

*Denne artikel er den første i en serie af artikler under temaet "Almen pædagogik i kristent perspektiv". Ideen til artikelserien udspringer af ønsket om at undersøge mulige koblinger mellem det almenpædagogiske og et kristent grundlag og perspektiv. Formålet er at formidle vidensgrundlag for refleksioner til kristne ledere og praktikere i det pædagogiske felt.*

# Den smukke risiko som pædagogikkens betingelse

I denne artikel ydes bidrag til et kristent perspektiv på den almenpædagogiske problemstilling vedrørende læring, undervisning og dannelse. Jeg vil undersøge, hvordan en pædagogik med en kristen vinkel kan bidrage til et almenpædagogisk argument om undervisning som en risikofyldt og normativ pædagogisk praksis i vor tids pluralistiske samfund.

Jeg vil først skitsere konflikten om læringsbegrebet, som den kommer til udtryk i almen pædagogisk litteratur. Efterfølgende fremstilles den hollandske uddannelses tænker Gert Biestas syn på undervisning. Til denne fremstilling kobles det kristne perspektiv med udgangspunkt i Biestas tænkning om pluralisme, normativitet, autoritet, unikhed og transcendens.

## Det almenpædagogiske argument

Den *globaliserede* verden har bragt international inspiration og dermed også sammenligning ind i billedet for dansk uddannelsesforskning og lovgivning, og medført en art pædagogisk og uddannelsespolitiske universalisme kendetegnet ved fx kompetence-tænkning, humankapitalisme, medborgerskabsfokus og livslang læring (Kristensen, Siggaard Jensen, & Korsgaard, 2017, p. 359). Alt sammen elementer der italesættes som nødvendige fokusområder for uddannelsesområdet. Det som kun italesættes af kritikere, er den høje grad af instrumentalisering af pædagogikken og den markedslogik (vækst-normativitet), som bliver konsekvens heraf for undervisningen. Når målet for opdragelse og uddannelse tendentielt reduceres til internationalt medborgerskab og konkurrenceevne samtidig med, at undervisning bliver til en konstruktivistisk input-output-proces med stærke aversioner mod risici i det pædagogiske felt, overses helt centrale betingelser og formål, der har stor betydning for det enkelte menneske. Læringsdiskursen lægger vægt på konstruktivistisk funderede læringsprocesser, som minimerer usikkerhedsmomenter og fokuserer på opnåelse af synlighed, forudsigelighed og målstyring, mens dannelse diskursen i højere grad anskuer uddannelse i et normativt perspektiv; undervisning anses her for at være en normativt funderet praksis, hvis formål er at skabe rammerne for, at det enkelte menneske *kan komme til syne* i verden (Biesta, 2009) gennem undervisningens udfordrende møde mellem det enkelte menneske og et udvalgt indhold; jf. Biesta formålsbegreber: Kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2014, p. 93).

Biesta problematiserer i høj grad den risikoaversion, som læringsdiskursen udtrykker. Kritikken går ikke på det øgede fokus på faglighed, tværtimod. Han lægger sig her i forlængelse af den franske uddannelsestænkning Philippe Merieu, og citerer denne for at kalde uddannelsestænkning, der er overbevist om muligheden for sikkerhed og forudsigelighed *infantil* (Biesta, 2014, pp. 16-17). Det infantile består i, at et sådant perspektiv er ude af stand til at se *den anden*. *Den anden*, værende den eller det som er forskelligt fra mig selv i verden (min næste), reduceres til et element, som skal rettes ind efter markedsløkken. Forudsigelighedskravet og standardisering overflødiggør behovet for at forholde mig til *den anden* og danne relation til denne.

Risiko er ifølge Biesta derimod en *betingelse* for undervisning og opdragelse. Helt grundlæggende umuliggøres den risikofyldte pædagogiks vigtigste metode, dialogen, af infantil uddannelsestænkning. Dialogens essentielle betydning har udspring blandt andet i pluralismen, der trods tvetydighed betyder, at forskellighed er en uundgåelig betingelse for fællesskabsdannelse, og at der ikke gives ét men talrige værdimæssige pejlemærker for fællesskaber i samfundet. I et kristent perspektiv kan man hævde, at pluralismen har sin begrænsning, idet Gud med sine forskrifter for livet har fastlagt nogle grundlæggende normer. Ikke desto mindre opleves pluralismen stærkt, også når pædagogikken betragtes i kristent perspektiv, fordi troen er en forudsætning for at opleve værdimæssig konsensus og pædagogik, som på ingen måde fritages fra at forholde sig til pluralismens vilkår, idet ethvert menneske er frit. I et nyligt udgivet pædagogisk manifest, skriver forfatterne "In spite of the many differences that divide us, there is a space of commonality that only comes about a posteriori" (Hodgson, Vlieghe, & Zamojski, 2018). Forskelle er en betingelse, men fællesskaber kan opleves gennem erfaringen, gennem mødet med *den anden* og erfaringen af fællesskab trods forskellighed gennem dette møde.

Den pædagogik, som accepterer den pædagogiske dialogs risiko, accepterer altså også pluralismens betingende funktion. I *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (Biesta, 2014) går Biesta til denne risiko fra forskellige vinkler. Jeg vil her primært inddrage hans tænkning vedrørende undervisningsbegrebet, som er et virkelig stærkt argument for behovet for et opgør med lærings- og målstyringsdiskursen.

Kort beskrevet taler Biesta om foreningen af undervisning og *transcendens*. Undervisning er en gave, som læreren kan give uden at besidde den, og eleven kan modtage undervisningens gave ved at lade sig transcendere af det stof, som undervisningen bringer. Det stiller læreren i en *normativt* betinget *autoritetsposition*, hvor denne må vælge, hvad der undervises i. Under henvisning til Kierkegaard, som i øvrigt sammen med Emmanuel Levinas er gennemgående for Biestas tænkning om undervisning, plæderer Biesta her for *subjektiv sandhed* som lærerens didaktiske redskab. Læreren må vælge sit stof ud fra dets subjektive sandhedsværdi, altså ud fra at det opleves som på én gang sandt og værdifuldt – i modsætning til objektiv sandhed, som kun drejer sig om den videnskabelige sandhedsværdi. Biestas undervisningssyn adskiller sig fra den konstruktivistiske tænkning, som beskriver læreren som en (udskiftelig og serviceminded) læringsfacilitator for elevens individuelle læringsproces. Biestas lærer derimod, er en

stærk voksen, som støtter eleven i mødet med verden og tilbyder forståelser, det kan læne sig op ad, udfordre og afvise.

Mødet mellem det absolutte sandhedsbegreb i den kristne tro og Biestas begreb om subjektiv sandhed bærer en selvindlysende konflikt, som kun berøres kort her, men som lægger op til refleksion omkring absolut sandhed i en pluralistisk verden. Dette emne tager jeg op i en senere artikel.

### Transcendens

For at skabe koblingen fra Biestas filosofi til det pædagogiske i kristent perspektiv, vil jeg uddybe hans undervisningsbegreb med følgende vinkler: Transcendens, normativitet og autoritet samt tilsynekomst i unikhed.

”Undervisning må forstås som noget, der kommer udefra og bringer noget *radikalt nyt* med sig” (Biesta, 2014, p. 78) Sådan beskriver Biesta undervisningens transcendentale kraft. Der er tale om noget forandrende, som ikke findes i eleven selv. Her hjælper ingen majeutiske teknikker, fordi både indholdet og forudsætningen for at forstå må komme fra læreren. Det må forstås som en gave; ikke en gave i lærernes hænder, men som er iboende i indholdet. Transcendensen betinges af, at eleven vil modtage undervisningens gave, og dette afhænger af, at eleven er åben for at lade sig forstyrre i sin eksisterende forståelse af verden og sig selv.

Uddannelsesfilosofien voldes stor skade, hvis den reduceres til en kontingent proces, fordi den dermed lukker sig om sig selv og holder forstyrrelsen ude; den sunde forstyrrelse, som kan transcenderer mennesket i mødet, afvises. Uddannelsesfilosofi må altså til enhver tid åbne for det, som ”transcenderer det muliges sfære” (Biesta, 2014, p. 78).

Det forekommer helt plausibelt at se på undervisning som en proces med paralleller til troen, idet der opstår en naturlig kobling mellem den transcendentalkraft, som virker i *troserfaringen* og den forandring, som sker gennem skolens formidlede *livserfaring*. Den transcendentale kraft er den kristne nemlig – om han kender begrebet eller ej – helt bekendt med. Troen er netop en sådan transcendentalkraft, hvor Gud gennem sit ord transcenderer (forandrer) den troendes liv og bringer noget helt nyt med sig. Guds skaberværk og den menneskeskabte filosofi og videnskab i videst mulig forstand indeholder en kompleksitet på så mange niveauer, at det giver god mening, at man må anse det for umuligt at tilegne sig denne gennem egen rationalitet. Lærerens faglighed og formidling muliggør tilegnelsen som en transcendentalkraft afhængig af subjektive udvælgelser ind i kompleksiteten. Det er dog vigtigt her at fastholde troens egenart, som trods ligheder med undervisningsbegrebet, indebærer transcendentale dimensioner af en helt anden og langt mere omsiggribende karakter.

Det religiøse aspekt må Biesta også forholde sig til, og han indfører derfor, under henvisning til Levinas, et forbehold for den religiøse transcendens, som han mener, at det etiske som teleologisk suspension relativiserer. Eller sagt mere direkte: Den religiøse forklaring kan ikke anses for autonom eller selvtilstrækkelig. Uanset at man kan være uenig i dette per se, er det herfra vigtigt at forholde sig til autoritet og til *hvilken* normativitet skolen så *må* inddrage og *hvordan*. Her står den kristne skole og lærer i en vedvarende spænding mellem Guds ord som absolut autoritet i deres eget liv og respekten for pluralismen i det samfund, som skolen skal virke i.

Det er nærliggende at spørge, om undervisningen tør tage risikoen og tro på, at undervisningen som en transcendentalkraft kan forandre eleven? Et bekræftende svar giver svære betingelser for standardiserede mål og test, og det understreger behovet for at forholde sig til autoritet og normativitet.

### Autoritet og normativitet

Den tyske dannelsesestænder Dietrich Benner inddrager i høj grad normativitet og giver i sin ikke-affirmative dannelsesfilosofi en retningslinje for, hvordan normativitet kan håndteres, ikke undgåes. Opdragelse kan for ham ikke opfattes som en suspension af en bestemt affirmation, samtidig med at en anden indtager den dominerende plads, derimod udelukkende som suspensionen af enhver affirmativ opdragelse, nemlig den grundlæggende given afkald på at forme opdragelse som bekræftende instans i pædagogiske positiviteters tjeneste. Han inddeler det fællesmenneskelige liv i 6 felter: Politik, etik, økonomi, æstetik, religion og pædagogik. Hans pointe er, at ingen af disse felter må være dominerende; de er ikke-hierarkiske, altid i en uopløselig spænding, som kun kan håndteres i den enkelte handling, når det frie menneske lever sit liv. Men pointen er også at livet er normativt funderet – vi kan ikke handle uden at tage stilling (Oettingen, 2010). Langt på vej giver denne tænkning grobund for et sundt, reflekteret samfund, som indebærer respekt for det enkelte menneskes ret og fællesskabets nødvendighed.

Et tilsvarende syn på normativitet som et vilkår fremgår af KPIs daglige leder, Carsten Hjorth Pedersens, gentagne pointering af det utænkelige i deskriptiv pædagogisk praksis (Pedersen, 2016). Han gør det klart, at normativitets-problematikken ikke handler om, hvorvidt normativitet gør sig gældende eller ej, men om, *hvordan og hvilken* normativitet, der kommer til udtryk. Han tilslutter sig en vigtig læsning af den danske filosof Søren Kierkegaard, som udfordrer læreren til *vovemod og tvang*, hvoraf især den sidste vækker umiddelbar aversion hos de fleste moderne pædagogiske praktikere. Men *vovemodet* handler om at udfordre eleven der, hvor han er. At konfrontere med en forstyrrelse af hans viden, verdens- og selvbillede, og den *legitime tvang* handler ganske simpelt om autoritet. Det er en tvang, som ikke ændrer ved menneskets frihed, men en tvang til *opmærksomhed*. Kierkegaard formulerer det sådan: "Tvinge et menneske til en mening, en overbevisning, en tro, det kan jeg i al evighed ikke; men ét kan jeg (...) jeg kan tvinge ham til at blive opmærksom" (Citeret fra: Pedersen, 2016). Logikken er familiær fra almenkendte psykologiske teorier: Kun det problem jeg er opmærksom på, kan jeg reagere på og handle ud fra. Eleven skal ikke tvinges til en bestemt holdning, men tvinges til opmærksomhed på muligheden for – måske endda nødvendigheden af – at tage stilling. Der er tale om lærerens legitime autoritet, som er stærkt afhængig af faglighed og dømmekraft.

Ser man bibelsk på normativitet og autoritet, er der ingen tvivl om, at mennesket har behov for normer for at skabe et velfungerende samfund. Det kommer tydeligt til udtryk i det gamle testaments beskrivelser af love og forordninger til både almenmenneskelig sameksistens og tilbedelsen af Gud. Det er desuden en vigtig pointe i Bibelens menneskesyn, at den ældre har et særligt ansvar på baggrund af det naturlige hierarki og af den visdom, som opnås gennem livserfaring (Bibelen, 1992, Ordsprogenes bog, kapitel 4). Her er Bibelen også en stærk normgiver for den voksne, når denne som autoritet

udfordres til at møde barnet med det kristne menneskesyn i den pædagogiske relation jf. næstekærlighedsbudet.

### Tilsynekomst i unikhed

Det sidste element i Biestas undervisningsbegreb, som jeg vil se på, er begrebet om *tilsynekomst i unikhed*, som er inspireret af den tysk-amerikanske filosofi Hannah Arendt. Menneskets unikhed er iboende; den kan ikke skabes, men den kan hindres (Biesta, 2011, pp. 102-103). Skolens formål er at skabe plads for den.

Unikheden er et centralt element i det kristne menneskesyn. *Den anden* – barn som voksen – er Guds unikke skabning og bliver aldrig noget, vi ejer eller må dominere (Asheim & Mogstad, 1987, p. 103). ”Jeg takker dig, fordi jeg er underfuldt skabt [...] Da jeg endnu var foster, havde du mig for øje; alle dagene stod skrevet i din bog, de var formet.” (Bibelen, 1992, Salme 139) Bibelens tale er klar omkring unikhed og værdi.

Det som Biesta dybest set argumenterer for, er at det enkelte menneske gennem undervisningen – og i livet i øvrigt – bør have mulighed for at mene, tænke og gøre det, som gør det unikt, altså det som gør det forskelligt fra andre, selvfølgelig under pluralismens betingelse, som kræver samme ret for *den anden*.

I forbindelse med Kristent Pædagogisk Instituts *Åndsfrihedsprojekt* har Pedersen (2013, pp. 17-20) opstillet en interessant sontring, som giver et analytisk greb ind i dette felt. Han skelner mellem de beslægtede begreber *tolerance* og *frisind*, hvor frisind er udtryk for egentlig åndsfrihed, mens tolerancen dækker over tålsomhed, som indebærer en række begrænsninger, baseret på tilstræbt enighed og syn på mindretal som værende grundlæggende problematiske for fællesskabet. Et samfund som ønsker at lade den enkelte komme til syne må til stadighed skelne mellem *tolerance* og åndsfrihed.

### Afrundende refleksion

Biestas tænkning emmer af åndsfrihed i sin rene form; et syn for åndsfrihed i relation til undervisning, som er stærkt udfordrende for vor tids samfund og læringsdiskursen, som i modsætning hertil stiller det enkelte menneske alene. Biesta muliggør synet for fællesskabet – at vi har ansvar for, at *den anden* i mødet får mulighed for at komme til syne, at være sig selv. Skolens formål er at tilbyde en undervisning, som udfordrer – tvinger til opmærksomhed på – denne fællesmenneskelige tilværelse! Og dette sker gennem skolens fag, altså gennem stærk faglighed.

Læreren får en fornyet vigtig rolle som underviser, dvs. som den der vælger (subjektive) sandheder, som formidles i spændingen mellem tvang til opmærksomhed og illegitim tvang af det enkelte menneske. Den illegitime tvang er jo normativitetens største udfordring, fordi den suspenderer friheden og den smukke risiko.

Biestas syn på mennesket tilføjes et stærkt fundament i det kristne grundlag, fordi der opstår en konsensus omkring formålet med skolen, som ikke skal fremdrives af markedslogikker eller af synlig læring, men af sameksistens mellem mennesker, som er helt forskellige og helst skal forblive sådan. Erhvervs livet (markedslogik) og selvforsørgelsen (individualisering) er delmål under skolens flerdimensionelle formål – både alment og i kristent perspektiv med bibelen som fundament, en almenmenneskelig dimension om livsduelighed og det specifikt kristne, som handler om det kristne liv og evighedshåb. Undervisning bliver da betinget af en smuk risiko i dette felt – en risiko for at eleven bruger sin frihed til at vælge noget andet end det, jeg ønskede. Denne risiko gælder både

det almenpædagogiske og i det kristne perspektiv. Hvis vi afviser risikoen, kan intet menneske komme til syne i sin unikhed, fordi unikheden erstattes af fællesskabets norm.

### Anvendt litteratur

- Asheim, I., & Mogstad, S. D. (1987). *Religionspedagogikk : tolkning, undervisning, oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bibelen. (1992). *Bibelen. Den Hellige Skrifs Kanoniske Bøger, autoriseret af Hendes Majestæt Dronning Magrethe II* Kbh.: Det danske bibelselskab.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur : demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*: Punctum Books.
- Kristensen, J. E., Siggaard Jensen, H., & Korsgaard, O. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik : pædagogikkens grundlæggende spørgsmål* (1. udgave ed.). Kbh.: Gyldendal.
- Pedersen, C. H. (2013). *Respekt! : om åndsfrihed i dag*. Hillerød: LogosMedia.
- Pedersen, C. H. (2016). Hvor normativ må skolen være? In H. J. f. Kristensen & P. Fibæk Laursen (Eds.), *Pædagogikhåndbogen : otte tilgange til pædagogik* (1. udgave ed., pp. 767). Kbh.: Hans Reitzel.