

# Værdinihilismens gift og modgift - i pædagogisk kontekst

- Konstruktivisme, nihilisme og postmodernisme i pædagogikken
- Konsekvenser for barnet og den voksne
- Pædagogiske modeord og modord
- Gud gør den store forskel

*Afpæd. konsulent Carsten Hjorth Pedersen*

*Foredrag holdt på Kristen Pædagogisk Konference september 2000*

## 1. Den pædagogiske åndskamp

Det udkæmpes efter mit skøn i disse år en åndskamp på det pædagogiske felt. En kamp om de fundamentale pædagogiske spørgsmål med vidtrækkende betydning for både børn og voksne. Det drejer sig om, hvorvidt vi vil følge Skaberens vej og vejvisning, eller om vi vil følge en anden vej, født i skæringsfeltet mellem ondskabens magter og det gudfravendte menneske. Her taler jeg ikke om de mange detaljspørgsmål, som man kan se forskelligt på i pædagogikken, men om fixpunkterne, som jeg vil komme ind på senere.

Man skal ikke tro, man undgår denne kamp, fordi man lever i kristne hjem, går på kristne friskoler og kommer i kristent børnearbejde. Dette må ikke blive en falsk sikkerhed. For vi er alle under større indflydelse, end vi selv tænker, og ad mange kanaler møder os både skidt og kanel fra pædagogiske kapaciteter.

Meget i pædagogikken er tids- og stedsafhængigt, men ikke alt. Ikke de vigtigste positioner. Derfor er det afgørende for de, som driver kristelig pædagogik i hjem, skole og menighed at holde fast i det tids- og steduafhængige. - Et ankerfæste uden for tiden og stedet, i Guds evige, sande ord. Skal kristne mennesker gøre en forskel i den pædagogisk åndskamp i disse år, må de vide, hvor arvesølvet ligger, og hvad de kan gå på kompromis med.

Det gælder også på teoretisk plan, for som der læres på de pædagogiske læreanstalter i dag, undervises der i skolerne i morgen, og sådan opdrages der i børneværelserne i overmorgen.

## 2. Filosofiens og pædagogikken historie er parallel

Lad os se lidt på ordene fra overskriften.

*Nihilismen* er den ideologiske og filosofiske grundposition, at tilværelsen er uden mening, uden objektiv sandhed og uden fast forankring uden for mennesket. Vi kan intet vide med sikkerhed.

*Postmodernismen* kaldes af og til nihilisme med et smil. Postmodernismen er grundlæggende enig med nihilismen i, at tilværelsen er uden mening – anden end den mening det enkelte subjekt skaber. Der er ikke noget fast i tilværelsen. Forskellen er blot den afgørende, at hvor en konsekvent nihilist må overveje at tage sit eget liv, så tager postmodernisten hele den meningsløse tilværelse med ophøjet ro, ja, ofte med et smil. Hvis alt er lige gyldigt, hvorfor så ikke leve her og nu og få det bedste ud af det, så længe det varer.

James Sire[i] siger, at nihilismen er et ægte barn af *naturalismen eller modernismen*, som hævdede, at verden er et lukket system med mennesket som det foreløbige toppunkt. Der findes ingen Gud og ingen evige sandheder. Men hvor nihilismen havde mistet tilliden til menneskets evne til selv at skabe mening, havde naturalismen eller modernismen i høj grad en optimistisk tro på menneskets evne til at skabe den gode, fornuftige mening med livet. Første verdenskrig antastede meget voldsomt denne optimisme.

Sire hævder videre, at naturalismen har sine rødder i deismen, som ganske vist anerkender noget guddommeligt, men ikke som en ekstern magt, blot som en magt eller kraft *i* den skabte materie. Gud er som urmageren, der har sat det hele i gang og blæst liv i det og nu har trukket sig tilbage og overladt resten til naturen med menneskene som ledere.

Endelig hævder Sire, at deismen er et kætteri fra den oprindelige teisme, som beherskede Europa fra kristendommens gennembrud frem til ca. år 1600. Der var i denne periode mange, som han kalder det, ”familieskænderier” mellem forskellige kristne fraktioner; men alle var dog enige om:

- at Gud eksisterer og griber ind i sit skaberværk;
- at han har åbenbaret sig for mennesker;
- at mennesker kan lære ham at kende;
- at Gud har skabt mennesket som den ypperste skabning og forvalter.

Den store forandring indtræder i idehistorien der, hvor Gud lades ude af billedet som en ekstern, god, almægtig og virkende person. Da mistes det faste forankringspunkt uden for mennesket.

Pædagogikkens historie kører parallelt med filosofiens historie. Katolsk og reformatorisk tænkning er som bekendt vidt forskellig, men i pædagogisk henseende er man dog enige om noget grundlæggende, nemlig den teistiske forståelse, som jeg netop har anført. For pædagogikken indebærer det, at der er en skabt virkelighed og en åbenbaret virkelighed at formidle til børnene, og da mennesket skabes umodent, og da både børn og voksne er faldet i synd, må nogle regulerende autoritetsmekanisme etableres i det pædagogiske forhold, som grundlæggende er en asymmetri mellem ligeværdige parter, der begge står til ansvar for Gud. *J.A. Comenius* er en tydelig repræsentant for denne pædagogiske tænkning, lige på grænsen til oplysningstiden.

*J.J. Rousseau* er en lige så klar pædagogisk repræsentant for deismen. Rousseau udelukker ikke Gud, men det er en immanent skaberkraft, der er hans gud. Han vil nok vide af skabelse og opretholdelse, men ikke af syndefald, åbenbaring og frelse. Derfor er han repræsentant for den lyse, optimistiske tro på, hvad opdragelse i pagt med naturen kan føre til.

*John Dewey* er en pædagogisk repræsentant for naturalismen og modernismen - med vægten på det enkelte barn og dets behov, og på det, som kan bevises og sanses. Den voksne har en katalysator-opgave for barnets egne erfaringer, især med praktiske øvelser. En anden pædagogiske gren af naturalismen var 70-ernes og 80-ernes stærkt marxistisk inspirerede pædagogik.

Nihilismen og især postmodernismen har de senere år fået sit stærkeste pædagogiske udtryk i den sene reformpædagogik og især i konstruktivistisk pædagogik. Det vender jeg tilbage til.

Nu er verden imidlertid ikke skruet så enkelt sammen, at alt dette er noget bras, mens middelalderen var den rene pædagogiske idyl. Der er faktisk en del godt stof i de senere pædagogiske retninger – også i konstruktivistisk pædagogik - ligesom der var en del bras i middelalderens opdragelsestænkning.

### 3. Tidens pædagogik – en kristen respons

Min holdning er, at kristne pædagoger kan bruge meget af tidens pædagogik. Det kan de, og det bør de, fordi det er tidens børn, de er sat til at undervise, opdrage og vejlede. Tidens pædagogik kan man altid lære noget af, fordi den (som regel) tager udgangspunkt i tidens børn. Kristne pædagoger er altså ikke af princip gammeldags. Gårsdagens pædagogik er hverken nødvendigvis mere kristelige eller bedre end dagens. Det er det første.

Det andet er, at kristne pædagoger i en del tilfælde ganske vist kan bruge dagens pædagogik, men må gøre det med en anden *begrundelse* end denne pædagogiks egen begrundelse. En gennemgående begrundelse i megen nutidig pædagogik er med ét ord *værdirelativismen*, som jeg vælger i denne sammenhæng at forstå som det forhold, at ingen værdier står fast. Denne begrundelse kan kristne ikke bruge – for vel er der mange relative forhold i livet, men alt er ikke relativt, slet ikke det vigtigste i et menneskeliv. Lad os tage et aktuelt eksempel:

*Konstruktivismen* ”har som sin grundantagelse, at den enkelte selv konstruerer sin måde at forstå sig selv og sin omverden på ud fra allerede opbyggede konstruktioner i form af begreber eller billeder af den verden, han eller hun lever i. Konstruktivismen er således en teori om læring, der afviser enhver idé om, at undervisningens indhold kan overføres til eleven.”<sup>ii</sup> Tilværelsen har ikke et fast holdepunkt, og intet kan siges at være objektivt gyldigt, derfor bliver det ikke lærerens eller pædagogens opgave at være formidler af et stof eller en færdighed, som barnet skal lære. Nej, så er opgaven at hjælpe barnet i dets konstruktion af dets egen virkelighed.

Folkeskolens fagformål for matematik (stk. 2) er konstruktivistisk inspireret: ”Undervisningen tilrettelægges, så eleverne opbygger matematisk viden og kunnen ud fra egne forudsætninger.”

Når vi i den ny litteraturpædagogik lærer om elevernes meddigtning og om, at elevernes fortolkningsproces står i forgrunden for undervisningen, så er det konstruktivistisk inspireret.

Når man i historiefaget kan tale om, at historie repræsenterer en løbende konstruktion af fortiden, som svarer til en nu- eller samtidig brug af historien, så er det konstruktivistisk inspireret.

Grundforudsætningen for de chefideologer, som står bag denne tænkning, er relativistisk. Det betyder ikke, at dette er ubrugeligt – kristne kan også lægge vægt på egne alegorier i matematik osv.; men de gør det med en anden begrundelse, nemlig at det er hensigtsmæssig pædagogik, ikke at hele tilværelsen er subjektiv. Man må være på vagt over for konstruktivismen, så man ikke æder dens grundantagelse, at intet står fast, for på grundlag af et kristent livssyn, tror jeg, at det vigtigste i livet ikke er relativt eller subjektivt eller konstrueret, men derimod åbenbart af den evige, faste, objektivt eksisterende Gud.

### 4. Enhedskulturens sammenbrud

Et af de kraftigste argumenter, som anvendes af relativisterne, er det, man kalder enhedskulturens sammenbrud. Nu er det i sig selv et interessant spørgsmål, om dette sammenbrud er så gennemgribende, som nogen vil gøre det til. Men det spørgsmål vil vi lade ligge her og forudsætte, at der i det mindste er noget om snakken. Enhedskulturens sammenbrud eller i det mindste henfald er selve postmodernismens næringskilde og konstruktivismens forudsætning.

Det har været en lang proces begyndende med oplysningstiden omkring år 1600. Vi må imidlertid anerkende og navigere ud fra, at den kristne enhedskultur i det mindst er stærkt svækket i vort land. Men strengt taget har den kristne enhedskultur jo aldrig været en *global* virkelighed. Vi har kun kunnet tale om kristen enhedskultur, fordi vi snævert har set på Europa. Der har altid været nogen, der troede på noget andet – vi har bare ikke vidst det. Men i dag ved vi det og har det tæt inde på livet. Det hænger sammen med tre forhold:

- Mennesker forlod kristentroen som fælles horisont, men vendte sig ikke *samlet* til en anden horisont – eller også vendte de sig samlet til den horisont, at der ingen fælles horisont er.
- Via medierne ved vi mere om, hvad folk langt herfra tror, og vi inspireres heraf.
- Mennesker med en anden tro flytter hertil og skønt vi ikke overtager deres tro, bekræfter det indtrykket af, at intet livssyn har fortrin.

Men ét er, at den kristne enhedskultur er stærkt svækket – måske så stærkt, at den omtrent er forsvundet. Men betyder det så, at selve *indholdet* i det kristne grundsyn er svækket eller borte? Betyder det, at det kristne grundsyn ikke er *sandt*? Betyder det, at Gud ikke har skabt mennesket, at mennesket ikke er faldet fra ham, og at han ikke har frelst os? Betyder det, at menneskets første relation ikke længere er Gud, og at vi ikke står til ansvar for ham med vores liv?

NEJ. Ét er den kristne *enhedskulturs* svækkelse eller sammenbrud. Noget andet er de kristne grundsandheders svækkelse eller sammenbrud. Det første kan godt bryde sammen, uden at det andet gør det. Strengt taget er enhedskulturens eksistens jo blot den trøst og lettelse, at de andre, som jeg kender og lever iblandt, tror på det samme som mig – hvilket er af stor betydning for os alle; men som det hele dog ikke står og falder med.

Her er vi – som så mange andre steder – ude, eller *inde* i troens land. Kun troen kan gribe om, at noget er fast. For vores øjne ser vi jo det modsatte: de mange slags tro samt det forhold, at det ikke gør nogen forskel, om man tror sådan eller sådan. Men sådan er det jo også med mange andre forhold i den kristne tro. En kristen kan ikke se, at hans synder er forladt, men det er de. Man kan ikke (altid) se menighedens herlighed, men et kristent menneske tror Guds ord, der siger, at menigheden er hans elskede folk. I dåben ser vi blot lidt vand og hører nogle få ord, men i troen ser vi syndernes forladelse og det evige liv bag den ydre ringhed.

Spørgsmålet er altså, hvordan man *tolker* det forhold, at enhedskulturen er svækket eller brudt sammen. Regner man blot med det, øjnene ser, er kristendommens sandhed også brudt sammen. Ser man med troens øjne, er det et grundvilkår i Guds rige, som man må leve med at *tro* Guds sandheder, selv om man ikke – endnu – ser dem.

Og så er det et spørgsmål om, hvordan man *navigerer* og forholder sig til de andre, når nu enhedskulturen er døende: Om man anerkender, at alt dermed er lige gyldigt, og at der kun er plads til de,

der tilslutter sig dette, *eller* om man fastholder evige, alle steds- og tidsgyldige værdier og deres kamp mod hinanden i ægte frisind over for dem, man er rivende uenige med.

Det første er gift. Det andet er modgift.

## 5. Er tilværelsen et løg eller en kokosnød?

To tilværelsesforståelser står over for hinanden. Den ene er formuleret sådan i en nylig foretaget undersøgelse af lærerstuderendes tro: "Livet er på postmodernistisk vis blevet et personligt og åbent projekt – under stadig forandring. De traditionelle kristne trosforestillinger tolkes liberalt og individualistisk, så det åbner for en bred vifte af trosforestillinger. Før var religiøsitet noget man overtog fra slægt, arbejdsfæller og by, i dag vælger man de enkelte opfattelser, som der er kommet flere af."iii[iii] Dette er den ene tilværelsesforståelse: Selvet og identiteten er ikke noget på forhånd givet. Livet mangler kerne.

Heroverfor står opfattelsen af mennesket som et historisk og trosbundet individ, som er sat i en kultur, der er dannet i skæringsfeltet mellem menneskers virke, Satans ødelæggende indflydelse og Guds dominans. Her har livet kerne. Ikke en ensidig god eller ond kerne, for mennesket er en kamplads mellem det gode og det onde. Men menneskets identitet skabes i denne kamp. Ikke som en statisk en gang for alle færdig størrelse, men som en stadig dynamisk udvikling med en kerne.

Det grundlæggende spørgsmål er: *Er livet et løg eller en kokosnød?* Man kan pille et løg lag for lag; men inderst inde er der – ingenting. En kokosnød, som plukkes af palmen, har en tyk hamp yderst. Pilles denne hamp af, kommer man ind til en hård kerne, der rummer den nærende kokosmælk og det velsmagende kokoskød.

Værdinihilismens gift er tomhed, mangel på kerne. Kristentroens modgift er dynamisk livsfylde, fordi Gud er skaber og genløser, fordi Satan er på banen, og fordi mennesket har evigt ansvar. Det er ikke livsfylde baseret på romantisk idyl og sukkerkristendom. Det er livsfylde baseret på kamp og realistisk kristendom.

## 6. Konsekvenser for barnet og den voksne

Den værdinihilistiske tilværelsesforståelse har store konsekvenser for barnet og den voksne.

James Sire hævder, at det mentalt set er farligt at benægte virkelighedens eksistens, fordi man i yderste konsekvens så må tvivle på sin egen eksistens. "Når et menneske først er kommet dertil, er det i dyb nød og har i virkeligheden ingen mulighed for at fungere. Det bliver som en levende død."iv[iv]

En konsekvent værdinihilisme, postmodernisme eller konstruktivistisk erkendelsesteori vil endvidere nedrive den vigtige skelnen mellem fantasi og virkelighed. Hvis jeg ikke kan vide noget for vist, så er en hvilken som helst drøm eller fantasi lige så virkelig eller uvirkelig som det, nogle kalder virkeligheden. Det er meget vigtigt i pædagogisk henseende at opretholde en skelnen mellem fantasi og virkelighed. Ikke hermetisk, for vi ved, hvor meget det subjektive spiller ind på opfattelsen af virkeligheden. Men dette – som konstruktivismen har hjulpet os til at se – må ikke føre til en overdreven påstand om, at så er alt subjektivitet, og din verden er ikke min.

Sire anfører videre, at en konsekvent gennemført værdinihilisme (jeg tilføjer: postmodernisme og konstruktivisme) omdefinerer (NB: ikke "fjerner") begrebet skyld, og som følge deraf også begrebet tilgivelse:

"I en mareridts-scene i Ingmar Bergmans film *Smultronstället* kommer en gammel professor for retten. Han spørger, hvad han er anklaget for og dommeren svarer: "De er skyldig i skyld."

"Er det alvorligt?" spørger professoren.

"Meget alvorligt," siger dommeren.

Men det er så også alt, hvad der er at sige om skyld. I et univers, hvor Gud er død, kan mennesker ikke blive skyldige ved at overtræde moralske love – de kan kun blive skyldige i skyld, og det er meget alvorligt, for det kan der ikke gøres noget ved. Hvis man havde syndet, kunne man måske have fundet tilgivelse. Hvis man havde brudt loven, kunne man udstå sin straf og få en ende på sagen. Hvis man kun er skyldig i skyld, er der ingen løsning på ens personlige problem."v[v]

Desuden er der spørgsmålet om meningen med tilværelsen. Mennesket er et selvbevidst og selvbestemmende individ, og som sådan vil det pr. natur spørge efter meningen med tilværelsen. Hvad er formålet med det hele? Men da det postmoderne menneske ikke har andet ophav end den upersonlige materie, så gives der ikke noget svar. Den upersonlige materie kan ikke svare, hvorfor mennesket selv må producere en mening. Men det er en elementær overanstrengelse, især for børn, at skulle producere sin egen mening med tilværelsen. Det er en menneskeret for børn at få troværdige voksne svar på meningen med livet.

Ifølge konsekvent værdinihilistisk forståelse er vi hver især konge og biskop i vores eget rige, men problemet er, at vores rige har ingen udstrækning, for så snart vi står over for en andet menneske, står vi jo over for en *anden* konge og biskop. "Ingen kan dømme mellem to frie værdiskabere. De er ikke undergivet nogen fælles autoritet."vi[vi]

Fællesskaber kræver, at man undergiver sig fælles normsæt – det sker heldigvis også. Den gennemførte værdinihilisme findes ikke. Den er ubærlig. Den fører ind i den store ensomhed, som mennesket ikke kan leve i. En konsekvent nihilisme er slet ikke realiserbar: Selve det at hævde, at tilværelsen er uden mening, er en selvmodsigelse. Det er jo at gøre meningsløsheden til meningen. "En praktiserende nihilist er en snylter på meningsfuldheden. Hvis der ikke længere var nogen mening, han kunne fornægte, vil han hurtigt brænde ud."vii[vii]

## **7. Asymmetri mellem ligeværdige personer**

Jeg er enig med konstruktivisterne i barnets og den voksnes ligeværd. Men hvor konstruktivisterne er utilbøjelige til at tale om, at der er asymmetri mellem barn og voksen, vil jeg netop fastholde denne tænkning i asymmetri. Der er et ulige forhold mellem voksne og børn, mellem lærer og elev, forældre og barn, medarbejder og barn. Der er magt i forholdet; men denne magt må være tydelig

og etisk forvaltet. Her går det galt for flere pædagoger, fordi de påstår en lighed, som ikke findes, hvorved de *skjuler* de reelle magtforhold.

Spørgsmålet er, om ikke mennesker netop dannes i *asymmetrier* mellem *ligeværdige* personer. Det ser vi jo tydeligst i forholdet til Gud, som er den, mennesket dannes kraftigst imod enten i afvisning eller i tillid. Vi ser det i forholdet til forældre og til andre sunde autoriteter. Men det er altså asymmetrier mellem *ligeværdige* personer.

Autoriteten har desuden det største ansvar for, at forholdet forbliver ligeværdigt. Autoriteten må være eksplicit. Hun må være etisk toptrimmet til ikke at misbruge sin autoritet, og hun må se på sin autoritet grundlæggende som noget, der skal tjene den anden.

Holger Henriksenviii[viii] er kritisk over for Sten Larsens mangel på asymmetri i det pædagogiske forhold. Han siger, at prisen for Larsens pointering af barnets naturlige udvikling er manglende kulturel påvirkning. Det går galt i undervisningen, når vi ikke har et objekt at samles om.

Nogle hævder, at god læring (kun) finder sted, når undervisningen centrerer om problemer, som eleverne *har*. Hvad er dette for et virkelighedssyn? Det er det syn, at kun dét eksisterer for alvor, som eleverne selv oplever. Men er det ikke netop undervisningens opgave at åbne elevernes øjne for den store del af virkeligheden, som de *ikke* i forvejen har erfaret? Thomas Ziehe spørger et sted: "Hvad gør eleverne, der er børn af den anden moderniseringsfase?" Og han svarer selv: "De siger: "Behøver vi absolut igen lave det, vi har lyst det?"" Med indlæring er det – delvist - som med mad. Noget mad lærer du kun at holde af, ved at blive det pålagt.

Den herskende pædagogik vil indtil det krampagtige søge at minimere forskellen mellem barn og voksen - hvilket ikke er så enkelt, da alle jo ser, at der er forskel. Afbalanceret pædagogik vil søge at opretholde netop de ligheder og forskelle der *er* og markere dem tydeligt - såvel lighederne som forskellene. Lighederne er af såvel principiel (ligeværd) som praktisk karakter (at den voksne kan lære af barnet og lege med det).

Jesper Juulix[ix] taler om grænsesætning, men udelukkende de grænser, voksne sætter op omkring sin egen person. Hvis der kun kan være tale om den grænsesætning, voksne sætter *for sig selv*, så lærer børnene grundlæggende *ikke*, at der er nogle grænser, der er over både børn og voksne. De lærer ikke, at der er nogle normer, som også de voksne er underlagt, og at vi alle står til ansvar for en højere instans.

## 8. Gud og næsten

Det er påfaldende i den litteratur, jeg har analyseret det sidste halve års tid, at der ses på det psykologiske eller det samfundsmæssige menneske, af og til på det eksistentielle, men meget sjældent på det religiøse menneske og aldrig på det Guds-relaterede menneske. Mennesket ses isoleret fra den religiøse dimension. Mennesket ses som kognitivt og psyko-dynamisk lærende og som et samfundsindivid, men ikke som ansvarligt for næsten og i relation til Gud.

Gud og næsten er blevet borte!

Et ultrakort vue over pædagogikkens historie ser sådan ud: I kulturens og pædagogikkens rødder drejede det sig om *mennesket, verden og Gud*. Senere pædagogik – fx den tidlige reformpædagogik

- drejede sig om *mennesket og verden*, den seneste pædagogik – fx konstruktivistisk pædagogik - drejer sig kun om *mennesket*.

Undervisning og opdragelse bliver et *rent* dennesidigt projekt, når Gud er væk. Ikke at opdragelse og undervisning skal føre til tro; men Gud må være der som udgangs- og endepunkt.

Men det store spørgsmål er, om man kan opretholde *næste-begrebet*, hvis Gud er borte.

C.S. Lewis siger: "Problemet for mennesket i det 19. århundrede var, at det havde mistet Gud. Problemet for mennesket i det 20. århundrede er, at det også har mistet sig selv."

Dør Gud, så dør mennesket. Når Gud er borte, bliver selvet oceanisk og eksproprierende. Mennesket bliver uden begrænsninger, men også uden tilfredshed. Grænser tager nemlig vare på både enhed og forskellighed. Kulten bevarer kulturen, for kulturen lever altid af noget, som er udenfor og over mennesket.

Når forbindelsen til Guds skæres over, gøres mennesket fremmed i forhold til sig selv.

Når Gud er der, er jeg grundlæggende en modtager, hvilket er en stor hvile og igangsætning, for så kan jeg vende mig mod næsten som giver. Når livet er givet, så er der baggrund for at give. Derfor er der brug for at fastholde Guds-nærværet i hele skaberværket. Ved at skaberværket bliver gave fra Gud, hjælpes vi fri fra både at tilbede skaberværket, som om det var guddommeligt og fra at drive rovdrift på det, som om det var vores private ejendom.

I megen nyere pædagogisk litteratur tales der om mennesket som socialt væsen, altså en sund og god balance til det individuelle. Men fællesskabets opgave defineres især i konstruktivistisk tænkning til at være spejl for det enkelte individ. De andre er min mulighed for at afprøve mine egne konstruktioner. Fællesskabets funktion bliver mere det *selvspejlende* end det *selvopofrende*.

Der er forskel på at sige, at mennesket er socialt og så at sige, at det er næste-relateret. Næste-begrebet forudsætter en ekstern instans over de to, som er næste for hinanden.

Der er ikke bare brug for tydeligere markering af Gud i pædagogikkens rum. Der er lige så meget brug for markering af næsten. Den hjertevarme og omsorgsfulde dimension må klart frem i forsøget på at skildre en alternativ, kristeligt inspireret pædagogik. Skønt jeg er uenig med Ole Varming i mange af de ovenstående spørgsmål, kan jeg tilslutte mig følgende: "Børn kræver opmærksomhed, respekt, tillid og kærlighed fra voksne for at udvikles optimalt. (...) Spørgsmålet om at få bedre vilkår for alle, skulle være enkelt: At finde moderne svar på, hvorledes alle mennesker - in casu børn - får den kærlighed, som ikke kan bestilles, men kun modtages."x[x]

## 9. Kristne modord

Der er brug for en alternativ stemme i det pædagogiske univers - ikke en genrejsning af traditionen, men en reformulering af et realistisk, nuanceret og mere virkelighedsnært syn med Gud og næsten i centrum.

Her vover jeg at give et udspil til en konkret kristelige-pædagogiske profil med følgende stikord:



- 1) *Forkyndelse*. Forkyndelse af Guds ord og evige sandheder. Her ligger det specifikt kristne. Det som ingen andre har med. Denne forkyndelse bør ideelt set finde sted i både hjem, skole og menighed.
- 2) *Formidling*. Mens andre vil tale om læring og at tage udgangspunkt i barnet, som det bærende, vil jeg med udgangspunkt i tænkningen om asymmetri mellem ligeværdige personer lade formidlingen være det bærende. Det drejer sig om at have noget på hjerte.
- 3) *Fortælling*. Dette signal er fælles med mange andre, men det er glemt i en del moderne pædagogik. Man taler om, at børn kun lærer gennem aktivitet, og det kun er den, der har gjort arbejdet, der har lært noget! Dette er et indsnævret aktivitetsbegreb. Der er noget, der hedder *aktiv lytning*. Her er fortællingen et ypperligt redskab.
- 4) *Fordybelse*. Dette er et stikord, vi kan møde i megen moderne pædagogik på. Man ser dette behov, og lad os endelig dyrke det. Lad os skabe tid, rum og ro omkring børnene, fx ved at lave TV- og computerfri perioder. Lad os give børn lejlighed til på en sund måde at kede sig og smage på stilheden – det udløser ofte kreative kræfter.
- 5) *Forhandling*. Ja, for barnet må med ind. Barnet må høres og ses og tages alvorligt. Voksne må lytte til barnets signaler og lære at tolke dem. Ud fra næstekærlighedsbudet gælder det om at møde barnet, som det er, ikke som vi kunne ønske os, at det var.

## 10. Om komplementaritet

Skal jeg give en ledetråd til mit eget pædagogiske koncept, er det *nej til ensidighed og ja til komplementaritet*. Pædagogikkens historie udviser store pendulsving, hvor man er gået fra den ene yderlighed til den anden. Men jeg mener, at en komplementær pædagogisk tænkning bedre tager vare på en farbar vej.

Et eksempel: Der tales i dagens pædagogiske debat meget om barnets egen læring. Men der er ikke noget – isoleret set – der hedder barnets egen læring. Lige så lidt som der er noget, der hedder pædagogens egen formidling. Der findes ingen formidling, uden der er et konkret barn. Der skal nemlig to til at etablere en pædagogisk situation. Derfor er det en ufrugtbar akademisk diskussion, om *barnets læring (modtagelse)* eller *den voksnes indlæring (afsendelse)* er vigtigst. Det er lige så akademisk som at diskutere, hvilken af fuglens vinger der er vigtigst, den højre eller den venstre.

Læring er hverken ensidigt barnets egen meningssøgende aktivitet (reformpædagogik) eller lærerens ensidige foredragsvirksomhed (autoritær pædagogik). Læring er i komplementær forståelse *formidling i interaktion med et mindreårigt medmenneske*.

Vi må tænke i komplementaritet – kombination af to poler - for at nærme os den gode pædagogik. Alle former for enstrengede pædagogiske vidundermiksture har jeg ikke tiltro til *i deres enøjede udgave* – kun som den ene af to poler i en spænding.

Den menneskelige tilværelse her og nu er grundlæggende dobbelttydig. Den er spændt op mellem livs- og dødskræfterne i verden og i mennesker. Livet er vanskeligt og vidunderligt. Tilværelsen er derfor også grundlæggende ikke-harmonisk, dynamisk og uden facit for os. Bl.a. derfor oplever vi dette modsætningsfyldte, at børn såvel som voksne, forældre såvel som lærere, både er enormt gode

og barmhjertige og kompetente, men også onde, ubarmhjertige og inkompetente. Børn og voksne er konstruktive og destruktive; imødekommende og ugidelige.

Virkeligheden er grundlæggende paradoksal, modsætningsfuld og kendetegnet ved en spænding mellem to poler. Her nævnes en række:

### **Gud - menneske**

skabt af Gud - faldet fra Gud

synder – retfærdig

Guds suverænitet - menneskets ansvar, fx:

Guds suveræne styrelse af verden - menneskets ubetingede ansvar for verden

åbenbaring - hemmeligholdelse

allerede - endnu ikke

tankens anstrengelse – troens tillid

### **Menneskelivet generelt**

død – liv

menneskelig storhed – menneskelig usselhed

alle tiders menneske - tidens menneske

fortid – nutid

nutid - fremtid

natur – kultur

mennesket som biologisk individ – mennesket som åndsindivid

lidelse - livsfylde

skjulthed – kendthed

arv – miljø

objektivitet – subjektivitet

objekt - subjekt

omverden - bevidsthed

individ – fællesskab (samfund)

individets ukrænkelighed – fællesskabets tarv

ansvarlighed for eget liv – afhængighed af andre

stå på egne ben – sociale netværk

personlig udvikling – kulturelle normer

sag - person

tradition – fornyelse

ligeværd - forskel i funktion (for ligeværd er ikke lighed)

tilfredshed – ambition

personligt ansvar – socialt ansvar

ret – ansvar

lyst – pligt

fasthed – fleksibilitet

kritisk sans – imødekommenhed

samarbejdsevne – integritet

at forstå andre – at yde modstand over for andre

identifikation - konfrontation

selvkritik – tilfredshed med sig selv

selvransagelse - mental hvile

impuls – kontrol

impulsivitet - refleksivitet

håb – virkelighed

ideal – realitet

idealisme - pragmatisme

hvile – arbejde

konventioner – personlig stil

indhold – form

accept – udfordring

rum – grænser

### **Pædagogik specielt**

frihed - autoritet

autonomi – magt

lydighed – selvstændighed

føre – lade vokse

påvirkning – vækst

indre anlæg og evner – ydre kulturel påvirkning

overbringning (tilsigelse) – tilegnelse

formidling – forståelse (fortolkning)

instruktion – konstruktion

aktiv lytning – manuel aktivitet

søge efter ligheder – søge efter forskelle

etisk betragtning af barnet – psykologisk betragtning af barnet

at opføre sig – at være sig

væren – præstation

indre følelser – ydre normer

responsivitet - krav sætning

produkt – proces

formel socialisering – informel socialisering

intentionale opdragelse – funktional opdragelse

kontinuerlige virkemidler – diskontinuerlige virkemidler.

### **11. Kun den, som er blevet tjent, kan være tjener uden at føle sig undertrykt**

Målet for livet er at tjene. En ikke-kristen lærer blev engang spurgt, om han mente, *tjenerbegrebet* kunne bruges som beskrivelse for hans virke. ”Nej,” svarede han, ”for så ville jeg blive underlagt den anden.”

For den, som ikke er under Gud, er det muligvis vanskeligt at opfatte sig selv som tjener for andre. Det er måske kun den, som har Gud til herre, og som er blevet tjent af ham, der kan blive tjener for andre uden at føle sig udsat for undertrykkelse.

Denne artikel var bragt på KPI's hjemmeside: [www.kpi.dk](http://www.kpi.dk)

---

i[i] James Sire: Verdensbilleder, Credo Forlag 1991

ii[ii] Jens Rasmussen: Socialisering og læring i det refleksivt moderne, Unge Pædagoger 1997, s. 11

iii[iii] Peter B. Andersen m.fl.: Mellem himmel og jord. Religiøs tro og praksis blandt lærerstuderende, DLH 1999

iv[iv] Se note 1, side 91

v[v] Se note 1, side 95

vi[vi] Se note 1, side 97

vii[vii] Se note 1, side 98 og 99

viii[viii] Holger Henriksen: Samtalens mulighed, Eget Forlag 1999

ix[ix] Jesper Juul: Dit kompetente barn, Schønberg 1998

x[x] Ole Varming: Grænsesætning og livsmod, Kroghs Forlag 1998