

EN OPDRAGER SKJULER SIG – SLOWPÆDAGOGIKKEN KAN IKKE FÅ ØJE PÅ DEN STORE ANDEN

*Simon Østergaard Chievitz, adjunkt, cand.mag.,
Pædagoguddannelsen Aarhus, VIA University College*

Ved at analysere Alison Clarks langsom pædagogik-koncept undersøger jeg, hvordan pædagogens rolle over for barnets udvikling fungerer, hvis det ses igennem lacaniansk psykoanalyses linse i stedet for Fröebel og Rousseaus positive humanisme. Jeg genanalyserer flere af Alison Clarks egne analyser af naturoplevelser og kunstopplevelser fra hendes bog *Slow Knowledge and the Unhurried Child*. Med psykoanalysens negative humanisme bliver Clarks eksempler omfortolket, ikke som barnet, der finder sit intime jeg, men som en proces, hvor barnet via pædagogen internaliserer kravene fra den store Anden. Jeg diskuterer termen totalitarisme for at forstå, hvad konsekvensen af pædagogens rolle i langsom pædagogik bliver, hvis den psykoanalytiske position omkring subjektivitet er korrekt.

“ Clarks begreb om barnet har basis i en ide om barnets positive kerne, der som et frø skal bringes til at spire, blandt andet ved at koble barnet direkte med kunst og naturoplevelser.

Med denne artikel undersøger jeg, hvordan diskutabile grundforestillinger om mennesket kan medføre, at pædagogik bliver totalitær, hvor ønsket var, den skulle være frisættende. Konkret vil jeg vise, hvordan denne problematik kommer til udtryk i Alison Clarks populære bog fra 2023, *Slow Knowledge and the Unhurried Child* (herfra refereret til som *SKATUC*).

Allerede i forordet til bogen erklærer Alison Clark, at: “This book does not promote one particular theoretical frame” (Clark, 2023, x). Hun insisterer på, at der trækkes på alsidige kilder, som hun stykker sammen til retninger for en slowpædagogik – et projekt, hun er i gang med at søge kilder til at ”forestille sig” (ibid., s. 136). Hermed skal forstås, at projektet er i et embryotisk stadie med ansatser til, men ikke udtrykt som, et færdigt program. På den led ekspliciteres det, at bogen er en indføring i forskelligartede perspektiver, der kan udvikles til et slowprojekt inden for pædagogikken. Flere steder er der dog nogle tydelige positioneringer i disse ansatser til en slowpædagogik. Disse positioneringer søger jeg at afdække og problematisere. Herunder vil jeg særligt fokusere på Clarks insisteren på et fröbeliansk framework for projektet (ibid., s. 29, 131, 136).

Set i lyset af de sidste mange års accelerationsdebat er *SKATUC* et eksempel blandt flere på en ny og kritisk vinkel, der kan hjælpe os med at undersøge og arbejde med fremmedgørelse, stress og utilstrækkelighed. Clark udfolder en ide om pædagogik, som baserer sig på nærhed og langsomhed, hvor børn får lov til at lege og folde sig ud.

Jeg analyserer i det følgende bogen med begreber hentet fra psykoanalysen, navnlig den lacanianske. Herunder vil hovedbegreber, jeg læser bogen med, være det ubevidste, begær og særligt den store Anden. I den sidste del af artiklen diskuterer jeg, hvordan Alison Clarks program placerer sig i forhold til en skelnen mellem, om pædagogikken bliver frigørende¹, autoritær eller totalitær. Denne skelnen er inspireret af Slavoj Zizeks forståelse af ideologikritik og opdragelsespositioner.

Min læsning er altså en ontologisk disruption, hvor jeg eksplicit modlæser Clark. Jeg tillader mig at opspore og udskifte grundantagelser i bogen, herunder særligt subjektsbegrebet. Clarks begreb om barnet har basis i en ide om barnets positive kerne, der som et frø skal bringes til at spire, blandt andet ved at koble barnet direkte med kunst og naturoplevelser. Min kritik af Clark går på ved hjælp af psykoanalysen (Freud og Lacan) at pege på, hvordan den sociale orden (den store Anden) altid vil gå forud for og definere barnets ”kerne”, uanset hvor ”fri” eller ”negativ” en opdragelse det pædagogiske program anviser.

1.1: SLOWPÆDAGOGIKKENS PROJEKT OG DETS GRUNDANTAGELSER OM SUBJEKTET

Skotske Alison Clark er professor ved University of South-Eastern Norway i *Early Childhood Education* (ECEC). Bogen *Slow Knowledge and the Unhurried Child*, der er hendes mest kendte, skriver sig eksplicit ind i en antiaccelererings-tradition under inspiration fra særligt Hartmut Rosa (ibid., s. 3). Her er fokuset på den tidlige barndom, og Clark har gennem mange kilder (pædagoger og andre forskere) indsamlet fortællinger om en barndom, der bliver presset af politiske, faglige og institutionelle forventninger til, hvordan man skal opføre sig og lære allerede i børnehave og den tidlige skolealder. Clark diagnosticerer vores omgang med tid som det centrale nøglepunkt til både at forstå, hvordan vi oplever en fremmedgjort barndom, og peger på "performativity [...] productivity and measurable outcomes" som retningsgivende i ECEC (ibid., s. 4). Disse fund viser også vejen for en aktivistisk indsats i en anden retning, med mulighed for en forandring, hvor vi kan give børn plads til at lege og lytte og deraf finde sig selv på afstand af samfundets forventninger og nytte kategorier.

I klassisk rousseausk negativ pædagogik-stil privilegeres omgangen med materialer og natur som stedet, hvor børn skal lege og lytte og skabe en "personally understood" (ibid., s. 137) omgang med verden. Det er barnets omgang med tingene, frem for pædagogen, der leder barnets udvikling.

Det gode barneliv er "unhurried" med tid til leg, dybde, "being with" og "the longer view". At være i og med tingene uden at ville noget bestemt med det, men møde det med tid og en særlig følsom rettetthed: "resonance, resistance and listening, patience and the longer view" (ibid., s. 132). Slowpædagogik præsenterer en ramme, hvor tid ikke er en knap ressource eller underlagt urets tyranni. Det planlagte er stillet på pause, og det er barnet i frihed, der finder de aktiviteter, det kan spejle sig i – lytte til og forsvinde ind i.

Der tegner sig altså en særligt eksistentiel/fænomenologisk tilgang til pædagogik, der både forstår barnet som, og ønsker at give rum til, at det kan være på en særlig opmærksom og indfølelse måde i verden. Dette for at få øje på sig selv og sin egen iboende subjektivitet.

1.2: SLOWPÆDAGOGIKKENS UNDERLÆGGENDE RETTETHED MOD ÆSTETIK

Æstetik som begreb behandles ikke i *SKATUC*². Alligevel kan en særlig tilgang til æstetik spores. Naturen bliver til et sted for givende, æstetiske oplevelser, hvor børnene udvikler sig harmonisk. Samtidig er der hos Clark fokus på steder, hvor børnene gennem æstetiske processer folder sig ud. Det sker i læsekrogen, eller når man former i ler og mærker, hvordan leret leder en. Her trækkes barnet væk

“ Pædagogen skal give rammer, der sikrer barnets frihed, så det kan opdage og udvikle sine særegne positive træk og lovmæssigheder.

fra ydre påvirkninger og relationer og ind i en dannelsesproces forstået som en naturlig spiringsproces. Som Immanuel Kant siger det, viser oplevelsen af skønhed, at ”mennesket passer ind i verden” (Bjerre, 2016). Senere blev Kants tilgang voldsomt kritiseret af Pierre Bourdieu, som viste, hvordan der altid er sociale distinktioner og grænsedragninger på spil, når det kommer til smag og æstetik. Clarks uudsagte fremhævelse af en æstetisk erkendelsesform via fokus på rum, materiale og tilstande med særlig følsomhed, vil jeg vende tilbage til løbende i artiklen i forbindelse med at vurdere, hvad der kendetegner den sociale orden, der stilles som ideal.

Mit startpunkt for en kritisk undersøgelse af slowpædagogikken er at diagnosticere subjektforståelsen, således at vi kan læse de symptomer, den producerer, i form af positionering af pædagogen over for barnet. Desuden undersøger jeg, hvad der sker med pædagogens position, når vi udskifter den underlæggende subjektforståelse.

1.3: FRÖBEL OG HUMANISMENS POSITIVE SUBJEKT

I det følgende vil jeg skrive Clarks fröbelianske subjektforståelse tydeligt frem for at vise, hvordan det påvirker pædagogens ideelle roller over for barnet. Dette bliver også afsættet for den efterfølgende psykoanalytiske kritik.

Clark refererer løbende i sin bog til Fröbel, frøbelsk tænkning, frøbelske organiseringer og foreninger og hidkalder hen mod slutningen af bogen fröbelianere som de revolutionære, der kan finde løsninger og udøve modstand mod de dominerende accelererede tilgange til pædagogikken (Clark, 2023, s. 129). Der ses en fin og dyrket sammenhæng mellem slowpædagogikken og Frøbels forestillinger – *Froebel Trust* finansierer dele af projektet, og Clark erklærer sig eksplicit som fröbelianer (ibid., s. 131).

Frøbels fremhævelse af legen, det hjemlige miljø, friheden til at udforske osv. hænger sammen med en række forestillinger om subjektet. Fröbel har en positiv subjektsforståelse. Han taler om en unik kerne og et potentiale – en særligt subjektiv egenart i hvert barn/menneske, der blot skal opdages og dyrkes. Det er kun barnet selv, der kan få øje på sit unikke, positive indre. Dette indre kan opdages ved at spejle sit indre i sin ydre aktivitet (Fröbel, 1998, § 14, s. 48). Derfor er legen og friheden afgørende for den tidlige barndom (ibid., § 30, s. 53-54). Derfor må den ideelle pædagog stille sig i en ikke-styrende rolle og være garant for den enkeltes frihed til udfoldelse og selvundersøgelse i barnets egen legende og eksperimenterende tilgang til verden. Pædagogen skal give rammer, der sikrer barnets frihed, så det kan opdage og udvikle sine særegne positive træk og lovmæssigheder.

Med Fröbel kommer Clark til at lægge sig i forlængelse af en gartnerpædagogik, byggende på tre værdier: a) en indre kerne hos barnet, ”inner drive”, b) naturlig udvikling, ”self directed”, c) negativ pædagogik (i rousseausk forstand), ”freedom from” – altså en pædagog, der ikke styrer (Clark, 2023, s. 29). Inden for denne subjekttradition er konsekvensen af en dirigerende og foreskrivende pædagogik, at den fører til skader på barnets indre (Fröbel, 1998, § 8, s. 45-46).

Men hvad nu hvis den romantiske subjektforestilling om det enkelte unikke individ med positive karaktertræk ikke er andet end en arv fra tidens (kristne) humanistiske ideologi? Hvad vil det betyde for pædagogens ideelle rolle i relation til barnets udvikling?

Tesen i psykoanalysen er, at barnet, i stedet for at have en særlig indre essens, dannes ved at knytte an til andres ubevidste forestillinger og værdier. Herunder vil jeg beskrive pædagogens uundgåelige indflydelse på barnets udvikling, uanset forsøg på at være frisættende, ikke foreskrivende osv.

2.1: PSYKOANALYSENS NEGATIVE SUBJEKT

Negativ pædagogik er blevet et kanoniseret begreb med Rousseau. Ideen om pædagogens tilbageholdende rolle er i fin overensstemmelse med både Clarks *SKATUC* og hendes fröbelianske grundlag. I Danmark er Kirsten Hyldgaard en fremtrædende eksponent for begrebet negativ pædagogik, men dog med en anden tilgang til begrebet negativitet. Her er fokus ikke på den tilbageholdende pædagog eller gartnerpædagogikken, men i stedet den manglende kerne i subjektet som sådan. Denne forrykning af, hvor negativiteten ”ligger”, er også en forflytning af, hvor de aktive elementer i relationen mellem subjekt, pædagog og samfund ligger.

Hyldgaard trækker i sin psykoanalytiske tilgang på den franske psykoanalytiker og Freud-fortolker Jacques Lacans forståelse af subjektet. Lacan arbejder med et drifts- og begærssubjekt, der er kendetegnet ved en *mangel*, heraf en drift, der vil udfylde manglen, og et begær, der søger anvisning og retning mod objekter for nydelse. Objekter, der skal stilles på, eller dække over, denne konstitutive tomhedens plads i kernen af subjektet. Hermed det negative subjekt – mennesket, der er kendetegnet ved at *mangle*, i kontrast til det humanismens positive subjekt, der har en *kerne*.

Af denne forestilling følger spørgsmålet ”hvilket objekt begæres?”. Begæret har ikke en retning, der anvises indefra. Eller som Hyldgaard formulerer det: ”Begæret er per definition socialt.” (Hyldgaard, 2010, s. 16).

“ Den store Anden er givet ved en dobbelthed: Også den er givet ved at mangle, men samtidig er den et ideal og potentiale, som lover os en form for mening og sammenhæng.

2.2: DEN STORE ANDEN ER SUBJEKTETS FORUDSÆTNING

At subjektet er kendetegnet ved at mangle, er nu blot den ene side af den lacanianske teori om subjektet. Den anden side angår subjekters forestillinger om, hvad der ville kunne udfylde manglen. Men hvor kommer sådanne forestillinger fra? Hos Lacan udlægges dette som forholdet mellem subjektet og en generaliseret anden, der også kaldes den store Anden.

Denne orden virker via *krav*, der stilles til os, forstået som, hvad vi skal nyde, og hvilke forbud og påbud vi skal orientere vores aktiviteter efter. Kravene og den retning, de giver vores begær, er ikke givet via en særlig kerne i os selv, en bestemt medfødt kvalitet. De kommer udefra. De har fx pædagoger og andre opdragere som mellemlid, men disse refererer bevidst eller ubevidst til en anden instans, som nævnt den store Anden. Pædagogen kan ikke i alle tilfælde give mening til, hvorfor barnet skal gøre det ene og ikke det andet, men alligevel findes der en forestilling om det rette at gøre, fordi ”sådan gør man”. Her er referencerammen den store Anden.

Den store Anden er givet ved en dobbelthed: Også den er givet ved at mangle, men samtidig er den et ideal og potentiale, som lover os en form for mening og sammenhæng. Den store Anden retter menneskers begær mod objekter, der skal dække over manglen, men kan kun i kraft af anvisninger rette begæret mod konkrete (utilstrækkelige) objekter, som lover nydelse. Begæret og de utilstrækkelige konkrete bud på objekter, der bør stille sig på manglens plads, gør, at kravene fra den store Anden altid er umættelige og omskiftelige: ”Den Andens begær er aldrig identisk med den Andens eksplicitte krav” (ibid., s. 201).

Opsummerende kan man sige: Det er den Anden, der retter dit begær via krav, forbud og påbud, og det er her, dit individuelle ubevidste er knyttet an til en kollektiv orden. Det er her, du anvises mod objekter, du skal begære, vælge at nyde, samt hvordan du skal nyde din omgang med dem. Det kan fx være, om du skal orientere dig mod biler og fart eller dukker og familieværdier. Det er her, du indstiftes som subjekt, som funktion af en allerede eksisterende ekstern orden.

“Barnet er en hyperaktiv aflæser af ubevidste signaler fra mennesker, det (ubevidst) identificerer sig med.

2.3: DEN STORE ANDEN – DEN INDERLIGE KERNE ER EKSTERNT SUBJEKTET

Med etableringen af den store Anden følger det, at der altid vil være en opdragende instans til stede. Det, vi nu skal beskrive, er, hvordan pædagogen kan forholde sig til denne opdragende instans.

”Vi finder her den fundamentale mekanisme i enhver opdragelsesproces: identifikation med opdrageren og internalisering af dennes krav” (Milot, 2010, s. 62).

”Opdrageren, forældre eller pædagogen, kan ikke foregive [...] neutralitet. Barnet ville hurtigt opdage det implicite krav bag afståelsen” (ibid., s. 67).

Påstanden fra psykoanalysen er, at pædagogens strukturelle position over for barnet er som et *subjekt, der formodes at vide*. Uanset pædagogens ambition om at være ikke-anvisende, give plads osv. vil hun altid være det sted, hvor *barnet aflæser vores ubevidste meddelelser og forventninger*. Selvom du ikke sætter gang i aktiviteten, anerkender du stadig, giver små nik, smil, afvisende kropssprog osv., som det prøvende barn nok skal tage med i sin vurdering af sin egen aktivitet. Har jeg levet op til forventningerne? Pædagogen, som den konkrete anden, er altid med til at etablere, hvordan aktiviteter er sanktioneret. De indtager en position i den symbolske orden, hvor de formodes at vide, hvad der er godt, ondt, rigtigt, forkert, sandt, falsk, og hvad der udgør succes og fiasko.

”Hvis man med overlæg og i den bedste hensigt om at have ’barnet i centrum’ undlader at stille krav i den pædagogiske relation, så forlader man sig enten på, at barnets ubevidste seismograf nok skal klare at gætte sig til, hvori forældres, pædagogers og læreres ubevidste begær består eller – katastrofalt – overlader barnet til den konklusion, at det intet er for den Anden.” (Hyldgaard, 2010, s. 125).

Med ovenstående forståelse bliver en konsekvens for pædagogikken, at det hverken er muligt eller positivt at afvente, at barnet selv finder sin indre sandhed igennem selvinitierede ydre aktiviteter (à la Fröbel). Barnet er i færd med at knytte an til den store Anden og vil søge at overtage sprogelementer, forestillinger, nik og andre subtile tegn, der udgør en ramme for og præger barnets begær. Barnet er en hyperaktiv aflæser af ubevidste signaler fra mennesker, det (ubevidst) identificerer sig med.

Barnets ”indre” formes i kraft af overføring, der kan opstå ved vellykket identificering med den anden. En pædagog er en afgørende kilde for overførsel og indførsel i samfundets forventninger til,

hvad der skal begæres, og hvordan der skal nydes. Hermed bliver pædagogens ofte ubevidste værdier (som Lacan ville forstå som en form for fantasier) til centrum for, hvad barnet indlærer, hvilke krav det retter sig efter, og som rettesnor for barnets særligt unikke ”jeg”.

En pædagog, der ikke er sig bevidst om sin socialiserende rolle, fordi man forestiller sig at være ”ikke-foreskrivende”, bliver i denne forståelse en ideologisk karakter, der kraftfuldt videregiver forestillinger, men forveksler disse eksterne forestillinger med barnets egen opdagelse af sit eget intime indre. I lacaniansk psykoanalyse tales der om oplevelsen af ”ekstimitet”, når man får øje på, at det, man troede var ens unikke indre, er et element fra en ekstern orden, man har overtaget (Žižek, 1988, s. 181).

Med dette udgangspunkt i den negative subjektforståelse vil jeg mod afslutningen af artiklen vise, hvordan slowpædagogikkens pædagog risikerer at gå fra at være gartnerpædagog og fødselshjælpende for barnets indre kerne til at blive dominerende i en totalitær forstand. Dette ved at pædagogen ikke selv erkender, tydeligt viser eller forstår sin position, sine krav og anvisninger i forhold til barnets begær (Millot, 2010, s. 67-68).

3.1: DET INTENTIONELLE OG DET UBEVIDSTE

Med baggrund i psykoanalysen kan vi nu stille spørgsmålet om pædagogens uundgåelige indflydelse på barnets indskrivning og måde at relatere sig til den sociale orden. Det spørgsmål, jeg ønsker at undersøge, har ikke med didaktik og metode at gøre, men med det ubevidste (ibid., s. 63-64). Med denne forståelse vil det også gælde for slowpædagogikken, at den altid vil præsentere et (ubevidst) ideologisk program, udtrykt som krav, forbud og påbud, der fungerer ved siden af den pædagogiske teoris bevidste planer for opdragelsen. Fokus er på, hvad der ubevidst bliver merkommunikeret sammen med de bevidste intentioner, pædagogikken har med/for barnet.

I analysen vil jeg derfor fokusere på pædagogens rolle i *Slow Knowledge and the Unhurried Child* og herigennem vise, hvordan der altid er opdragelse på spil. Min hypotese er, at pædagogen som opdrager både bliver undervurderet og til tider skjult. Konkret har jeg valgt at analysere to nedslag (i to kapitler), der udgør den del af Clarks bog, hvor hun forsøger at vise nogle måder at arbejde med slow practices. Jeg har her valgt ”udenfor/naturen” og konceptet ”schools without walls” med et tilhørende eksplicit pædagogisk manifest.

“ Det er denne sidste del, jeg med psykoanalysens begreber interesserer mig for: ”what is of value, supported or disallowed”.

Clark viser i en kort passage, at hun er bevidst om, at pædagogens anvisende betydning over for børnene er markant i en institutionel kontekst, selv i situationer, hvor pædagogen ellers ikke er til stede: “the impact of the design intervention is dependent on how pedagogy is understood in the learning institution within which it sits and in educator’s responses to what is of value, supported or disallowed” (ibid., s. 65).

Det er denne sidste del, jeg med psykoanalysens begreber interesserer mig for: ”what is of value, supported or disallowed”. Det er her, vi kan lade den faktiske pædagogik komme til syne ved at have blik for det ubevidste (Freud), den underlæggende ideologi (Zizek) – eller slet og ret den store Anden (Lacan).

I min symptumlæsning vil jeg i stedet for Clarks intentionelle mål se, hvilket værdiprogram aktiviteterne lukker ind ad bagdøren – hvilke krav det ubevidste sniger med. Jeg vil finde den meropdragelse, der opstår og til tider måske underminerer intentionen, men i stedet tilfredsstiller et andet samfundsbehov eller krav hos den store Anden end det, der på det bevidste og intentionelle plan er målet. Derfor prøver jeg i følgende analyser at læse opdragelse via den store Anden frem i teksten, hvor den skjuler sig. Dette gør jeg fx ved at søge efter forbud og påbud.

Dette ud fra hypotesen, at *enten tager man del i opdragelsen, eller man overlader det til en anden instans.*

3.2: UDENFOR I NATUREN – DEN RESPONSIVE PÆDAGOG NATURALISERER SAMFUNDETS PÅBUD

Når Clark taler om pædagogik i naturen, er det selvfølgelig ikke en tur i den utæmmede jungle eller anden vild natur. Det er hen i den kulturudviklede skov, der er en del af byplanlægningen, med en konstrueret græsåbning i skoven og i forvejen opsatte gynger og klatrestiger. Det er på sin plads at præcisere, at når vi taler om natur, er der tale om en række præfabrikerede kulisser, hvor en pædagog vælger, hvilken udenfor-kulisse der skal benyttes, og sågar til tider selv manipulerer den (ibid., s. 59). Men allerede begrebet natur burde vække ens opmærksomhed på, om man stiller sig i en ikke-reflekterende position, hvor man bedømmer sine omgivelser neutralt eller sågar iboende positivt og ukritisk (Stock, 2024).

Clark er interesseret i at se på, hvordan børn orienterer sig anderledes i forhold til tid, leg, pædagogen og materialerne, når de er ude i naturen, i stedet for indenfor i institutionerne. Det fremhæves, hvordan pædagogen ofte får en mere responsiv rolle over for børnene. Der tales sågar om, at arbejdet udenfor ikke behøver retfærdiggøres, fordi det at være udenfor ses som arbejde i sig selv. Generelt konstateres det, at der opleves "a freedom from the need to perform, or perhaps, to refer to Rosa, less of a need to run ever faster" (Clark, 2023, s. 60).

Disse pointer om udenfor, den tilbagetrukne pædagog og det suspenderede påbud om acceleration vil jeg undersøge nærmere i relation til den store Anden.

Først er det uklart, hvem det er, der er fritaget fra påbuddet om fart. Er det en kommentar til, at pædagogen kan få en mere afslappet arbejdsdag, eller er det børnene, der træder ind i en særlig omgang med tiden, hvor samfundets bredere værdier er suspenderet? Med anekdoterne fra kapitlet tyder det på, at pædagogen, der stiller sig i den responsive rolle, har fået en mere rolig arbejdsdag og er tryk ved, at deres arbejde ikke er noget, de skal "justify" (ibid., s. 58), idet de er udendørs. Det er altså indforstået nyttigt i sig selv at være ude i naturen set med forældreblikket, tilsynsblikket, de politiske institutioners blik osv. Ikke alene er naturen set som værdifuld i sig selv. Blikket på pædagogen er måske det, der er suspenderet i udenfor-situationen, og pædagogerne behøver ikke her arbejde hurtigere, mere effektivt og detaljeret med læringsmål, dokumentation osv.

Lige netop det, at udenfor kan betragtes som en kulturelt konstrueret kulisse med indskrevne påbud og sat op i relation til en ekstern givet mening, gør, at pædagogen kan overlade sin opretholdende og anvisende opgave i relation til samfundets orden til kulissen og legitimt træde tilbage fra interaktion med børnene. I kulissen udtrykker den opdrager, der tager over for pædagogen, sig nemlig.

Hvis vi flytter blikket til børnene, så er deres aktivitet ikke en performance over for en aktivt igangsættende pædagog, men i deres omgang med kulissen. Clark beskriver, hvordan der skal skabes genkendelighed, undersøges, findes veje osv. Anekdoterne fra kapitlet om "outdoors" omhandler at komme over en bæk, være omkring træet, der har fået funktion som klatretræet, gyngen, stigen osv. (ibid., s. 56-60). Jeg vil dog hævde, at disse størrelser ikke af sig selv undslipper de krav, samfundet stiller om fx hastighed eller grænsesøgning. Det fremgår ikke, at det er en gyng, man ikke kan få til at gyng særligt vildt, en stige, der ikke fordrer, at der skal

“ Det er den eksterne fordring, der gør, at han nu selv vælger at følge påbuddet om at performe, uden hverken lyst eller en tydelig ide om, for hvis skyld han gør det, ”if I don’t try I won’t get anywhere”.

vises mod og (dum)dristighed i forhold til at komme højt op, eller et træ, hvor vi kan få skilt fårene fra bukkene og se, hvem der kan/tør komme højest op. Der er ingen indikation på, at materialerne og tingene skulle have en anden betydning væk fra samfundets almene påbud om ”hurtighed”. Det, der sker i fortællingerne, er pædagoger, der i forskellige grader giver kulissen lov at opdrage, uden at de er medfortolkere af kulissen: ”they can just go do what they want, they can make up their own play” (ibid., s. 59).

Uden den aktive fortolkning af kulissen er de genkendelige elementer allerede indlejret i den betydning, børnene har fundet i det resterende samfund. Måske kan man endda tale om en radikaliserende af indskrivningen i de samfundsmæssigt dominerende tendenser i den store Anden, ved at pædagogen ikke aktivt er opsøgende og prøver at præge ind i et andet pædagogfagligt program med tingene, men netop selv er blevet sat på sidelinjen ved at have tabt den store Andens blik på sig selv.

Måske er naturen i høj grad et accelereringspunkt, hvor samfundets påbud om højere, modigere og hurtigere kan cementeres. I fortællingerne fra *SKATUC* skal selv det forsigtige barn møde den store Andens påbud og risikere at falde i vandet i store balanceforsøg på tømmer i åen (ibid., s. 57). Det, som Clark læser som et barn, der vinder mod og udvikler sig, kan lige såvel læses som et selvomsorgsfuldt barn, der over for samfundets accelererede forventninger til børns grænseoverskridende udfoldelse nu mærker den kulturpålagte skam. Det er den eksterne fordring, der gør, at han nu selv vælger at følge påbuddet om at performe, uden hverken lyst eller en tydelig ide om, for hvis skyld han gør det, ”if I don’t try I won’t get anywhere”. ”Get anywhere”, set fra hvilket dømmende blik? Pædagogen taler om at få trænet sin ”risk tolerance” som en værdi. Risikotolerance kunne for pædagogens ubevidste lige så oplagt konnotere påbud født ud af elitesport eller Børsens modigste aktionærer.

Uden en pædagog, der aktivt ser, sætter, med- og modfortolker samfundets opdragende påbud i udendørskulissen, kan vi ud over samfundets generelle påbud om ”run ever faster” tilføje ”swing ever wilder”, ”climb ever higher”, ”be ever braver!” Disse værdier bliver nemt forvekslet med et romantisk blik, der ser børn bare være naturlige i den naturlige natur – ”kompetente børn”, der uforstyrret udfolder deres indre potentialer.

3.3: SCHOOLS WITHOUT WALLS – FLOW ER DEN STORE ANDEN, DER NYDER DIG

Clark trækker på erfaringer fra det amerikanske projekt Schools Without Walls (SWW). Projektet består af et samarbejde mellem et forskningsprojekt, en række børnehaver/tidlige skoleklasser (primary schools) og kulturinstitutioner i den amerikanske by Bath – herunder særligt et lokalt teater. Ideen er, at børnene har nogle længere forløb uden for børnehavens/skolens rigide rammer, hvor de skal fortabe sig i de kreative institutioners frie rammer uden stram tidsstyring af dagen eller opdelt fagstyring. Det kreative skal styre læringen i de uger, man er i projektet. Clark lader en repræsentant fra projektet, Penny Hay, udtale sig om, hvilken værdi det giver børnene: "[...] if children are invited to follow their fascinations, as artists and creative explorers, their motivation and interests explode" (ibid., s. 63).

Vi ser igen tanken om, at barnet kan slippes løs uden temporale eller særlige spatiale restriktioner og hermed kommer til at føle deres motivation og interesser eksplodere – eller med Fröbel, deres indre, der får plads og frihed til via eget initiativ og leg at udtrykke sig i det ydre. Vi må igen spørge, hvad det er for interesser, der opstår, og hvad motivation egentlig betyder. Er det lege, der ikke relaterer sig til deres forestillinger om teateret eller museets udtryksformer og tematikker, man forsøger at inddrage? Eller er det igen blot at give rum til, at forudgående forventninger til samfundets og socialitetens overleverede samværsformer og interesser tages med ind i et nyt rum og udtrykkes et andet sted end i institutionen?

I Clarks afslutning på kapitlet forsøger hun at sammenskrive de potentialer, hun finder i "the studio" og "outdoor" i konceptet SWW. Hun ser et særligt potentiale i udforskning og fordybelse i museet, teateret osv. Steder, hvor man kan løbe med sine interesser og komme i noget, der ligner en flowtilstand (ibid., s. 7). "The ego flies away. Time flies [...] we are in the zone" (ibid., s. 63). Vi ser en opdragelse, der hengiver sig til nydelse. Hvor vi kommer i en tilstand, hvor vi er i "zonen", og tingene bare flyder afsted.

Psykoanalysen tilbyder et andet blik på flowbegrebet. Jodi Dean påpeger flow som et sted, hvor vi "act without self-consciousness" (Dean, 2016, s. 60). Flow er karakteriseret ved, at man er "giving-over to a crowd" (ibid., s. 66). Dermed kan flow operationaliseres som en tilstand, hvor det enkelte barn ikke er opslugt af aktiviteterne, fordi de passer med barnets unikke kerne, men i stedet et sted, hvor barnet kan blive opslugt af at præstere i relation til den store Andens krav og forventninger. Altså er i færd med at indoptage en "kerne", der er ekstern fra barnet selv. Det intime som ekstimt.

“ Ukendte rammer, kreative eller ej, er steder, der sætter børn i en usikker position. Hvad der er acceptabel, forventet eller anerkendelsesværdig adfærd skal aflæses på ny.

3.4: SCHOOLS WITHOUT WALLS – GIV MIG EN KULTURPERSON, DER KAN FORMODES AT VIDE

I SWW-tilgangen vil jeg påstå, at vi har at gøre med, at pædagogen udvælger nogle steder, der er afstemt med egen smag. Måske sågar egen mangel over for den store Anden. Derfor behovet for at uddelegere det at vise forventninger til adfærd, interesser, det succesfulde liv osv. til flere og andre, der formodes at vide, såsom personer, der arbejder med eller tættere på den gode smags kunst.

Slowpædagogens store Anden virker til at hierarkisere teateret og museet over pædagogens egen institution, og måske fornemmer vi en kreativ middelklasse-forestilling om, hvilken type kultur der bør nydes. En smag, pædagogen prøver at leve op til og lader lede i opdragelsen af børn.

Ukendte rammer, kreative eller ej, er steder, der sætter børn i en usikker position. Hvad der er acceptabel, forventet eller anerkendelsesværdig adfærd skal aflæses på ny. I sådanne situationer søges ekstra intensivt efter tegn og signaler, man kan spejle sig i, og som kan vurdere og anvise adfærd. I takt med at der skabes tryghed eller retning i, hvem børnene skal aflæse tegn fra, vil pædagogen mindske sin egen anvisende rolle. Pædagogen vil selv blive et medium, der videreanviser i forlængelse af og til de professionelle på stedet, der i kraft af deres placering i det æstetiske hierarki *formodes at vide*.

Behovet for at lægge opdragelsesansvaret for ens arbejde væk fra sig selv og uddelegere det til andre er i særdeleshed noget, der må opstå, når den pædagogiske faglighed bliver underlagt en uopnåelig påbudstygde. Det interessante er, at Schools Without Walls har et manifest, der er skrevet i, hvad man kunne kalde en påbudsgenre – her ekspliciteres en påbudsbyrde, over for hvilken man altid vil være mangelfuld, og en byrde, der må kalde på, at må deles og uddelegeres.

3.5: PÅBUDSMANIFEST – SLOWPÆDAGOGIK-KENS OBSKØNE OVERJEG PÅBYDER DIG AT NYDE

De påbud, jeg refererer ovenfor, henter Clark fra SWW-manifestet. Her præsenteres vi for 20 eksistentielt formulerede påbud i genren: vær!, vælg!, gør!, brug!, føl!, skab!, nyd! osv. 20 påbud er i sig selv en overvældende mængde. For at leve op til disse kræver det en vild acceleration af den clarkske gode slowpædagoes professionelle arbejde. Ud over det, du som pædagog gør i forvejen, skal du også præstere over for 20 påbud (Clark, 2023, s. 64).

Her er det ikke de politisk motiverede eksterne læreplaner og dokumentationskrav fra kommunen, der accelererer arbejdet, men en acceleration, Clark flytter fra det eksterne samfund ind i den interne faglighed, og som symptomatisk kommer til at producere en faglig påbudsmaskine. Hermed er der også en tydelig stor Anden, der viser sig i form af et påbudsprogram, ikke bare om den gode pædagogik, men formuleret i moderne reklamesprog som det rigtige, beundringsværdige menneske.

Det eksplicite pædagogiske program, Clark præsenterer med begreberne "resonance, resistance, listening, patience, longer view", er nu i de konkrete eksempler på slowpædagogik blevet til: "Gør tingene på din måde. Gør det mere kreativt. Gør det endnu mere kreativt. Vær bedre." (Min bevidste overlæsning af påbud 11, 12, 13, 15; *ibid.*, s. 64).

Christian Hjortkær fanger den ovenfor nævnte selvdestruktive overjegsmekanisme fint i sin lille populære bog *Utilstrækkelig*: "Det er netop stadig samfundets normative stemme, der – internaliseret – befaler mig indefra: 'Gør det, du har lyst til', 'udlev dit begær'" (Hjortkær, 2020, s. 53).

Her lægger Hjortkær vægt på den undervurderede side af overjeget, han med et Zizek-begreb kalder det obskøne overjeg. Hvor det klassiske overjeg siger "du kan ikke", siger det obskøne overjeg, næsten som et reklameslogan, "du kan godt", "realiser dig selv", "nyd det". Du er forpligtet på din nydelse. Det obskøne overjeg refererer til grundformen for det moderne samfunds krav, at du adlyder påbuddet om din pligt til at nyde.

Denne obskøne nydelsesforpligtende overjegsmekanisme finder jeg i ekstrem form i *Slow Knowledge and the Unhurried Child*, når Clark inddrager SWW-manifestet. I forlængelse heraf må vi overveje, om den kritik af accelerationssamfundet, Clark indleder sin bog med, her i praksis internaliseres og bliver til en acceleration af pædagogens arbejde, faglighed og forpligtelser.

Med projekterne i SWW og fokuset på påbuddene, der i sin helhed er trykt i *SKATUC*, medvirker Clark til, at pædagogen selv skal i gang med sin fortsatte indlejring under den store Anden. I eksemplerne både underlægger og uddelegerer pædagogen opdragelsen til den store Anden. Igen sker dette inden for områder, hvor retningen for påbuddene er snævert forbundet med en kulturel middelklassesmags omkring, hvordan og hvad der skal nydes. Med andre ord finder man effektive metoder til at etablere og opdrage til en udtalt, underlæggende æstetisk orden.

“ Pædagogen, der anviser, hvor barnets krop bør være, hvad den bør gøre, og hvad den bør finde interessant. Her er pligt et kodeord – tingene skal gøres, fordi ”det er vigtigt”, og skal læres, fordi det er ”det gode at gøre” osv.

4.1: DISKUSSIONEN, FORSKELLIGE MÅDER, HVORPÅ PÆDAGOGEN ER TOTALITÆR

Efter at have analyseret to praktiske eksempler på slowpædagogik vil jeg nu diskutere pædagogens mulige positioneringer. Det er her, jeg indfører en skelnen mellem den frisættende og autoritære position i pædagogik. Positionerne læser jeg ind i en psykoanalytisk ramme, hvor begreberne må forstås ud fra deres relation til et totalitært meningssystem, kendetegnet ved den altid-allerede tilstedeværende store Anden.

4.2: FRIGØRENDE, AUTORITÆR ELLER TOTALITÆR PÆDAGOGIK

En sammenligning og vurdering af pædagogiske teorier kan gøres på flere måder. Jeg er her optaget af pædagogens rolle og fokuserer på modsætningen mellem gartnerpædagogen og den autoritære pædagog (anvisende eller opdragende). *SKATUC* placerer ikke sig selv direkte i disse diskussioner. Men teksten præsenterer i sig selv en pædagogik, som vi kan placere i relation til disse pædagogiske positioner.

Med en gartnerpædagogik mener jeg en position, hvor pædagogen ikke ønsker at opdrage, men vil skabe plads til, at barnet naturligt finder sin kerne og lærer at udtrykke den. Her kan barnet placere sin krop, hvor det ønsker, og lade sig lede af, hvad det tænker om sig selv, sin omverden og andre.

Med en autoritær eller traditionel pædagogik mener jeg pædagogen som mester, der ved, hvad der er godt at vide og at blive og ønsker at forme barnet i eget billede (Hyldgaard, 2010, s. 125). Pædagogen, der anviser, hvor barnets krop bør være, hvad den bør gøre, og hvad den bør finde interessant. Her er pligt et kodeord – tingene skal gøres, fordi ”det er vigtigt”, og skal læres, fordi det er ”det gode at gøre” osv. Mindre vigtigt er det, hvad barnet selv synes, tænker eller føler om aktiviteten – barnet bibeholder altså en indre frihed trods en ydre adfærdstvang.

Disse to positioner, gartnerpædagogen og den autoritære rolle, er typiske positioner, man kan placere opdragelse i forhold til og diskutere fordele og ulemper ved. Jeg vil her inspireret af Slavoj Žižek indføre en (kritik af en) tredje position, nemlig den totalitære. Det er en position, hvor man både formår at placere barnets krop og påbyder, hvad barnet bør føle og mene om situationen.

4.3: FRA DEN ENES STORE ANDEN TIL DEN NÆSTES STORE ANDEN

Med Fröbel som grundlag kobler slow-positionen sig i retning af det frigørende. I forlængelse heraf følger kritikken af accelerationssamfundet, der sætter individet over for flere og flere performative imperativer, sat af et abstrakt politisk defineret fællesskabs interesser, som individets opdragelse skal styres efter. Påstanden er, at den type politisk givne krav kvæler potentialet i os og særdeleshed barnet (Clark, 2023, s. 3-4). Som respons på denne kritik og med sit fröbelianske ståsted arbejder Clark derfor med en tilbageholdende pædagog eller gartnerpædagog, der med sin bevidsthed om slow-praksis på forskellige måder skærmer børnene mod (alt for mange) eksternt formulerede planer og urets rammesætning af hverdagen. Dette skal skabe rum til børnenes selvudfoldelse uden styring. Min analyse peger på, at der ikke blot er tale om en frisættelse af børnene, men i stedet en udskiftning af kravene fra den store Anden.

De krav, der i særdeleshed melder sig i *SKATUC*, er opdragelse til en kreativ middelklassesmags bestemte æstetiske orden. Denne æstetiske orden kommer til at karakterisere den store Anden, der orienterer Clarks pædagogik. Slowpædagogikkens store Anden har jeg forsøgt at fremvise ved at fokusere på de praktiske eksempler på slowpædagogik, der fremhæves i anden del af *SKATUC* og i særdeleshed kapitel 5 og 6. Mine fund kan desuden udvides til analyser af afsnittene om ler og læsekrogen, hvor samme æstetiske hierarkisering træder frem ved pædagogernes forskellige påbud eller i et tilfælde med formning af ler direkte som nudging (Clark, 2023, s. 60-63, 68, 73).

4.4: IKKE-OPDRAGELSENS UMULIGHED

Clarks projekt placerer sig inden for artiklens definition af et gartnerpædagogisk projekt. Min påstand er dog, at denne position kun er mulig, hvis vi accepterer en positiv subjektsforståelse. Set fra en anden vinkel viser der sig dog nogle problemer.

Hvis vi i stedet kigger på *SKATUC* med et antihumanistisk blik, er der ikke noget, der kan frisættes, forløses eller få plads til egen naturlig udvikling, derimod er der kun kulturelle og samfundsmæssige videregivne forestillinger. Med denne forståelse kan man påpege, at det, der skulle være forløsende, i stedet får et uerkendt totalitært skær. Det virksomme, det, der har agens, producerer påbud fx via stemningen, udvikler etosen i rummet, udvælger kulissen og derigennem giver retning til barnet (begæret), bliver subtilt sat uden for barnet. Derfor kommer påbuddene fra pædagogens store Anden til at fremtræde som barnets egen naturlige måde at være i verden på. Både i forhold til ideel adfærd, tænkning og følelser.

“ Her står vi altså i en situation, hvor jo mere pædagogikken peger på negativ pædagogik i rousseausk forstand, des mere uerkendt vil magtudøvelsen risikere at blive.

Det er al den ubevidst videregivne merinformation i valg og handlinger fra pædagogen, der er anvisende for barnet. Hermed gives valget ikke, om man som pædagog vil være den autoritære, styrende pædagog eller den følgende gartnerpædagog – du kan ikke undgå at anvise. Pædagogik bedrives i en totalitær struktur. Spørgsmålet er, hvordan man anviser og styrer, og om man er sig bevidst om, hvad man styrer efter, ikke om man som pædagog styrer eller ej.

Som vi også etablerede tidligere i artiklen, er påstanden fra psykoanalysen, at pædagogen, uanset sit pædagogiske program, altid vil være et subjekt, der formodes at vide og dermed være det sted, hvor *barnet aflæser vores ubevidste meddelelser og forventninger*. Pædagogen kan forsøge at øge sin kontrol over sine meddelelser (nogen ville kalde dette at kommunikere professionelt) eller dæmpe det tyngende i sine krav, men pædagogen kan ikke melde sig ud af at sende meddelelser. (Millot, 2010, s. 69).

Her står vi altså i en situation, hvor jo mere pædagogikken peger på negativ pædagogik i rousseausk forstand, des mere uerkendt vil magtudøvelsen risikere at blive. Vi har her den klassiske ideologimekanisme i spil, hvor ”programmet” skjuler sig frem for at blive lagt ud til diskussion. Og netop i, at det ikke bliver manifest, fremstår det neutralt eller naturaliseret. Hermed ender slowpædagogikkens pædagoger, med deres fremhævnninger af materialerne, rummet, kulissen osv., med at fungere via en totalitær opdragelsesposition. De opdrager uden at tro, de opdrager.

REFERENCER

- Bjerre, H.J. (2016). Analysens afslutning: Fra Freud til Lacan. *Lamella*, 1(1), 31-41.
- Clark, A. (2023). *Slow Knowledge and the Unhurried Child – Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
- Dean, J. (2016). *Crowds and Party*. Verso Books.
- Fröbel, F. (1998). Menneskeopdragelse. I U. Liberg (red.), *Pædagogiske tænkere* (s. 45-60). Hans Reitzels Forlag.
- Hjortkær, C. (2020). *Utilstrækkelig*. Klim.
- Hyldgaard, K. (red.) (2010). *Pædagogiske umuligheder*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2008). *Aglaia dans*. Aarhus Universitetsforlag.
- Millot, C. (2010). Antipædagogen Freud. Psykoanalyse og opdragelse. I K. Hyldgaard (red.), *Pædagogiske umuligheder* (s. 27-72). Aarhus Universitetsforlag.
- Salecl, R. (2010). Respekt for den Anden. Uddannelsens diskurs. I K. Hyldgaard (red.), *Pædagogiske umuligheder* (s. 105-116). Aarhus Universitetsforlag.
- Stock, N. (2024). Fantasies of Rousseau: a lacanian view of natural education in and beyond Émile, *Educational Theory*, 74(4), 529-550. <https://doi.org/10.1111/edth.12655>
- Zizek, S. (1988). *Ideologiens sublime objekt*. Hans Reitzels Forlag.
- Zizek, S. (2004, 3. april). "The Superego and the Act" - Lecture Transcript, 1999. <https://zizek.livejournal.com/1101.html>

¹ Jeg bruger primært gartnerpædagogik som term for denne position i artiklen, da det frigørende har nogle politiske implikationer, der rækker længere, end denne artikel går. Det, jeg sigter mod, med at sige frigørende er negativ pædagogik forstået som fravær af opdragelse og frihed til at udvikle sig efter subjektets eget "indre".

² Æstetik nævnes end ikke som eget punkt under begrebsindekset s. 156-160.