

Frygt

»Og Gud fristede Abraham og sagde til ham, tag Isaak, Din eneste Søn, som Du elsker, og gaae hen i det Land Morija og offer ham der til et Brændoffer paa et Bjerg, som jeg vil vise Dig.«

Det var en aarle Morgen, Abraham stod tidlig op, han lod Æslerne sadle, forlod sit Paulun, og Isaak med ham, men Sara saae ud ad Vinduet efter dem, ned gennem Dalen, indtil hun ikke saae dem mere. De rede tause i 3 Dage, paa den 4^{de} Dags Morgen sagde Abraham end ikke et Ord, men opløftede Øiet og saae Morijabjerget i det Fjerne. ... (Kierkegaard, 2017 s. 29-30)

Historien om Abraham, der skal ofre sin søn (1. mos. 22,1-19), er en af de underligste og grufuldeste i Det gamle Testamente. Netop den historie bruger Kierkegaard som indledning til *Frygt og Bæven*. Johannes de Silentio, Kierkegaards pseudonym, lader en mand fortælle historien i fire forskellige versioner, hvilket giver anledning til fire forskellige tolkninger.

Denne, frygtens grundfortælling¹, er heldigvis fiktion, men frygten genkender vi vel alle. Som lærer kender jeg den didaktiske frygt. Vil min intention lykkes? Kan jeg formidle et budskab, der er mig vedkommende, uden at påtvinge studerende min tolkning af dette budskab – og altså tvinge mine studerende til frihed, således som jeg selv er blevet tvunget til frihed?

En gang i løbet af foråret skal jeg holde et oplæg om dannelse. Det har jeg gjort før, og altid med en vis frygt. Denne gang har jeg lovet at inddrage teknologiforståelse og begrebet digital dannelse, hvilket ikke har gjort min frygt mindre.

Hvad er der da at frygte? Helt konkret kan jeg frygte udefra kommende objektive forhold som ...

- at teknologien svigter
- at lysindfald i festsalen gør, at billederne ikke står klart
- at jeg mister tråden midt i mit oplæg, hvilket er sandsynligt, når der skal fortælles og altså holdes et flow i tiden samtidig med, at teknologien skal synkroniseres hermed. En fortalt- og en kronologisk tid skal altså møde hinanden og vekselvirke.

Mere abstrakt, men mindst lige så frygtindgydende, og måske ligefrem angstfremkaldende er at ville give alt, med risiko for ikke at blive forstået.

Hermed er vi inde i didaktikkens hjerte. Her hvor jeg ...

- må lede efter den form, der får indholdet til at fremstå klart
- må tage ansvar for at såvel klarheden i udtrykket, som de åbninger der kalder på tolkninger
- altså skal – tvinge til frihed – eller som paradokset også kan udtrykkes: gennem målrettet påvirkning må sikre, at eleven eller den studerende ikke lader sig påvirke.²

De konkrete og objektive forhold, som jeg kan frygte, kan bevirke, at jeg i et øjeblik kan miste min autoritet som lærer, men den kan forhåbentlig genoprettes i det næste.

De mere abstrakte forhold kan derimod føre til, at jeg, som subjekt, mister mig selv som lærer. Det værste scenarie er, at min intention og planlægning fører til *effektiv* og *ren* pædagogisk tænkning³ med fast rytme og puls, men uden det snart heftige- og snart tilbageholdte åndedræt, som den ukontrollerbare, levende og ofte ineffektive undervisning er

udtryk for, og som i sit inderste er et udtryk for en vilje til at tvinge elever og studerende til ikke at lade sig tvinge, til at træde ud af deres egen umyndighed og have mod til at bruge såvel forstand som fornuft for *det fælles bedste* – som jeg naturligvis ikke vil definere. Selvom det pædagogiske paradoks kan virke som en frygtindgydende udfordring for mig som lærer, så har jeg dog selv overlevet det som elev og studerende. Kan jeg her bagefter, se hvordan mine lærere taklede paradokset og hvordan jeg har reageret på det? Ja, det tror jeg faktisk, at jeg kan. I mine første skoleår havde jeg mange skoleskift. I første klasse flyttede vi midt i skoleåret, og jeg blev indskrevet i en landsbyskole. Så blev landsbyskolen lukket, og vi blev alle overført til centralskolen. Mellem anden og tredje klasse flyttede vi igen og endelig blev jeg i begyndelsen af fjerde flyttet fra en meget stor kommunal skole til en mindre privatskole i Esbjerg. Det var mit held! Fra denne skole husker jeg lærere der ville os noget, lærere med stor faglighed og stor forståelse for os. De var, med Fibæk Laursens termer, autentiske lærere, der inkarnerede deres fag (2004). De levede for os, og vi stolede på, at de ville os det godt. Selvfølgelig snød vi med lektier og sprang over hvor gærdet var lavest, og selvfølgelig snød skolen os – men vi tog hinanden alvorligt.

Opdagede vi ikke, at vi blev tvunget til frihed? Nej, som med alt hvad man lærer, kom friheden snigenede, kom bag på os. Hvis nogen tvang os til frihed, så var det os selv, gennem vores vilje til at give os i kast med de verdener, som skolen åbnede for os. Skolens og forældrenes tvang var minimal, den var at fornemme i en udtalt tillidserklæring til os, i et "Ja, det tror vi, I kan klare!"

Min forklaring på, at man som barn kan komme igennem det, som opdrageren ser som et paradoks, er altså at tiden går, man vokser, og udvikler den ansvarlighed, der gør at friheden kan komme snigende uden at blive påfaldende.

Kan man lade en opnå dette i et oplæg om dannelse, i en situation med et tidspres? Kan jeg nå rundt om forskellige aspekter af dannelsesbegrebet, herunder den digitale dannelse, på en så ineffektiv måde, at tilhøreren sidder tilbage med en undrende afklarethed og en konstruktiv vished om sin tvivl?

Min forberedelse starter normalt med en uklar fornemmelse for formen, en fornemmelse der munder ud i de første famlende slides til en præsentation. De er ofte med kunst, med billeder af de personer jeg læner mig op af og slås med i min kamp for forståelse, med symboler, som en regn af spørgsmålstegn, men de er uden tekst.

Skreven tekst i et ellers mundtlig oplæg indskrænker forståelsesmulighederne, den optræder som en autoritet, som bliver stående efter ordet er sagt, teksten er statisk, mens det talte ord er dynamisk og har en legende lethed med pauser og betoninger, i sit besvær med at finde sig selv i en forståelsessammenhæng.

Planen for en sådan præsentation er ikke på forhånd fastlagt, men bliver til og ændres løbende ud fra nogle fikspunkter, som jeg har i tankerne, og hvor min fantasi hele tiden udfordrer min vanetænkning. Det skete også, da jeg herover kom med eksempelet *en regn af spørgsmålstegn*, og tænkte »man må kunne indsætte et animeret billede i et PDF-dokument«⁴. Arbejdsmåden har den fordel, at jeg hele tiden er åben for indfald, men fører mig også ofte langt bort fra det hovedspor, jeg havde tænkt mig, hvorfor kursen ofte må justeres. Resultatet er altid en erkendelse af, at gode indfald og megen tid, måske kunne være brugt mere effektivt.

Men jeg er jo ikke effektiv, havde jeg været det, ville jeg have brugt en planlægningsmodel som Hiim og Hipples eller SMTTE. Eller er det måske omvendt? Jeg er ikke effektiv, men

tænker hele tiden i sammenhænge og indbyrdes afhængighed, relationer som hos Hiim og Hippe eller i SMTTE-modellen?

Men der er et krav om effektivitet. Dannelsesoplægget annonceres, meget typisk for min tænkning, som en triade af begreber, jeg ønsker at sætte i spil, og med en gådefuld undertitel. Effektivitetskravet ligger i tidsrammen, mellem en og halvanden time – med 10 minutters pause midt i.

Der vil blive talt Klafki – for selv om begrebet *kategorial dannelse* efterhånden er af ældre dato, så er begrebet til at forstå, og dermed et godt udgangspunkt for at skabe sig et sprog om dannelse. Der vil nok ikke blive sagt meget om digital dannelse, men der vil blive brugt teknologi, så mange vil tabe vejret. Og modernitetens udfordringer skal stå skræmmende klart, uden at fragte den kommende lærer det centrale i enhver pædagogiske virksomhed – Håbet!

Der er nok at frygte, men det benspænd jeg har lagt for mig selv – den stramme tidsramme – har virket befordrende for kreativiteten. Vel er der mål, indhold og forudsætninger, der skal planlægges ud fra, og vel skal oplægget præsenteres så formen afpasses efter indholdet, men det er jo netop ikke *ren* pædagogik – det er en fortælling, et fiktivt univers som de studerende skal føres ind i, en invitation til undren og refleksion, og dermed forhåbentlig noget, der på sin egen måde kan anspore en frihedstrang.

Fiktion! Så hedder det jo slet ikke Hiim og Hippe eller hvad vi ellers plejer at belaste den didaktiske tænkning med. Nej, de begreber der kan bringes i anvendelse handler om forløbet i en fortælling, om aktanter og om den vanskelig tilbagevej.

Disse kan jeg ikke planlægge ud fra, men bruge til en form for evaluering. Passer en given idé ind i fortællingens plot, eller skal den skrottes, inden jeg bruger for mange dage på en enkelt teknisk detalje. Det har jeg alt for ofte gjort og frygter selvfølgelig at gøre igen.



Carsten Oxenvad, april 2022.
Må anvendes med angivelse af kilde.

Referencer:

- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske lærer: bliv en god og effektiv underviser - hvis du vil*. Gyldendal.
- Kant, I. (2012). Opdragelsens kunst. I: *Om pædagogik* (2. udg., s. 19–36). Klim.
- Kemp, P. (1996). Etik og narrativitetens tre niveau'er. I: *Psyke & logos*, 17(1), 75–85, 258.
- Kierkegaard, S. (2017). *Frygt og Bæven: Dialektisk Lyrik* (1. udgave). Vandkunsten.

¹ Min brug af begrebet *grundfortælling* er inspireret af Peter Kemp (1996)

² Det pædagogiske paradoks kan formuleres på flere måder, som når Kant (2012, s. 35) spørger "hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjen sig af sin frihed". Den hyppigst anvendte formulering er nok Leonard Nelsons fra 1922: "Hvordan kan man gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkning?"

³ Den rene pædagogik, der tror den kan forudse og kontrollere undervisningen, prøver en gruppe danske pædagoger at gøre op med i bøgerne *Uren Pædagogik*.

⁴ Man *kan* indsætte et transparent og animeret billede i en tekst, der skal læses på skærm. Men det giver et rodet indtryk. Det tog så lige et par timer at afprøve – og fravælge.