jo mere relevant jo frygteligere

Voksne har mere at tabe i en læreproces end børn og unge, og derfor melder frygten sig oftere hos dem, fortæller Bjarne Wahlgren.

”Voksne har flere erfaringer, en fastere opfattelse af, hvem de selv er, og de indgår i nogle faste sociale rammer, som de føler sig trygge i. Alt det sættes på spil i en læringssituation. Det giver voksne det dilemma, at de på den ene side gerne vil lære – men ikke for meget. De vil ikke lave

STÅ FRYGTEN IGENNEM

Voksne vil gerne lære nyt – men ikke for meget. For det skaber frygt for de forandringer, læringen fører med sig. Men hvis vi virkelig vil lære nyt, må vi kunne stå en vis portion frygt igennem, siger professor

BJARNE WAHLGREN.



“Voksne har mere at tabe i en læreproces end børn og unge, og derfor melder frygten sig oftere hos dem”.

for meget om. Sat på spidsen betyder det, at jo mere relevant en undervisning er, jo frygteligere er den – for jo mere kan den bruges, og jo mere skal man ændre ved sig selv og de ting, man plejer at gøre.”

Der er dog grænser for, hvor frygtelig en undervisning skal være. Bliver frygten for stor, skaber det modstand imod læring. ”Når det bliver for meget, garderer voksne sig. De beskytter sig imod læringen, så de ikke behøver at tage den til sig og forandre sig. Nogle reagerer defensivt med udsagn som ’det lader sig jo ikke gøre i virkeligheden’. Andre reagerer med passivitet. De står simpelthen af og deltager ikke i undervisningen. Andre igen kan blive direkte aggressive over for læreren, som de mener, må være helt galt på den.”

Bjarne Wahlgren understreger, at der selvfølgelig kan være et sagligt indhold i den slags reaktioner, og at man som voksenunderviser altid skal være åben over for det. ”Men i de fleste tilfælde viser det sig, når man spørger ind til det, at reaktionerne bunder i en frygt for forandring.”

Nyt – eller mere af det samme?

Der er stor forskel på, hvor meget ny læring den enkelte kan klare, inden frygten tager over og skaber modstand. Hvad bestemmer, hvor grænsen går?

”Det har dels noget med personlighed at gøre. En person, der er åben og nysgerrig, kan kort sagt klare flere udfordringer og mere ny viden end gnavnypotten, der tror, han eller hun ved alt,” siger Bjarne Wahlgren og fortæller videre, hvordan man også i visse livssituationer er mere åben for forandringer end i andre. ”Hvis man for eksempel gerne vil skifte branche eller påtage sig nye opgaver, vil man være indstillet på at udfordre og måske ligefrem sætte sin gamle identitet over styr og derfor være mere frygtløs i mødet med undervisningen og det nye.”

Derfor er det også meget vigtigt, at man som underviser har en fornemmelse af, hvilke personer man underviser, og hvor de er i deres liv, så man kan indrette undervisningen derefter. Det handler dels om, at man ikke sætter ’læringsbarren’ for højt og skaber unødigt modstand, dels om at skabe et godt undervisningsmiljø: ”Som underviser må man forsøge at skabe et trygt miljø omkring undervisningen. Et rum, hvor der er plads til at fejle. På et nystartet hold sidder folk ofte og vogter på hinanden. Den stemning skal brydes. Ellers er der ingen, der tør komme på banen.”

”Men,” tilføjer Bjarne Wahlgren, ”målet er ikke helt at undgå frygt i undervisningen. For hvis du virkelig vil lære nyt og ikke bare mere af det, du ved i forvejen, så skal du også være i stand til at håndtere den frygt og usikkerhed, som er en uomgængelig del af læreprocessen. Det lærer man ikke ved at undgå frygt for enhver pris, men ved at øve sig i at stå frygten igennem.”



BJARNE WAHLGREN

Professor i voksenpædagogik ved Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet og leder af Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK). Har senest skrevet bogen ”Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde” (Akademisk Forlag). www.dpu.dk/om/wahlgren

KRAM, '6 om dagen, 'Sex er sundt. Tænk over det, 'Get Moving'. Sådan lyder nogle af tidens slogans fra de mange sundhedsfremmende

tiltag, der har cirkuleret de seneste år. Det er Frank Juul Agerholm, der nævner dem. Han er pædagogisk filosof fra DPU, Aarhus Universitet, og har beskæftiget sig indgående med håbet som filosofisk begreb og skriver i øjeblikket ph.d.-afhandling om sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Han ser en klar kobling mellem håb og sundhedsfremme.

"I modsætning til sygdomsforebyggelse, der læner sig op ad frygten for det korte og syge liv, bygger sundhedsfremme på håbet. Håbet om et langt og sundt liv. Det er det grundlæggende rationale bag sundhedsfremmende kampagner og den måske vigtigste drivkraft for den, der skal ændre adfærd til det sundere."

Små skridt, du har lyst til

Frank Juul Agerholm er imidlertid ikke ukritisk over for den måde, håbet gøres gældende på i sundhedsfremmende tiltag. Det er her, de fire slogans kommer ind i billedet.

"Anført i denne rækkefølge fremstilles vejen til det sunde liv jo nærmest som en seksuel akt med forspil og fuldbyrdelse. Det er måske et plat eksempel, men ikke desto mindre meget sigende for den måde, man generelt forsøger at forme vores smag for det sunde på. Det skal være en lystfyldt oplevelse at leve sundt. Eller, som et andet slogan fortæller os, så skal vejen til det sunde liv tages med 'små skridt, som du har lyst til'."

Problemet med den lystbetonede strategi er ifølge Frank Juul Agerholm, at man foregøgler folk, at det skulle være nemt og behageligt at realisere håbet om det sunde liv. "Lysten alene driver ikke værket. Sundhedsfremmende tiltag, der snylter på lysten, risikerer at tegne et forvansket billede af de følelser og den kamp, der er forbundet med at drage omsorg for sin sundhed. Det ved enhver, der har kæmpet med sig selv, når lysten krævede slik og chips i stedet for den gulerod, der var på menuen. Den kamp hører vi ikke meget om."

Fra det sande til det sunde menneske

Et gammelt mundheld siger, at man skal være varsom med, hvad man håber på. Det gælder ifølge Frank Juul Agerholm også i forhold til håbet om sundhed.

"Håbet om det sunde liv er blevet meget omfattende. Med kategorien 'sund livsstil' kan hele vores levemåde problematiseres – og forbedres. Det kommer meget nær et håb om det fuldkomne menneske. Et håb, som ikke blot er uopnåeligt, men også risikerer at

HAV MODET TIL AT HÅBE

Vi håber alle på et sundt og langt liv, og de mange sundhedsfremmende tiltag anviser lystfulde veje til realiseringen af håbet. Men vi har glemt, at håb også handler om mod og kraft, mener filosof

FRANK JUUL AGERHOLM.



"Vi savner en dannelse, der ruster os til at stå sliddet og ulysten igennem."

blive et moralsk ideal, vi banker hinanden i hovedet med."

Frank Juul Agerholm forklarer, hvordan sundhed i virkeligheden er et åbent og dybt filosofisk spørgsmål, der i sidste ende også handler om, hvad det gode liv er. "Men det spørgsmål tematiseres ikke i den aktuelle sundhedskultur, så når håbet om et sundt liv omsættes i praksis, får det en meget snæver og konkret betydning. Så bliver det til et spørgsmål om, hvorvidt bollerne, der serveres til børnefødselsdagen henne i børnehaven, nu er bagt med økologisk mel eller ej. Der er meget snævre rammer for det sunde menneske, vi håber at realisere," siger han og tilføjer: "Det kan godt være, at vi har taget afsked med en række af det tyvende århundredes store ideologier og forhåbninger om på

forskellig vis at realisere det sande menneske – men med håbet om at realisere det sunde menneske har vi fået en ny."

Håb uden mod er ønsketænkning

Ifølge Frank Juul Agerholm er vores håb om sundhed ikke bare blevet for stort. Vi har også 'glemt', at mod er en integreret del af håbet, når der primært fokuseres på lysten som vejen til det sunde liv. Frank Juul Agerholm refererer til den tyske filosof Ernst Bloch (1885-1977), der med sit trebindsværk *Das Prinzip Hoffnung (Håbets princip)* om nogen må betegnes som håbets filosof par excellence.

"Ifølge Ernst Bloch handler ægte håb om at få det mulige til at ske. Det kræver, som han skrev, en dobbelt indsats af viden og mod. Viden om de muligheder, vores samtid rummer – ellers håber og handler vi i blinde. Og mod og kraft til at gøre det, der skal til for at realisere håbet. Ellers er håbet bare fri fantasi og ønsketænkning – hvad drømmen om det sunde liv jo ofte viser sig at være, når lysten må give op over for det vedholdende og hårde arbejde med fx at holde sig i form."

Det ikke bare i forhold til sundhed, at vi har glemt modet. Frank Juul Agerholm ser en generel tendens: "Det er ikke håbefulde forventninger til fremtiden, det skorter på, men modet og kraften til at realisere dem. Det er i virkeligheden dét, Thomas Blachman prædiker hver uge i *X-Factor*, når de håbefulde unge mennesker uden evner træder ind på scenen. De har ikke taget deres håb alvorligt og lagt det arbejde i det, der kræves."

Frank Juul Agerholm giver den moderne pædagogik en del af skylden for det manglende mod. "Vi har glemt modet som en del af dannelsen, når der hele tiden fokuseres på motivation og lyst, for det er ikke altid manglende motivation, der er problemet," siger Frank Juul Agerholm og givet et eksempel:

"Knægte er ofte topmotiverede, når de skal lære at spille guitar, for så kan de få lov at stå på scenen og score piger. Men når de efter en tid finder ud af, hvor svært det er at lære, giver mange op. Vi savner en dannelse, der ruster os til at stå sliddet og ulysten igennem."



FRANK JUUL AGERHOLM

Ph.d.-stipendiat ved Institut for Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet og lektor på VIA University College, Ernæring og Sundhedsuddannelsen.
www.dpu.dk/om/frag

Skamfølelsen er det sociale livs trafiklys. Som en rød advarselsslampe fortæller skammen os, når der er noget galt, og det sociale samspil er ved at køre af sporet.” Sådan lyder Jonas Aspelins karakteristisk af skammens generelle funktion i vores sociale liv. Han er docent i pædagogik og dr.phil. i sociologi ved Malmö Högskola, hvor han forsker i lærer-elev-relationen med særligt henblik på følelser. Hans forskning viser, at skamfølelsen udgør et fast akkompagnement til det sociale samspil mellem lærer og elev. Jonas Aspelin siger: ”Når skamfølelsen melder sig, ser man sig selv med den andens blik og bliver bevidst om, at man har gjort noget forkert. En lærer kan for eksempel blive bevidst om, at hun gennem sit tonefald, sit kropssprog eller ordvalg har overtrådt nogle normer for det sociale samspil med eleverne og måske ligefrem er kommet til at krænke en elev.”

På den måde er skamfølelsen en vigtig signalinstans. Men den er mere end det, forklarer Jonas Aspelin. Skammen kan også reparere de sociale relationer, der har lidt skade.

”Når vi giver udtryk for vores skamfølelse, genopretter vi balancen i den sociale relation. Ved at vise, at vi skammer os over at have begået en fejl, føler personen, der er blevet ramt af det, sig anerkendt igen, og det sociale bånd genetableres. Skammen bringer os i samklang med den anden,” siger Jonas Aspelin og tilføjer:

”Men kun hvis vi erkender skamfølelsen og giver udtryk for den. Hvis vi derimod fornægter den – som vi ofte har en tilbøjelighed til – fastlåses det sociale samspil og hele læringsituationen i en følelsesfælde. En blindgyde, hvor kommunikationen og læringen sidder fast i de samme kognitive og emotionelle misforståelser.”

Læreren, der ikke vil skamme sig

Som eksempel på en konkret undervisningssituation nævner Jonas Aspelin en episode, hvor en lærer formulerede et meget forvirrende spørgsmål, som hun insisterede på, at eleverne skulle besvare.

”Eleverne blev usikre. De kunne ikke forstå, hvad læreren var ude på, og det vakte skam hos både læreren og eleverne. Men læreren fornægtede sin skam og forsøgte at camouflere sin fejl ved at fastholde sit spørgsmål lang tid efter, at hun havde erkendt, at det var hende, der havde skabt forvirringen. Med det resultat, at kommunikationen kørte i ring uden et fagligt udbytte.”

Jonas Aspelin forklarer situationen som et misforstået forsøg fra lærerens side på at værne om sin lærerautoritet.

ERKEND DIN SKAM

Den moderne lærer skal kunne skamme både sig selv og sine elever, for skam er nødvendig i det sociale samspil mellem lærer og elever. *Fornægter læreren skammen, ender undervisningssituationen i en blindgyde, mener sociolog*

JONAS ASPELIN.



“Skamfølelsen er besværlig i en tid, der som vores hylder **individualiseringen**, for den minder os i bund og grund om, at vi ikke er os selv nok, men er afhængige af andre mennesker.”

”Læreren har et bestemt billede af sig selv som ufejlbarlig og i fuld kontrol og er bange for, at hendes autoritet som lærer vil vakle, hvis der kommer ridser i det billede. Derfor tør hun ikke udtrykke den skam, der kunne have repareret det sociale samspil. Hun skulle blot have stoppet op, første gang skamfølelsen meldte sig: ’Hov, hvad skete der her? Jeg kom vist til at sige noget forkert.’ I stedet for at værne om den sociale relation mellem hende selv og eleverne, værnede hun kun om sin egen autoritet.”

Læreren, der ikke vil skamme eleverne

En moderne lærer må således ikke holde krampagtigt fast i sin autoritet – som en maske, der beskytter imod skammen.

”Omvendt må læreren heller ikke beskytte eleverne imod skam i en misforstået omsorg for elevernes selvværd,” siger Jonas Aspelin.

”Pædagogik er ikke terapi, og pædagogisk omsorg handler ikke om at skabe positive følelser i eleverne og støtte deres selvværd for enhver pris. Pædagogisk omsorg handler om den faglige relation *mellem* læreren og eleven – og hvis den skal holdes på sporet, er det nødvendigt, at vi lytter til skammen og reagerer på den.”

En lærer må også evne at få sine elever til at skamme sig. ”En elev, der kan en masse, men spiller sine talenter, fordi han er doven og ligeglad med skolen, kan have brug for at få korrigeret sin selvforståelse. I sådan en tilfælde skal læreren være i stand til at gå ind og gøre sig gældende over for eleven, så lærerens ord forplanter sig til elevens selvforståelse som en skam over egen indsats.”

Skammen er besværlig

Ifølge Jonas Aspelin medfører visse tendenser, at vi har det besværligt med skammen.

”Et af tidens slogans synes at være: Føl positivt! Som om man kan opdele vores følelser i negative og positive følelser og kun behøver de positive. Men ’negative’ følelser som skam er ikke til at komme uden om – om man vil dem eller ej. De er en del af vores relationer til hinanden. At forsøge at benægte det fører til dårlige og uægte sociale relationer. Som en dårlig Disney-film,” siger Jonas Aspelin og tilføjer:

”Skamfølelsen er besværlig i en tid, der som vores hylder individualiseringen, for den minder os i bund og grund om, at vi ikke er os selv nok, men er afhængige af andre mennesker.”



JONAS ASPELIN

Docent i pædagogik, dr.phil. i sociologi ved Malmö Högskola, Lärarutbildningen. Har på dansk udgivet bogen ’Stolthed og skam i undervisningen – Bedre læring med relationsbevidst pædagogik’ (Gyldendal).

Glade børn lærer mere – og de bliver glade af at lære.” Så kort kan det siges, når man spørger Ole Henrik Hansen om relationen mellem glæde og læring hos vuggestuebørn. Han er tidligere pædagog og leder af en døgninstitution – og nu ph.d.-stipendiat ved DPU, Aarhus Universitet. I forbindelse med udarbejdelsen af sin afhandling har han bl.a. foretaget observationer i danske vuggestuer.

”Børn, der er glade og i trivsel, har mod på livet og kaster sig nysgerrigt ud i det. De har vilje til at lære og fatter let interesse for nye ting. Den appetit på tilværelsen giver et stort læringspotentiale,” siger Ole Henrik Hansen og fortæller videre, hvordan glæde og læring er gensidigt selvforstærkende.

”Det skaber glæde hos børn at lære nyt. Børn er biologisk disponeret sådan, at de bliver glade, når de udforsker verdenen.”

Omvendt med børn, der ikke føler glæde og tryghed. ”De tør ikke. De beskytter sig selv og åbner ikke på samme måde op for verdenen. Deres nysgerrighed og interesse bliver mindre – de lukker ned for lærings-sluserne og bliver dem, der sidder og kigger på de andre børn, der går på opdagelse.”

Der skal trænes

Ole Henrik Hansen undersøger bl.a. børns sprogudvikling. Og sprogudviklingen udgør, fortæller han, et godt barometer for, hvordan det står til med glæden. Det glade barn har nemlig lettere ved at tilegne sig sproget.

”Alene af den grund, at sprogtilægnelsen kræver, at barnet hele tiden og meget ihærdigt træner sit sproginstrument – og det gør glade børn.”

Sproginstrumentet er bl.a. de mange små muskler i ganen, tungen og i halsen, som vi bruger, når vi taler, forklarer Ole Henrik Hansen. Muskler, som de fleste af os slet ikke ved, at vi har, men som det lille barn skal lære at styre og lave komplicerede bevægelser med for at frembringe de rigtige ord.

”Enhver kan se, at det er svært at lære at gå, men det er ingenting i forhold til at lære at tale. Bare den finmotoriske del af sprogtilægnelsen kræver omfattende træning, og derfor er det afgørende, at børn finder glæde i deres sprogræning.”

Frode leger ikke med sin bus – han passer på den

At børns glæde er vigtig for deres læring og sprogudvikling, lyder godt i danske ører. Vi har tradition for at tage udgangspunkt i det frie, glade og legende barn. Men spørger man Ole Henrik Hansen, har glæden det ikke godt

FÅ STYR PÅ GLÆDEN

Glæde og læring hænger tæt sammen hos små børn. Men glæden har ikke de bedste kår i *de danske vuggestuer*, for glæde kræver styring, og det er en mangelvare i mange vuggestuer, siger DPU-forsker

OLE HENRIK HANSEN.



i mange af de danske vuggestuer. Og det er der en grund til.

Til illustration viser Ole Henrik Hansen to forskellige filmklip fra sine mange observationer.

I det første klip følger kameraet toårige Frode, der går rundt på sin vuggestue med en bus under armen. Ole Henrik Hansen fortæller, at klippet er fra en typisk legesituation i en vuggestue, der er inspireret af reformpædagogiske principper – som de fleste danske vuggestuer er det.

”Pædagogerne vil ikke styre børnenes aktiviteter for meget. Det er det enkelte barns frie udfoldelse og frie leg, der er i højsædet. Det lyder umiddelbart fint, hvis man vil have glade børn, men resultatet er det modsatte,” siger Ole Henrik Hansen og fortsætter:

”Når tolv børn i alderen 1 til 3 år slippes løs på en stue, bliver legesituationen en uoverskuelig og larmende jungle for børnene. Det er *survival of the fittest*, der hersker. Derfor leger Frode heller ikke med sin bus på noget tidspunkt. Han går nervøst rundt og passer på den, for ligesom han sikkert selv har taget bussen fra en anden, skal der ikke komme nogen og tage den fra ham. Han er ikke glad. Der er hverken ro

eller rum til, at glæde og leg kan udfolde sig på den her vuggestue.”

Hvis glæden skal have bedre kår, kræver det ifølge Ole Henrik Hansen et opgør med forestillingen om, at fri leg i sig selv giver glade børn. Glæde kræver organisering og styring. Ole Henrik Hansen viser det andet filmklip, hvor der sidder en enkelt pædagog og styrer en leg, som fem jævnaldrende børn deltager i.

”Her sørger pædagogen for, at der er en samlet aktivitet, som alle børnene kan overskue. Der er klare regler for legen, og pædagogen håndhæver dem, så der bliver god tid til hvert barn – det er ikke noget, de skal kæmpe om. Det er tydeligvis en anden legesituation. Her er ro og fokus, og børnene er glade og engagerede.”

3 eller 21 minutter

Det er selvfølgelig ikke til at sige noget generelt om glædens vilkår på baggrund af to klip, men Ole Henrik Hansens studier viser, at der ikke er tale om enkeltstående tilfælde. Når han sammenligner sine i alt 140 timers observationer i otte forskellige vuggestuer, tegner der sig et klart billede.

”Børns glæde har de bedste vilkår i den velorganiserede vuggestue. Nogle af de forhold, der synes at gå igen i de ’glade’ vuggestuer, er for eksempel, at dagen er organiseret omkring planlagte og voksenstyrede aktiviteter, at børnene er funktionsopdelte i mindre grupper med alderssvarende aktiviteter, og at de har meget kontakt og dialog med pædagogerne.”

Og forskellen på de velorganiserede og de knapt så velorganiserede vuggestuer er til at tage og føle på. Ole Henrik Hansen har målt, hvor meget kontakt det enkelte barn har med de voksne per time i de vuggestuer, han har undersøgt.

”I de dårligste vuggestuer beløber det sig til 3 minutter per time. I de velorganiserede vuggestuer har børnene 21 minutters ’voksentiid’ per time – det er syv gange mere med de samme ressourcer. Når vi taler om små børn, er kontakt med voksne en forudsætning for glade børn. Det er det, børnene lever af, så der ligger en stor opgave her med at finde ud af, hvordan de 3 minutter kan blive til 21 minutter i alle danske vuggestuer.” ■



OLE HENRIK HANSEN

Ph.d.-stipendiat ved forskningsenheden Barndom, Læring og Didaktik, Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet. Han underviser også på den nyoprettede masteruddannelse i Dagtilbuds- og Indskolingsdidaktik. www.dpu.dk/om/ohh