

Den seksuerede pædagogikⁱ

Denne artikel argumenterer for, at den pædagogiske relation, relationen mellem pædagog og barn/elev/studerende/borger (fremover bruges pædagog og elev som eksempel), er en *seksueret* relation. Lacans begreb om seksuation er komplekst, men det er kort sagt en beskrivelse af, at subjekter er positioneret forskelligt i forhold til kastrationen – de er sociale på forskellige måder. Og det, at de er kastreret forskelligt, er det, køn og seksualitet *er*. De traditionelle beskrivelser af identiteter, kroppe, selvopfattelser og biologi ses i denne optik som forsøg på at forstå denne grundlæggende forskel. Det vender vi tilbage til. I artiklen analyseres eksempler, der viser seksuationen i pædagogiske relationer, men kilderne taler om køn og seksualitet som identiteter, kroppe og selvopfattelser. Derfor bruges disse begreber også, hvor det er det, der menes.

Artiklen antager 3 præmisser fra den lacanianske psykoanalyse: 1) subjektet er kastreret, 2) subjektet er seksueret, og 3) den pædagogiske relation er en subjekt-relation. Med afsæt i disse 3 præmisser argumenteres der for følgende påstande:

- a. Den pædagogiske relation bør ses som en seksueret relation.
- b. Det er en skadelig misforståelse, at den pædagogiske relation bliver set som useksueret.

Først opridses de 3 præmisser, dernæst udfoldes diskussionen af den pædagogiske relation som en seksueret relation.

ⁱ Dele af denne artikel er tidligere brugt i anden version i mit speciale (Garde 2019)

FØRSTE PRÆMIS: SUBJEKTET ER KASTRERET

Kastration er som bekendt et af psykoanalysens kernebegreber. Fra og med Freud kunne vi ikke længere se os selv som værende “herre i eget hus”, som havende en udelukkende rationel bevidsthed. Vi blev decentreret i vores eget sind, idet han beskrev subjektet som havende en bevidsthed, der til stadighed konfronteres med sin egen fremmedhed: sit ubevidste.

Freuds myte om kastrationens ophav fortæller om menneskets urtid, hvor en tyrannisk urfader regerede, “[...] en voldsherskende, skinsyg fader, der beholder alle hunner for sig selv og fordriver de opvoksende sønner [...]”.¹ Denne ukastrerede urfader blev slået ihjel og ædt af stammen, der efterfølgende stiftede et samfund med en social orden baseret på, at alle lod sig hæmme. Freuds myte fortæller, at det kastrerede menneske, det sociale menneske, opstod som reaktion på et tab af urfaderen, det ukastrerede menneske. Dem, der lod sig hæmme, besad imidlertid aldrig urfaderens frihed, hvilket ifølge den slovenske filosof, Alenka Zupančič, er sådan, kastrationen virker: Den forvandler det, vi aldrig havde, til noget mistet, noget der aktivt mangler, og som vi således kan forestille os at kunne genvinde.² Denne aktive mangel er, med Lilian Munk Rösings ord, den “sprogets og begærets glidebane”, kastrationen kaster os ind på.³ Det kastrerede subjekt er i konstant bevægelse efter at blive helet, at lære og at udvikle sig.

Inden for den lacanianske psykoanalyse beskrives kastrationen ofte som et snit – en adskillelse og afgrænsning af forskelle. Den er forskellen på barnet og dets mor (m/k), godt og ondt, sprogets forskelsstruktur og kønsforskellen: Kastrationen er det, der giver os adgang til den symbolske orden og gør os til sociale og sproglige subjekter. Og vi er (und)fanget på glidebanen: fra starten er mennesket et socialt væsen rettet mod den Anden,⁴ afhængig af at falde i den Andens smag.

Således vores første præmis: At være subjekt er at være kastreret.

ANDEN PRÆMIS: SUBJEKTET ER SEKSUERET

I pædagogiske kredse betragtes køn og seksualitet som regel som enten biologi, sociologi, antropologi eller psykologi. Disse videnskaber konkluderer forskelligt, men fælles for dem er, at de beskriver køn og seksualitet som forskel på mennesker, som biologisk forskel, sociologisk forskel... Den lacanianske psykoanalyse betragter også seksuation som en forskel (på subjekternes forhold til kastrationen), og det gør det til et radikalt udsagn: Seksuation *er* forskel. Der er ikke noget indhold, ingen essens, og det korresponderer ikke med de andre køns-

syn (“mand” hos Lacan er ikke det samme som “mand” i nogen af de andre perspektiver), seksuation er simpelthen forskel. Joan Copjec skriver i *Read My Desire* fra 1994, at seksuation ikke er en positiv beskrivelse af subjektet, at det ikke er en forskel på *noget*, men en forskel *i sig selv*:

Da vi fremførte, for eksempel, at kønsforskel [sexual difference] ikke er samstemmende med andre slags forskelle, var det, vi sagde, at den ikke beskriver subjektet positivt. Vi kunne formulere det således: mandlig og kvindelig, ligesom væren, er ikke prædikater, hvilket vil sige, at snarere end at forøge vores viden om subjektet, kvalificerer de den måde, vores viden kommer til kort.⁵

Køn er således i lacaniansk forstand ikke en beskrivelse af en identitet, men en forskel, et fundamentalt uløseligt problem ved subjektet. Det er vigtigt at holde for øje, at siden dette ikke er en beskrivelse af kønsidentiteter, er det paradoksalt nok et kønssystem bestående af en feminin og en maskulin side, der gør op med patriarkatets binære kønssystem: kønsroller og positive beskrivelser (for eksempel af køn som determineret af biologiske træk) er misforståelser af, hvad køn faktisk er – at køn hverken er social konstruktion eller biologi, men et grundlæggende ontologisk problem ved subjektet.

Således er vi fremme ved vores anden præmis: Subjektet er sekueret.

TREDJE PRÆMIS: DEN PÆDAGOGISKE RELATION ER EN SUBJEKTRELATION

I dette afsnit behandles den tredje præmis, at den pædagogiske relation er en subjektrelation, mere uddybende end de to foregående, da den anses for at være en mere snæver præmis inden for den lacanianske psykoanalyse.

Den skotske pædagog A.S. Neills Summerhill-skole er et radikalt, men interessant eksempel på et af pædagogikkens kerneproblemer: Hvorfor lærer børnene ikke bare det, vi siger, de skal? Hvorfor har vi ikke knækket opdragelsens kode? Fundet den perfekte didaktiske metode? Det er ingenlunde, fordi det har skortet på forsøg. På Summerhill består den pædagogiske metode groft sagt i at børnene må gøre, hvad de vil (børn og voksne er således i vid udstrækning ligestillede). Idéen er, ifølge Neill selv, baseret på Freuds psykoanalyse. Teorien er, at elevernes frihed skulle fremkalde barnets egen iboende lyst til at

lære de kompetencer, der kræves til dets deltagelse i samfundet, men uden de neuroser, traditionel skole medfører. Det er så at sige en omvendelse af den klassiske definition på pædagogik, nemlig at pædagogen vil noget med nogen.⁶ Men den franske lacanianer Catherine Millot påpeger, at Neills metode ikke svarer på spørgsmålet om, hvorfor opdragelse har vist sig så umulig at sætte på formel. Tværtimod viser Neills eksempel endnu engang, at pædagogik er kendetegnet ved at være det, der træder til, hvor de didaktiske metoder giver fortabt. Kirsten Hyldgaard påpeger, at pædagogik og didaktik i en psykoanalytisk forståelse adskiller sig ved, at didaktikken forholder sig til eleverne som objekter, og pædagogikken forholder sig til dem som subjekter.⁷ Didaktikken forsøger at påvirke elevernes adfærd ud fra deres personligheder, faglige kompetencer, læringsstile, hvorimod pædagogikken træder til, når didaktikken ikke virker: når eleverne som subjekter blander sig, med Hyldgaards ord, på den måde at forstå, “[...] at den anden overvælder én, sårer én, forvirrer én, forbavser én, overrasker én – også glædeligt.”⁸ Det egentligt pædagogiske starter altså i det øjeblik, elevens subjekt bryder med didaktikken: der, hvor planen ikke virker, der, hvor eleven ikke responderer, som læreren havde forventet. Millot betragter Neill som pædagog, men det på trods af sine metoder: “Hans ideer er simple, og det er helt åbenlyst ikke dem, der gør hans pædagogik til en succes; i øvrigt har jeg allerede bemærket, at han ikke altid synes at forstå de faktiske årsager til de gode resultater.” Det, der virker i Neills skole, er ham selv:

At han er en fremragende pædagog beror på den ubestemmelige sum af faktorer, som man kalder en ekstraordinær personlighed. Han kan, hvis det fortsat skulle være nødvendigt, vise, at man ikke opdrager med teori, men at man opdrager med den, man er.

Hvad vil det sige? At man ikke kan kontrollere det ubevidste, at man lige så lidt kontrollerer effekten af den indflydelse, man udøver på en anden, som man kontrollerer sit eget ubevidste. Ingen pædagogisk teori giver mulighed for at beregne effekten af de metoder, som man sætter i værk, for det, som sætter sig imellem pædagogiske foranstaltninger og de opnåede resultater, er pædagogens og barnets ubevidste.⁹

Neills elever lærer ikke på grund af en iboende nysgerrighed til stoffet – deres nysgerrighed er rettet mod Neill selv, mod ham som konkret repræsentant for den Anden. De identificerer sig med ham, men ikke

på et imaginært plan. Deres identifikation sker som sagt på trods af hans professionelle image: de responderer på de brud, hvor hans faktiske pædagogiske handlinger finder sted – i de situationer, hvor de ikke er modtagelige for frihedspædagogikken. For eksempel når han nægter at svare et barn, der spørger, hvad han synes, det skal foretage sig.¹⁰ Budskabet synes at være, at barnet selv skal gætte den Andens begær, hvad den Anden forventer, at det skal ville lære i skolen, hvad den Anden vil med det. For der er vel ingen, der for alvor tror på, at de voksne på Summerhill ikke vil et eller andet med eleverne – de har utvivlsomt en form for udvikling for øje – ellers ville de næppe have så markante holdninger til de pædagogiske metoder.

At den pædagogiske relation er et brud med pædagogens planer, er ikke ensbetydende med, at pædagogens faglighed er ligegyldig – det er ikke nogen nem pædagogisk opgave at reagere hensigtsmæssigt på erfaringen af elevens subjekt. En uddannet og erfaren pædagog, og en underviser med godt kendskab til sit undervisningsemne, giver et større arsenal af handlemuligheder, og en vis (bevares, falsk) tryghed ved undervisningssituationen. At man ikke kan kontrollere hverken sit eget eller elevens ubevidste, er ikke ensbetydende med, at der ikke er handlinger, der fremmer det pædagogiske arbejde, og handlinger, der hæmmer det. Tænk bare på Lektor Blommes narcissistiske fornærmelse når eleverne glemte de latinske bøjningsformer.

Således er vi fremme ved vores tredje og sidste præmis: Den pædagogiske relation er en subjektrelation.

DEN PÆDAGOGISKE RELATION ER EN SEKSUERET RELATION

Når vi antager grundpræmisserne, at subjektet er kastreret, at subjektet er utænkeligt uden seksueringⁱ, og at den pædagogiske relation er en subjektrelation, følger det, at den pædagogiske relation er en seksueret relation. Hvad, dette betyder, er fokus i det følgende, hvor vi også vil komme ind på nogle af de praktiske konsekvenser og etiske problemstillinger, det afføder. Der er valgt to eksempler med henholdsvis voksne og børn for at vise, at det ikke er en problemstilling, der kan reduceres til et spørgsmål om pædofili, men at det gælder det pædagogiske *som sådan*. De er begge præget af en angst for at se pædagogiske relationer som seksuerede.

i Denne formulering skylder jeg Kirsten Hyldgaard fra dennes undervisning.

DET ER EN SKANDALE

I sommeren 2018 rullede en skandale, der afslørede årtiers seksuel chikane på Forfatterskolen i København. Nærværende beskrivelse er ikke fokuseret på at udrede, hvad der er fakta; fokus er på forvirringen i forhold til relationerne mellem lærere og elever. Derfor skal beskrivelserne betragtes som de partsindlæg, de er.

Vi starter med forfatter Kristian Ditlev Jensens (herfra: Elev 1) beskrivelse af sin tid på skolen i 90'erne. Han fortæller om et miljø præget af ydmygelser, alkohol og stoffer, grænseoverskridende adfærd og seksuelle forhold mellem lærere og elever og fremfører tropen om den forpinte kunstner: “[Man skal] altid undvære noget, når man skriver. Man skal undvære familie, penge, sommerferie, nattesøvn, sex, fritid. Kunst koster altid kunstneren noget”.¹¹ Der fremføres også ideen om, at kunstnere bliver bedre, mere modige, af det hårde miljø på skolen. Men selvom Poul Borum (herfra: Rektor 1) var en “provo”, og ’herregud’, sex mellem voksne mennesker er vel næppe så slemt eller skandaløst, er forfatteren alligevel lidt i tvivl, om det gik for vidt. Han husker tilbage på en bestemt episode:

For var det på en måde en slags sexchikane? [...] Måske var det faktisk en forbrydelse, i hvert fald en slags? Måske var det levet liv? Måske var det kærlighed? Fascination? Begær? Leg? Måske kan vi en dag læse hele historien, modnet og smuk, i en prisbelønnet roman?¹²

Som vi så tidligere, udgør køn og seksualitet et ontologisk problem for subjektet. Alenka Zupančič skriver i sin bog *What Is Sex* fra 2017, at sex har den modsatte ontologiske status af enhjørninger: Vi ved, at enhjørninger ikke eksisterer, men vi ved, hvordan de ser ud. Vi kan opstille kriterier, så vi ville kunne udpege en enhjørning, hvis vi så en. Men sex er det modsatte: vi ved, at det findes, og vi kan tit også udpege det, men vi kan ikke opstille idéen, ikke beskrive fællesnævneren.¹³ Den forstyrrelse, det ontologiske problem, sex er, synes at forhindre Elev 1 i at forstå, hvad han oplevede. Selv så mange år efter ved han ikke, om det var en forbrydelse eller kærlighed.

FORFATTERKASTRATION

Det lyder næsten, som om Elev 1 betragter den hårdhændede behandling som en slags nødvendig kastration: for at blive et forfattersubjekt, må du gennemgå pinsler i hænderne på “Faderen,” der her kommer

i skikkelse af provo-rektoren, Rektor 1. Elev 1 mente, at man for at skrive, måtte undvære familie, penge, sommerferie, nattesøvn, sex og fritid – er det den frihed, man mister, men måske aldrig har haft? Det lyder, som om Elev 1 beskriver det “normale liv”, kunstneren ikke kan have på grund af den kastration, han eller hun er blevet underlagt. Men de fleste mennesker må jo i perioder undvære nogle af de oplistede ting: det “normale liv” er unormalt, som man siger. Beskrivelsen af kunstnerens afsavn minder om beskrivelsen af den frihed, vi aldrig havde, men mistede i kastrationen.

Men tvivlen nager ham. Han ved ikke, hvor grænsen mellem kærlighed og had, begær og overgreb, går.

Den grænse er Peter Højrup (herfra: Elev 2), der var samtidig elev på skolen, ikke i tvivl om – han mener det var overgreb. Han beskriver i et svar til Elev 1, at han blev chikaneret af Rektor 1s efterfølger, Niels Frank (herfra: Rektor 2), der var forelsket i ham. Chikanen beskrives som en lang række situationer, der giver indtryk af et miljø præget af uklare grænser mellem elever og lærere: Blandt andet påstod Rektor 2, at Elev 2 på trods af hans eget udsagn var homoseksuel, kaldte ham en “narrepik,” inviterede ham med hjem, drak sig fuld sammen med ham, overfusede ham foran de andre elever, og så var der et enkelt tilfælde med fysisk vold, hvor Elev 2 fik slået hovedet ned i et bord, men som han ikke er sikker på, at Rektor 2 stod bag. Denne adfærd er kombineret med ydmygelserne i timerne – Elev 2 beskriver, at plenumlæsningen af hans tekster “[...] følte som en gang ucertificeret psykoterapi [...]”.¹⁴

Det er interessant for vores fokus, at de implicerede er i tvivl om, hvorvidt disse skandaler handler om køn og seksualitet. Elev 2s udsagn, at han ikke er homoseksuel, fungerer som et argument for, at han ikke var interesseret i Rektor 2s tilnærmelser: det, at bekende sig til en bestemt seksuel identitet, fungerer som en afvisning af, at der skulle have været en tiltrækning.

Elev 2 tilslutter sig i øvrigt ikke den romantiske idé om den forpinte kunstner og påpeger i stedet neurosen, der blev det lammende resultat: “[...] den usynlige papegøje, jeg fik som kæledyr på Forfatterskolen, sidder stadig på min skulder og skriger: *Forkert! Forkert! Forkert!*”¹⁵

Rektor 2 kan ikke huske, at der skulle være foregået psykisk terror i hans tid på Forfatterskolen. Han erkender at have været forelsket i Elev 2 og at have kysset ham, men kan ikke huske at have råbt ad ham eller at have slået hans hoved ned i et bord.¹⁶ Ud af Forfatterskolens fem rektorer har fire været indblandet i sexchikaneskandaler,

og dét har Rektor 2 en forklaring på: “Jeg tror ikke, at rektorerne er mere erotisk interesserede i nogen, end andre mennesker er, men man kommer bare meget tæt på hinanden. Og det er også det, man skal på de her skoler.”¹⁷ Rektor 2 beskriver altså også, at kunstscoler skal indeholde noget andet, en mindre hæmmet omgangsform (end andre typer skoler?). Hans forklaring på, at næsten alle rektorerne har været indblandet i sexchikaneskandaler, er, at man skal være tættere på hinanden end andre steder – det er en markant anden beskrivelse af seksuation og pædagogik, end vi skal se senere, når vi skal undersøge pædofiliskrækken. Og man kunne næppe forestille sig en lignende forklaring fra en underviser på et universitet. Hvor Neill troede, at friheden kunne skåne eleverne fra neuroser og sætte gang i deres indre læringslyst, tror både Rektor 2 og Elev 1, at forfatterskoleelevernes kreativitet også kræver en pædagogik præget af en grænseløshed – om end en helt anden end Neills. Elev 2s beskrivelse af, hvor ødelæggende det var, tyder dog på, at man også her kunne anføre Millots pointe: måske foregår læringen på Forfatterskolen *på trods af lærernes metoder*.

Så: Er det magtkamp? Kønskamp? Sex? Er det myten om urfaderen, der udspillede sig for øjnene af os? Det er da i hvert fald påfaldende, at de mandlige rektorer, der efter endnu en tidligere elevs udsagn havde “fri adgang til elevernes underliv”,¹⁸ nu bliver fyret og vanæret, efter eleverne gør oprør. Elev 2 beskriver endda, hvordan han sidenhen skrev et speciale og en monografi om Rektor 2 som en måde at få kontrollen tilbage – han har altså “tygget” sig gennem Rektor 2(s forfatterskab), som var det en anden urfader, der blev fortæret og internaliseret (papegøjen sad som bekendt stadig på Elev 2s skulder og råbte som et tyrannisk overjeg).

Pointen er, at der er stor forvirring om, hvorvidt denne skandale handler om magtkamp, om dannelse eller om sex. Både Elev 1 og Elev 2 udtrykker, at grænserne er svære at lokalisere – Elev 2 har efterrationaliseret sig frem til, at det var overgreb, Elev 1 er stadig i tvivl – hvilket fint illustrerer Zupančičs pointe, at det besværlige ved sex er, at det er en reel forstyrrelse af den symbolske orden, at grænserne er udflydende. Faktisk går hun “[...] så vidt som til at sige: Når man – angående det, der har med mennesket at gøre – kommer ud for noget, som man ikke aner, hvad er, så er det højst sandsynligt noget, ‘der har med sex at gøre’”.¹⁹ Som Rösing skriver: “Hvis du åbner skabet hjemme hos en ven, som ikke har nogen cykel, og det vælter ud med cykelpumper, er der en stor sandsynlighed for, at du vil tænke: ‘Det er nok noget seksuelt.’”²⁰

Forvirringen på Forfatterskolen tyder på, at det er noget med sex, der spøger. Og krumspringene for at flytte fokus, for at forklare og “gøre rent” – argumenterne om, at det handler om kærlighed, magt, forsmåede egoer, dannelse, seksuelle identiteter – tyder på, at der er blevet sat en hel masse forsvarsmekanismer i gang for at dække over den reelle forstyrrelse. Man kan i denne optik sige, at luftningen af det beskidte vasketøj i virkeligheden ligner et kollektivt, ubevidst, forsøg på at revaske de grundlæggende beskidte, forstyrrende egenskaber ved seksuationen. Det ligner et forsøg på at forklare det som en særlig pædagogik, der er nødvendig, og at de seksuelle forhold og skandalerne ikke er en degenereret pædagogisk relation, men et resultat af, at voksne mennesker er kommet meget tæt på hinanden – sådan som relationen mellem elever og lærere, ifølge Rektor 2, *må* være på en kunstskele.

Men hvorfor sagde de ikke fra? Det er velkendt, at netop dette er et problem i mange sager om overgreb – den verserende debat om, hvorvidt der skal indføres samtykke i voldtægtslovgivningen, er et eksempel på, at det er ved at blive alment anerkendt, at ofre ikke altid kan sige fra, at grænsen for et overgreb måske er et andet sted, end man hidtil har troet. Man kan i ovenstående eksempel fokusere på magtforholdet mellem lærerne og eleverne, og det er givetvis en vigtig forklaring på visse aspekter af sagen, der dog ikke er vores fokus her. Spørgsmålet her er, om magt og autoritet som forklaring på overgrebene er udtømmende? Nærværende påstand er, at det er den ikke. Pointen her er, at det, at forstå den pædagogiske relation som en ufravigeligt seksueret relation, er et vigtigt skridt i retningen af at kunne skelne mellem normalrelationens til tider ubehagelige og foruroligende aspekter og overgrebet.

PÆDOFILIFRYGT

Et studie fra Århus Universitet viste i foråret 2019, at der i flertallet af danske daginstitutioner er regler for pædagogernes adfærd for at beskytte børnene mod seksuelle overgreb og pædagogerne mod falske anklager. De drejer sig primært om synlighed (åbne døre og ingen blinde vinkler), at undgå at være alene med børnene og berøring (nogle havde regler om at begrænse berøring af børn, andre forbød en bestemt slags berøring, især kys og at sidde på skødet). De mest normale regler for mænd er, at de ikke må skifte børn eller hjælpe dem på toilettet, at de ikke må være alene med børn, at de skal holde fysisk afstand til dem, enten generelt eller i specifikke situationer såsom, at

de ikke må have dem på skødet, ikke må give dem solcreme på, og ikke må putte dem, når de skal sove.²¹ Pædagogerne beskriver, hvordan den konstante synlighed og opmærksom på pædofilispøgelset skaber en slags panoptikon-situation, hvor de hele tiden er opmærksomme på at opføre sig på en måde, der ikke kan misforstås af den kollega, forælder eller leder, der måtte kunne se dem i en given situation.²²

Men hvorfor er vi så bange for pædagoger, når langt de fleste overgreb på børn sker i hjemmet?²³ Er det fordi incest, og det at nære relationer er seksuerede, er så tabubelagt, at vi foretrækker at fokusere vores angst på institutionerne og tanken om, hvilke relationer professionelle har til vores børn? For hvad er det egentlig for en relation?

Vi skal ikke her komme nærmere ind på Laplanches forførelsesteori, blot hente et par pointer fra Katrine Zeuthens arbejde med denne i forbindelse med behandling af børn, der har været udsat for seksuelle overgreb. Zeuthen beskæftiger sig nemlig på sin vis med, hvordan professionelle relationer kan understøtte udviklingen af barnets seksuation på barnets præmisser. Børns køn og seksualitet er ikke som sådan noget medfødt og naturligt, men noget, der altid udvikler sig i en social relation, i det Laplanche kalder en *forførelse*. Fordi barnet fra starten er fokuseret på, hvad den Andens henvendelse betyder, prøver barnet at forstå og bevare relationen til den konkrete anden, for eksempel forældrene eller pædagogerne.²⁴ Barnets seksualitet findes ikke i barnet som en essens, men i relationen mellem barnet og dets voksne. Barnet mærker de voksnes seksualitet, men forstår ikke betydningen af den. For at barnets seksualitet skal udvikle sig hensigtsmæssigt, er det vigtigt, at de voksne holder betydningen tilbage. Det er netop det, overgreb ikke gør: de fanger barnet i betydninger, det ikke har redskaberne til at forstå eller deltage i, men som er drevet af den voksnes lyst, den voksnes betydning. Overgrebet udvisker grænserne og forhindrer barnet i at skelne mellem vigtige begreber for dets udvikling: “[...] at skelne mellem sig selv og verden, mellem behov og tilfredsstillelse, mellem lyst og ulyst, mellem aktiv og passiv, mellem frivillighed og tvang og mellem omsorg og overgreb.”²⁵ Den gode relation til den voksne er ikke renset for køn og seksualitet, men den giver barnet mulighed for at skabe betydning selv derved, at den voksne ikke skaber den på vegne af barnet.

Spørgsmålet er, hvordan de ovenfor beskrevne regler i daginstitutionerne påvirker relationerne mellem voksne og børn? Det, der sikrer, at de voksne ikke skaber skadelige betydninger for børn, kan meget vel blive sat ud af kurs af institutionelle rammer, der for eksem-

pel forhindrer den voksne i at røre ved barnet. Hvordan skal barnet lære, hvad der er passende og upassende berøringer, hvis den voksne overhovedet ikke må røre det? Hvis en voksen ikke må give et barn solcreme på og er bange for, at eventuelt forbipasserende skal misforstå situationen, så forekommer der at være en overhængende fare for, at den voksne kommer til at tillægge situationen en betydning, der ikke er hensigtsmæssig, for barnet skal jo ikke lære, at solcremepåsmøring er en upassende handling mellem mandlig pædagog og barn.

Ofrene på forfatterskolen var jo voksne mennesker, og må derfor antages at kunne forsvare sig, at kunne forstå den betydning, der ligger i relationen, eller i hvert fald forstå mere af den. Men kan man ikke tænke sig, at der i forsøgene på at afseksuere den pædagogiske relation ligger en fratagelse af subjektets indflydelse på betydningen, der sætter voksne mennesker i noget, der minder om barnets sårbare position, fordi de ikke kan reagere på det? Grænsen mellem overgreb og omsorg er i forvejen ofte svær i pædagogisk arbejde. Hvornår pædagogen bestemmer over eleven ud fra sin faglighed, ud fra en viden om elevens tarv, og hvornår der er tale om overgreb, er tit svær at afgøre og beror på pædagogens ubevidste fornemmelse for situationen og relationen. Det kan for eksempel være nærvæd umuligt at afgøre, om et barn, der ikke vil skiftes, er på tværs, fordi hun hellere vil fortsætte sin leg, eller om hun markerer en kropslig grænse til en pædagog, hun er utryk ved. Hvis køn og seksualitet var en integreret del af at tænke den pædagogiske relation, kunne man måske få bedre midler til at sikre elever mod overgreb, fordi man ville få et sprog for, hvor grænsen nærmere går, når man ikke kan afvise køn og seksualitet som fremmedlegemer. Ovenstående er ikke et forsøg på at sige, at der i alle andre relationer end den pædagogiske er klare grænser mellem omsorg og overgreb, blot at der for den pædagogiske relation gør sig nogle specifikke faktorer gældende.

AFRUNDING

I ovenstående argumentation for, at den pædagogiske relation er en seksueret relation, har fokus været på den pædagogiske praksis forstået på et mere overordnet plan. Pointen her er, at der mangler forskning på dette område, og at der i denne især bør fokuseres på pædagogers hovedredskab: deres sprog.

Subjektet er et sprogligt fænomen, dets ubevidste er struktureret som et sprog, som Lacan siger. Fokuserer man på sprog, melder spørgsmålet sig: Hvilken udsigelsesposition er den pædagogiske?

For eksempel: Det kvindelige subjekt er ifølge en mulig fortolkning af højre side af Lacans seksueringsskema fra *Encore-seminaret* placeret der, hvor det ikke er subjektet selv, men den Andens symbolske orden, der er kastreret, der kommer til kort. Det er altså placeret der, hvor der ikke findes og ikke kan findes viden. Det vil sige, at det, at indtage den kvindelige subjektposition, er at tale fra en position, hvor viden hverken er eller kan være. Kan denne position være subjektet, der formodes at vide? Subjektet, der formodes at vide, er forudsætningen for overføringen, og dermed for pædagogikken – så spørgsmålet er, om den kvindelige pædagog findes?

Endvidere bør det undersøges, hvorledes seksuationen, det, at subjektet ikke kan *være* uden at indtage enten “mand” eller “kvinde”, påvirker relationen (“rummet” og betydningerne) mellem pædagog og elev. Hvordan skaber positionen “mand” en anden relation til barnet end “kvinde”?

Dette felt mangler som sagt forskning, der kan gå et spadestik dybere, og denne artikel har argumenteret for det første skridt: Erkendelsen af, at den pædagogiske relation er seksueret – *ellers er den ikke pædagogisk*.

-
- 1 Freud 1913: 115
 - 2 Zupančič 2017: 51
 - 3 Rösing 2005a: 127
 - 4 Hyldgaard 2010: 123
 - 5 Copjec 1995: 212, min oversættelse.
 - 6 Millot 2010: 61
 - 7 Hyldgaard 2010: 118
 - 8 Ibid. 130
 - 9 Millot 2010: 63-64
 - 10 Millot 2010: 62
 - 11 Jensen 2018
 - 12 Ibid.
 - 13 Zupančič 2017: 22
 - 14 Højrup 2018
 - 15 Ibid.
 - 16 Juhl 2018
 - 17 Ibid.
 - 18 Højrup 2018
 - 19 Zupančič 2019, 54
 - 20 Rösing 2019: 7
 - 21 Leander 2019: 6-12
 - 22 Ibid. 12-13
 - 23 Zeuthen 2012: 104
 - 24 Zeuthen 2009: 32-40
 - 25 Ibid. 35

LITTERATUR

- Copjec, Joan: *Read My Desire*. MIT Press 1995 (1994)
- Freud, Sigmund: *Totem og tabu, En djævelneurose i det 17' århundrede, En illusions fremtid*. Hans Reitzels Forlag 1961 (1913, 1923 og 1927)
- Garde, Bodil: *Manglens pædagogik – en undersøgelse af Lacans subjektbegreb hos hhv Shoshana Felman og Alenka Zupančič*. Speciale afleveret ved kandidatuddannelsen i pædagogisk filosofi, DPU 2018
- Hyldgaard, Kirsten: “Pædagogisk pli”. I *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*, redigeret af Hyldgaard, Kirsten. Aarhus Universitetsforlag 2010
- Højrup, Peter: “Kvalme”. I *Weekendavisen, Bøger*, 9. november 2018
- Jensen, Kristian Ditlev: “Portræt af kunstneren som ungt menneske”. I *Weekendavisen, Bøger*, 2. november 2018
- Juhl, Asger: “Den forelskede rektor”. I *Weekendavisen, Bøger*, 9. november 2018
- Khalifa: “Summerhill at 70”. 5. juli 2016 [video], fundet 22.9.2019 på: <https://youtu.be/gfYqpDmJS3k>
- Lacan, Jacques: *Seminar 11 – psykoanalysens fire grundbegreber*. Politisk Revy 2004 (1973)
- Leander, Else-Marie Buch, Munk, Karen Pallesgaard og Larsen, Per Lindso: “Guidelines for Preventing Child Sexual Abuse and Wrongful conviction Allegations against Staff at Danish Childcare Facilities”. I *Societies*, 9, 42. 2019. Fundet her, 22. August 2019: https://res.mdpi.com/d_attachment/societies/societies-09-00042/article_deploy/societies-09-00042-v2.pdf
- Millot, Catherine: “Antipædagogen Freud. Psykoanalyse og opdragelse”. I *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*, redigeret af Hyldgaard, Kirsten. Aarhus Universitetsforlag 2010
- Rösing, Lilian Munk: *Kønnets katekismus*. Roskilde Universitetsforlag 2005a
- Rösing, Lilian Munk: “Psykoanalyse – Lacans formalisering af Freud”. I *Post-strukturalistiske analysestrategier*, redigeret af Esmark, Anders, Laustsen, Carsten Bagge og Andersen, Niels Åkerstrøm. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur 2005b
- Rösing, Lilian Munk: “Forord til den danske udgave”. I Zupančič, Alenka: *Hvad er sex?* Mindspace 2019
- Zeuthen, Katrine: *Kærlighed og overlevelse – barneseksualitet og seksuelle traumer*. Akademisk Forlag 2009
- Zeuthen, Katrine: “Infantil seksualitet” I *Det taler – psykoanalytiske dialoger*, redigeret af Gammelgaard, Judy, Mathiesen, Birgit Bork og Zeuthen, Katrine. Akademisk forlag 2012
- Zupančič, Alenka: *What Is Sex?*, MIT Press 2017
- Zupančič, Alenka: *Hvad er sex?*, Mindspace 2019