

Den Uvidende Lærer og Det Mærkelige Barn

Af Arne Bro, Filmskolelærer, Leder af Den Danske Filmskoles dokumentariske afdeling.

Den Uvidende Lærer

Jeg har en tilbøjelighed til at finde bøger, der ligger lidt i randen af det forståelige eller på andre måder ikke forekommer helt relevante. Jeg forestiller mig at en dokumentar instruktør lærer skal vide noget om det vi kalder virkeligheden, som jo er en omfattende og kompleks størrelse, ligesom jeg skal vide noget om de forskellige sprogformer, som vi kan benytte om virkeligheden - hvilket jo også er et omfattende område.

Jeg var stødt på en tynd bog, med billedet af skyer på forsiden, og titlen: "Den Uvidende Lærer" og syntes på en eller anden måde denne titel korresponderede med min tilgang til dét at undervise. Måske er det den studerende, der er den kloge, måske har jeg slet ikke overblik over de mulige sprog eller de muligheder virkeligheder, som man kunne arbejde med. Det er den studerende, der har nøglen til alt dette.

Titlen "Den Uvidende Lærer" var imidlertid udfordrende for den læsetradition jeg med tiden har opbygget. Da jeg var ung, var jeg uenig med mange af mine kammerater, der var socialister eller kommunister. Jeg var 17 år og havde måske nok forlæst mig på Dostojevskij og Schopenhauer, og mente at vi ikke kunne fratage det enkelte menneske dets personlige ansvar og slet ikke skjule det i kollektive beslutningsformer. Måske et ungdommeligt og idealistisk, nærmest eksistentiaalistisk synspunkt.

I diskussionerne med mine kammerater opdagede jeg min manglende viden om de teoretikere de nævnte og gik derfor i gang med at læse Marx, Lenin og Stalin, og senere Mao Tse Tung, Trotskij og andre socialistiske teoretikere, som jeg i begyndelsen var temmelig uenig med. På et tidspunkt gik det op for mig, at jeg, alene i kraft af læsningen, var blevet en af de mest fremtrædende marxister i min vennekreds.

Jeg kunne citere værkerne, fordi jeg havde læst dem, og kunne samtidig diskutere dem indgående, fordi jeg havde været kritisk under læsningen. Derfor var det ikke mindre tankevækkende, at jeg i processen var blevet en, der kunne opfattes som marxist, leninist, stalinist, trotskist eller maoist. Selv med den afstand jeg lagde til visse af disse teoretikeres positioner, havde jeg opsamlet den politiske retorik, den akademiske og teoretiske arrogance, den kritiske og skeptiske sprogbrug og (værst af alt) - evnen til at ekskludere min modpart i en argumentation. På denne baggrund fik jeg en vis mistro over for litteratur og især over for litteratur af teoretisk art. Jeg frygtede nu at blive smittet, rykket eller flyttet, uden at være vidende om det.

På denne baggrund begyndte jeg at arbejde meget langsomt og eftertænksomt med alle former for teori. Jeg var nødt til at starte meget forsigtigt med indholdsfortegnelsen, tænke længe over de begreber og den hierarkiske orden, som indholdsfortegnelsen præsenterede. Ligesom jeg var nødt til at tage stilling til sprogtonen og den mulige form for litteratur, som teksten var skrevet i. Kunne jeg - ved få nedslag i teksten - danne mig en fornemmelse af forfatterens holdning til sproget, til mennesket, til tænkning og virkelighed i det hele taget?

Med tiden lykkedes det mig langsomt at rense mit sprog for den politiske retorik, fremmedordene og i en vis forstand den arrogance, som teoretiske tekster og diskussioner ofte indebærer. Kunne jeg finde danske ord, som dækkede de latinske eller græske begreber? Kunne jeg omsætte teorien til konkrete og virkelighedsnære situationer? Kunne jeg finde genkendelse i mine egne erfaringer i begreberne? Det er naturligvis urimelige krav at stille både til sig selv og til en ukendt forfatter, og en muligvis lige så fordomsfuld tilgang til ny teori, som den teorifjendske og læringskræmte, der modsætter sig enhver form for udvikling og anderledes tænkning, men baseret på dyre erfaringer.

Samtidig tænkte jeg, at denne erfaring kunne være en forståelsesramme i mit møde med mine studerende. Måske havde de – igennem deres skoletid eller i mødet med ideologier – opbygget en tilsvarende frygt for at blive påvirket, rykket, flyttet fra forståelser og erfaringer, udtryksmåder og arbejdsmåder, der var vigtige for dem og som var smertefulde eller forvirrende at miste. Kunne jeg anerkende, at mine studerende – ligesom jeg selv – af gode grunde var opvokset i en særlig kultur, havde bevæget sig ind i en særlig læsning, hvad enten den var musikalsk, litterær, teatralisk eller malerisk, og fra dette udgangspunkt havde opbygget et personligt sprog, særlige idiosynkratiske arbejdsmåder og forståelser, som de af gode grunde ikke ønskede at forlade eller forandre? Kunne jeg gå ud fra, at mine studerende – ligesom jeg selv – både havde en selvstændig teoridannelse og selvstændige grunde til at udfordre deres egen teori?

Jeg forestiller mig, at det her står nogenlunde klart, hvorfor jeg kunne blive interesseret i en bog, der havde titlen "Den Uvidende Lærer" og hvorfor jeg følte at titlen talte til mine helt personlige erfaringer. Jeg forestiller mig at det er lige så indlysende, at jeg ikke med det samme gav mig til at læse bogen. Måske syntes jeg i virkeligheden, at det var vigtigt at jeg netop IKKE læste bogen, hvis jeg skulle forsvare min forståelse af begrebet. At en titel, der arbejder så aktivt med uvidenhedsbegrebet, fordrede at jeg ikke læste bogen. Titlen i sig selv var nok at tænke over i længere tid. Samtidig manglede bogen den indholdsfortegnelse jeg normalt ville bruge som indgang, så jeg lod den i stedet ligge fremme på mit skrivebord, som en slags signal, som en påmindelse om en mulig tilgang til undervisningen i hverdagen. En mulig forståelse af min egen uvidenhed.

På dette tidspunkt havde jeg en begavet og udtryksfuld studerende, som havde et modstandsfuldt forhold til Filmskolen og til undervisningen. Han syntes at modsætte sig de opgaver, de begreber og de metoder, som vi arbejder med og stod i et skeptisk, kritisk forhold til mig, der var hans lærer. Af en grund jeg nu har glemt, befandt vi os i en samtale på mit kontor, hvor jeg – igen – mærkede denne modstand hos ham, også overfor selve samtalen. Han erklærede, med en vis stolthed, at han ikke ønskede at overtage min viden, men ønskede at tage udgangspunkt i sin egen viden. Det var vi jo egentlig enige om.

Jeg trak derfor bogen om den uvidende lærer frem, for om muligt at åbne en ny form for samtale mellem os. Jeg forklarede, at jeg ikke havde en forestilling om at besidde en viden, som han kunne overtage, at jeg ikke selv mente at have et større overblik over hans sprog og hans motiver end det overblik han selv havde og at jeg i det hele taget ikke troede det ville være interessant, hverken for mig eller for ham, for hans hold eller for hans tilskuere, hvis han begyndte at tænke eller lave film ligesom jeg. Jeg havde optaget ham, fordi han var begavet, fordi han kunne tænke selv, fordi hans udtryksform var meget personlig og meget forskellig fra mine udtryksformer.

Efter denne introduktion til bogen om den uvidende lærer, sagde han: "Hvorfor sagde du ikke dét, dengang vi startede på uddannelsen?". Det mærkelige er, at jeg altid gør mig stor umage med at sige netop dét, når de studerende starter på skolen. Men uanset hensigten bag denne tænkning, fremstår den nok som en teori, der er udtalt af en lærer, og dermed en teori, som den begavede studerende naturligvis må afvise.

Efter denne samtale havde han og jeg et hjerteligt og ligefremt samarbejdsforhold, hvor vi kunne drøfte hans (og mit) arbejde, uden forestillingen om at jeg ville påvirke ham til at gøre noget imod hans vilje. Jeg syntes derfor at bogen havde vist sig klog og nyttig og at situationen bekræftede, at jeg nok ikke burde læse bogen. Titlen i sig selv var et godt udgangspunkt for vores overvejelser om begreber som viden og uvidenhed. Vi læste begge titlen med hver vores individuelle og forskellige erfaringer med disse størrelser.

Nu har jeg en meget nysgerrig kæreste, som samtidig stiller sig skeptisk over for mine tvivlsomme og måske ikke helt pålidelige forhold til teorier. Da vi skulle på en længere køretur ned igennem Tyskland, tog hun netop denne bog med på turen, med tanken om at læse den eller læse den højt i bilen, som inspiration for vores samtaler under køreturen. Jeg prøvede at forklare det vigtige i at jeg ikke læste netop denne bog, men hun afviste heldigvis denne noget kryptiske og metafysiske holdning. Hun begyndte ganske enkelt at læse højt fra bogen, mens vi kørte ned imod Frankfurt, til vores store fornøjelse og fornyede fælles indsigt.

Det viste sig at bogen handlede om en franskmand (jeg husker ikke navnet), der havde været nødt til at flygte fra den franske revolution. Manden var ikke særligt veluddannet og kom fra trange kår, men han kunne læse og regne. Som del af revolutionen havde han haft ansvar for et krudttårn, alene fordi han kunne regne og derfor kunne holde øje med, hvor meget ammunition der blev brugt og af hvilke tropper.

Af uransagelige grunde var han senere flygtet til Holland, formodentlig efter Robespierres brutale regime, og befandt sig nu i et land, hvor han ikke kendte sproget og ikke havde noget anvendeligt håndværk. Han mødte en venlig mand, der foreslog at han kunne være fransklærer på den lokale skole. Hovedpersonen, der var en hæderlig mand, mente ikke at han havde lærererfaring, ligesom han mente at man ikke kunne undervise hollandske studerende i fransk, hvis man ikke selv kunne hollandsk. Den venlige mand mente, at franskmanden sikkert ville finde en måde at løse det på.

Franskmanden opsøgte det lokale bibliotek for at lede efter tekster på fransk, der var oversat til hollandsk eller omvendt. Det lykkedes ham kun at finde en ganske kort tekst, der fandtes på begge sprog. En simpel tekst (jeg husker ikke om hvad). Denne tekst gav manden nu til sine studerende, som en slags lærebog, og derefter begyndte han at give de studerende forskellige typer opgaver. Han opdagede i denne proces, at de studerende blev mere og mere avancerede i deres anvendelse af det franske sprog, at deres beherskelse af det franske sprog langt overskred, hvad de kunne finde i den korte tekst. Han opdagede deres begavelse og deres evne til at udvide deres sprog og deres forståelse, uanset hans egen begrænsede viden.

På en mærkelig måde syntes bogen at indeholde nogenlunde den opfattelse, som jeg havde fået fra titlen, men i en anden form end jeg havde forestillet mig. Jeg skal måske stadig være i tvivl, om

det er mig, der har opbygget en særlig fortolkning af bogens emne, som jeg allerede fordomsfuldt havde dannet mig ved at møde dens titel, eller om forfatteren, ved sin præcision, gennem titlen har formidlet bogens indsigter. Jeg kan stadig være i tvivl om jeg burde have læst bogen eller var bedre tjent uden at kende dens indhold. Titlens begreb om uvidenhed, sammen med dens begreb om en lærer, har måske mange flere tolkningsmåder end bogens fortælling?

Netop den studerende som jeg diskuterede viden og uvidenhed med og som af gode grunde fra sit liv havde opbygget et stærkt selvforsvar, viste sig at være en både usædvanligt begavet og original fortæller. Altid med stor ømhed for sine medvirkende, altid med en overraskende personlig måde at forme sine film på, altid med en omfattende og detaljeret opmærksomhed over for sine faglige medarbejdere og sine hovedpersoner. Måske var det hans afvisning af andres "viden", som satte ham i stand til at skabe helt unikke værker.

Makarenkos børnehjem og Nordstjernens børnehave

I min tidlige ungdom boede jeg i et stort kollektiv. Vi passede hinandens børn, delte vores tøj og bøger, dyrkede vores egne grøntsager, opførte teaterstykker og koncerter, arbejdede politisk - i protest mod bombningerne i Vietnam, undertrykkelsen i den tredje verden og arbejdsløsheden. Den slags. Vi blandende politik og hverdagsliv sammen. I dette kollektiv opstod forestillingen om at skabe en pædagogik der var mere tidssvarende, rettet imod en samfundsmæssig, demokratisk bevidsthed. Vi læste teorier om pædagogik og dannelse, arbejdede i forskellige typer institutioner – børnehaver, fritidshej og børnehjem - og samledes for at drøfte vores erfaringer og perspektiver, opbygge metoder og principper. Derefter skabte vi Nordstjernens børnehave, på dette grundlag.

Under læsningen af forskellige pædagogiske teoretikere, stødte jeg på russeren Makarenko. Efter krigene, med millioner af døde, og efter revolutionen, strejfede store grupper af forældreløse og hjemløse børn rundt i Rusland, nogle som tiggere, andre som decidere røverbander. Mange var udtærede og mishandlede af sult, vold og svigt. Makarenko fik, af det lokale revolutionsråd, tildelt en forfalden herregård, et ødelagt slot, og fik til opgave at samle de svigtede børn, give dem mad og tryghed, et sted at bo og om muligt give dem en indgang til samfundet. Han fik, i denne fattige efterkrigstid, ingen penge til mad, tøj, maskiner. Han fik herregården.

I denne proces måtte Makarenko finde en organisationsform og en arbejdsmåde, hvor børnene selv var ansvarlige for produktion af mad og tøj, reovering af den ødelagte herregård, reparation af de ødelagte landbrugsmaskiner, fordelingen af arbejdsopgaver og undervisning. Han måtte stole på børnenes begavelse og deres evne til at træffe beslutninger i fællesskab. Det viste sig, at børnene – ikke mindst pga. deres erfaringer med at overleve i et krigshærget land – var i stand til at organisere både arbejde og undervisning. Børnene var langt mere begavede, duelige og egnede, end han i sin vildeste fantasi kunne forestille sig.

Denne pædagogik, respekten for børnenes egne evner til at indsamle, drøfte og videreudvikle den viden og de metoder de skulle bruge til at dyrke jorden, istandsætte bygningerne, sy deres tøj og oprette undervisning for hinanden, blev en inspiration i vores arbejde med at udvikle børnehaven. I vores arbejde på forskellige børneinstitutioner i København, opdagede vi at arbejde og privatliv i det moderne samfund var blevet adskilt i en sådan grad, at de fleste børn faktisk ikke vidste, hvad

deres forældre arbejdede med. De kendte ikke til det samfund, som de voksede op i, da de ofte opholdt sig på institutioner hele dagen, hvor de ikke var i nærkontakt med den omgivende verden, og hvor de ikke havde konkret og fysisk adgang til forældrenes liv.

Det blev to bærende principper for børnehaven. Den ene hovedopgave var at børnene selv skulle indrette dagligdagen, gennem drøftelser og fælles beslutninger. Hvem laver mad, hvem bygger legetøj, hvem gør rent og hvem passer på hvem? Den anden hovedopgave var at besøge alle forældrenes arbejdspladser, sammen med børnene, tale med forældrenes kolleger og skaffe sig indsigt i produktionsprocessen og arbejdsforholdene. Børnehaven blev en rejsende børnehave, der kørte rundt i samfundet med en bus. Langsomt kunne rejserne udvides til også at besøge alle mulige andre former for arbejdspladser, institutioner og funktioner i samfundet. Spørgende og diskuterende. Det viste sig at børnene efterhånden kunne drøfte statsteori, uddannelsesformer og arbejdsmåder, og det viste sig at børnene udviklede bedre og bedre arbejdsformer, når de lavede mad, legetøj og fælles lege.

Et af børnene i denne børnehave sagde aldrig noget. Børnehaven befandt sig i et arbejderkvarter, hvor nogle af forældrene var forknytte, tavse og måske også ret voldsomme over for deres børn. Man fik indtryk af et barn, der frygtede en eller anden form for uoverskuelige konsekvenser ved at udtale sig i rummet. En oplevelse, som man kun kunne ane, fordi hun aldrig sagde noget. Igennem længere tid meldte hun sig til en gruppe, der havde overskriften "Tiger-gymnastik", hvor en af de genkommende lege bestod i at børnene stod i en mægtig rundkreds og skulle råbe deres navn til den anden side af kredsen. En leg hvor hun altid var tavs og så ud som om hun nærmest kunne bryde sammen, når det var hendes tur til at råbe. Hvorfor var hun interesseret i at være i netop denne udfordrende gruppe?

Efter mange måneder råbte hun pludselig sit navn, med stor styrke, efterfulgt af en smuk og klar, rungende latter. Hendes råb blev mødt af en overstrømmende glæde fra de andre børn. Som om de alle sammen vidste hvad hun havde kæmpet med. Ingen havde nogensinde talt om hendes tavshed. Nu trådte hun frem, med sit navn og sin latter.

Gadebarnet - den ensomme digter

Da jeg var omkring 15 år blev min mor alvorligt syg. Nogle år forinden var hun blevet skilt fra min far og nu blev hendes sygdom værre og værre, indtil hun døde da jeg var 17 år. I denne sorgfulde periode blev jeg et lidt mærkeligt barn, der skrev digte, malede, hørte klassisk musik og skrev teaterstykker til et dukketeater jeg havde fået forærende. I dag kan jeg se den ensomhed som digtene, teatret og musikken var udtryk for, men på det tidspunkt var jeg opfyldt af de skabende processer og fandt en blivende identitet i arbejdet med at skrive. Et arbejde som jeg opfattede udelukkende var rettet imod min egen skabertrang og et arbejde, som jeg aldrig delte med nogen – hverken kammerater, lærere eller familiemedlemmer.

Mens jeg mange år senere gik på Filmskolen, arbejdede jeg om aftenen og natten på et gadeplan-center for børn og unge, Døgnkontakten, hvor unge, der var løbet hjemmefra, kunne sove. Delvist hjemløse og svigtede børn af forældre med alkoholproblemer, med vold i hjemmet, eller forældre

der led af fysiske/psykiske sygdomme, kunne være der midlertidigt, mens vi forsøgte at indkredse den hjælp og de mulige boformer som de manglede.

Nogle af disse børn og unge havde været i kontakt med de sociale myndigheder gennem flere år af deres liv. Med deres særlige erfaringer med svigtende og uformående forældre, ofte med uheldige erfaringer i mødet med sociale myndigheder, der ikke havde de nødvendige redskaber og metoder til at hjælpe de følelsesmæssigt og fysisk ramponerede børn, havde de opbygget en modstand og en træthed over for enhver kontakt med voksne og over for de sprogformer, analysebegreber og hjælpeforanstaltninger som udsprang af love og regelsæt, der var fremmede for børnenes og de unges virkelighedsforståelse.

Hvordan skal man hjælpe børn og unge, der ikke mere ønsker at tale med voksne, der ikke mere interesserer sig for en mulig hjælp, hvor de erfaringsmæssigt nu skal svigtes igen? Hvordan hjælpe et barn eller en ung, hvis de modsætter sig de spørgsmål og den kortlægning, som er nødvendig for at finde frem til den rette hjælp? I mødet med disse børn og unge, opdagede jeg at de meget ofte, under en modvillig samtale, ville "se bort" fra samtalen, ved at tegne på et stykke papir, evt. på bordet, eller skrive markante ord, som de indkredsede eller indkradsede på forskellige måder, med ekstraordinære tegn og heftige, malende ornamenter.

Med udgangspunkt i min egen ensomheds erfaring, spurgte jeg disse unge, om de havde skrevet digte eller om de tegnede. Ofte virkede spørgsmålet nærmest chokerende på disse unge, idet de aldrig havde mødt voksne, som stillede dette spørgsmål. I de fleste tilfælde viste det sig, at den unge både tegnede og skrev digte, men at ingen nogensinde havde set disse personlige udtryk. Hvis tilliden kunne opbygges her, kunne en helt anden samtale nu begynde. Om digtenes form og rytme, om tegningernes formsprog og samtidig en samtale om disse formers forbindelse til de følelser og oplevelser, som fandtes samtidig med at disse tegninger og digte blev skabt. Ofte havde de unge meget begavede erfaringer og erkendelser omkring deres personlige udtryk.

De betragtede ikke digte og tegninger som veje til en efterfølgende karriere eller et fag, men så disse udtryk som nødvendige refleksioner i en ensomhed, hvor behovet for vigtige overvejelser og nødvendige beslutninger måtte spejles igennem et sprog eller et udtryk, der skabte en vis afstand til situationen og samtidig - ved at blive artikuleret som tegning eller digt - gav et nyt perspektiv på situationen. Et handlingsgrundlag.

Måske er det digterens grundlæggende udgangspunkt. En ensomhed, et eksil, der er så komplekst og så uforståeligt, at eksilet fordrer en særlig refleksion, en slags spejl, der kan komme til udtryk gennem en dans, gennem en graffitti på en mur, gennem et digt, gennem en særlig virtuositet på et skateboard eller andre udtryksformer, der – gemt eller udtrykt i formen – bærer en nødvendig perspektivering af et liv.

En af disse unge blev senere en fremragende billedterapeut. En lærer, der arbejder med børn og unge som har store sociale og psykiske problemer. Hendes metode består i at skabe en særlig tillid hos børnene, så de begynder at tegne og male. Skrive. Det bliver undervejs til en samtale mellem børnene og den voksne, om form og udtryk, og om baggrunden for deres tegninger, malerier og tekster. Det handler ikke kun om at udtrykke sin sorg og sin smerte. Det handler også om fryden

ved at udtrykke sig, fryden ved at opleve sin egen og andres virtuositet. Glæden ved at tilhøre et fællesskab og glæden ved at dele sine udtryk og sine erfaringer med andre.

Det mærkelige barn

Da jeg var helt lille og begyndte i første klasse i Folkeskolen, fik jeg en dansklærerinde, der lige var blevet færdig fra lærerseminariet. Hun var ung og smilende, nærmest overvældende glad over sit arbejde. Hun fortalte åbenhjertigt om sine forældre, et præstepar, og om den tro som hørte til hendes opvækst. Hun var en fortæller, der gerne delte ud af sine egne oplevelser og erfaringer fra sit liv. Vi elskede hende.

Så snart jeg overhovedet fik greb om at læse og skrive, begyndte jeg at skrive meget lange tekster. Jeg var nærmest berusende optaget af at skrive. Vi fik naturligvis emner, som vi skulle skrive stile om, og jeg kastede mig med glæde ud i alle de betragtninger og forestillinger, som jeg kunne gøre mig om ethvert emne vi fik som opgave. Jeg tror det var tydeligt for den unge lærer, at jeg egentlig ikke arbejdede på den måde, som jeg skulle. Nogle af de andre elever slog emnet op i et leksikon, for at opsøge viden om emnet. Nogle skrev direkte af fra et autoritativt værk. Jeg syntes at denne fremgangsmåde - at opsøge viden fra andre - var et bedrag. Jeg mente at opgaven var at tænke og skrive selv, baseret på egne erfaringer.

Jeg kunne ikke – og ønskede heller ikke – at overholde det ønskede format. For det meste skrev jeg tre eller fire gange så lange tekster, altid frydefuldt, måske nogle gange forvrøvlet (fordi jeg jo ikke havde studeret emnet), måske nogle gange med lidt for lange udredninger og tankerækker – ligesom her i teksten – altid båret af mine personlige overvejelser, mulige erfaringer fra mit unge liv, fra de voksnes samtaler, ting jeg havde opsnappet fra radio, tv eller aviser, altid i en flydende og lykkelig tankestrøm under skrivningen.

Uanset hvor mærkeligt eller forkert jeg havde grebet arbejdet an, mødte jeg en venlig og åben reaktion fra læreren. Ofte skrev hun næsten lige så lange svar, hvor hun gik ind i diskussion med mig, drøftede eller stillede spørgsmål til mine opstillinger af emnerne eller til mine konklusioner. Jeg følte aldrig at hun ville rette mig eller bringe mig til en anden skriftform, selv om jeg kunne forstå, at opgaven egentlig havde haft et andet sigte, at opgaven kunne løses i en anden form.

Min oplevelse var at hun glædede sig over mit arbejde og at hun værdsatte min indsats, at hun var opmærksom på min fryd ved at skrive, over at være i dialogen, over at skrive til en som ville læse det jeg skrev. Ligesom jeg elskede hende, fik jeg fornemmelsen at hun elskede min begejstring, som en lærer kan elske en elev for sin begavelse og arbejdsindsats – og for sin tillidsfuldhed.

Jeg var heldig, synes jeg, at have både en familie og en lærer, der værdsatte hvem jeg var, som glædede sig over det jeg gjorde og det jeg kunne. Jeg havde aldrig indtryk af at være bedre eller klogere end de andre – tværtimod løste de jo ofte opgaverne på den rigtige måde, havde andre typer fortrin, var underholdende eller udtryksfulde på deres egen måde. Men jeg havde en plads i hendes hjerte og jeg havde en plads i sproget. Min måde at arbejde på var fuldt ud acceptabel og denne oplevelse har været afgørende for mit liv, for den jeg er blevet. En lærer, der holder af de mærkelige børn og de mærkelige voksne, de mærkelige studerende og de mærkelige lærere.