

Otto Friedrich Bollnow
EKSISTENS-FILOSOFI
OG PEDAGOGIKK

VÅGESPILL OG NEDERLAG

1. Vågespill som vesensmoment i oppdragelsen

Til sist skal vi beskjeftige oss med enda en form, der det eksistensielle moment i oppdragelsen gjør seg gjeldende. Hittil har vi undersøkt de diskontinuerlige prosesser bare for så vidt som de gjør seg gjeldende hos det individ som er gjenstand for oppdragelse, og har i den sammenheng drøftet hvordan oppdrageren bør forholde seg når disse fenomener opptrer og hvordan han (innen meget trange grenser) kan bidra til å fremkalle disse diskontinuerlige prosesser. Nå gis det imidlertid også et annet område der det eksistensielle moment i oppdragelsen gjør seg gjeldende, og det er i oppdragerens eget liv. Det er de kriser han gjennomlever og som beror på at oppdragerprosessen krever en uforbeholden innsats fra hans side. Den ansvarsbevisste innrømmelse av det vågespill som oppdragelsen innebærer, og den dermed forbundne mulighet for nederlag og fiasko betegner de uunngåelige eksistensielle momenter i enhver oppdragers liv. Med en nærmere gjennomtenkning av disse forhold vil vi avslutte de foreliggende undersøkelser.

At ikke alt i oppdragelsen går etter ønske, at ikke oppdrageren når det mål han har satt seg, at hans forhold til barnet blir en kamp der han lider nederlag, ja at hele hans oppdragelsesarbeid synes å ha vært helt forgjeves, det er alt sammen erfaringer som oppdragerne bare så altfor godt kjenner til. Det er den smertelige

bakside av hans gjerning, noe som han ikke gjerne taler om. Så er det også forståelig at den pedagogiske teori sjelden beskjeftiger seg med denne side av saken. Man oppfattet det som noe tilfeldig, noe som dessverre hendte mennesket fordi det nå engang var et ufullkomment vesen, men som man hadde kunnet unngå gjennom en bedre og dyktigere oppdragelse. Og man kom slett ikke på den tanke at nederlagets mulighet var langt dypere begrunnet, at det nemlig hørte med til oppdragelsens vesen og utgjorde en del av dens verdighet. I virkeligheten hører vågespillet til det innerste i oppdragelsens vesen, forutsatt at omgangen med dette frie og i sin frihet prinsipielt uberegnelige individ går ut over en rent håndverksmessig bearbeidelse. For barnet og den unge har alltid mulighet, ofte ut fra ukjente beveggrunner, til å unndra seg oppdragerens vilje eller endog å vende seg mot den og forpurre den. Derfor gjør nederlagets mulighet seg gjeldende i oppdragelsen fra begynnelsen av. Dette må man være seg fullt bevisst hvis man virkelig skal forstå hva oppdragelse innebærer.

Denne sammenheng var man utelukket fra å erkjenne så lenge man ville oppfatte oppdragelsen i analogi med et håndverksmessig arbeid, og det gjør man vanligvis — også i dag — selv om man sjelden gjør seg regnskap for det. Slik som håndverkeren av et bestemt materiale fremstiller det man har gitt ham i oppdrag å utføre, eller slik som billedhoggeren meisler sin statue ut av steinen, så vil også oppdrageren forme sitt elevmateriale (dette barbariske uttrykk som er blitt preget ut fra dette synspunkt) ved hjelp av sitt kjennskap til de psykologiske regler som gjelder for «materialet», i retning av det oppgitte mål. Dersom denne forming ikke lykkes, skyldes det ifølge denne anskuelse enten en feil under utøvelsen av håndverket eller en materialfeil, som opp-

drageren i grunnen ut fra sin kunnskap burde ha oppdaget og som derfor dypest sett også er en teknisk meto-defeil. Prinsipielt hadde det ikke behovd å hende, dvs. prinsipielt er resultatet av oppdragelsen bare avhengig av oppdragerens dyktighet og omsorg, prinsipielt ligger dimensjonen lykkes — mislykkes innenfor et område mennesket behersker.

Det samme gjelder for øvrig når man går ut fra forestillingen om en organisk utvikling: Her innskrenkes oppdragelsen til å holde skadelige påvirkninger borte; selve utviklingen skjer etter en lovmessighet som ikke kan mislykkes. Når likevel det resultat som oppdrageren hadde ventet, av og til ikke inntreffer, så skyldes det ifølge denne oppfatning enten den feil fra oppdragerens side at han har gjort seg falske forestillinger om naturgrunlaget hos barnet eller at han ikke i tilstrekkelig grad har greid å holde uheldige påvirkninger borte. I begge tilfelle kunne altså det dårlige resultat ha vært unngått, og for såvidt er det også ifølge denne oppfatning prinsipielt mulig gjennom oppdragelse å nå fram til et bestemt resultat. En lovende utvikling kan selvsagt bli avbrutt gjennom sykdom eller en ulykke. Men da skyldes avbrekket noe som bryter inn i prosessen, og som det ikke var mulig å forutse under planleggingen av oppdragelsen. I dette tilfelle behøver oppdrageren altså ikke å bebreide seg selv. Det er en vanskjebne, som skyldes ytre omstendigheter og ikke oppdragerens person.

Begge oppfatninger er innen visse grenser meningsfylte, og de belyser visse sider av oppdragelsesprosessen. Men begge oppfatninger tar feil allerede i utgangspunktet når det gjelder å forstå hva oppdragelse er. I oppdragelsen trer nemlig et fritt vesen et annet fritt vesen i møte med visse fordringer, og derfor må oppdrageren fra begynnelsen av prinsipielt ta den annens frihet med

i betraktningen. Men å anerkjenne denne frihet betyr samtidig å si ja til oppdragelsen som et vågespill; for i og med dette er den mulighet til stede at det av den annen parts frihet vokser fram en holdning som stiller seg negativt til oppdragerforsøket og gjør det maktesløst. Dette er noe ganske annet enn mangler ved materialet, eller noe som bryter inn i prosessen utenfra. Det vi her har med å gjøre er den enes aktive viljeopprør mot den annen. Og denne mulighet må man regne med hvis man overhodet vil anerkjenne det annet menneskes frihet, en frihet som alltid samtidig er en frihet til det onde (eller til det som ut fra den pedagogiske målsetting synes å være ondt). Barnet og den unge har alltid muligheten til å kullkaste et aldri så godt ment forsøk på oppdragelse. Og dette betyr ikke lenger bare at oppdrageren ikke strekker til overfor en saklig bestemt oppgave; det er et nederlag som ryster ham i hans innerste vesen. Forsøket på å se bort fra oppdragelsens risikobetonte karakter og dermed også fra nederlagets mulighet degraderer nødvendigvis den annen til blott å være materiale for bearbeidelsen. På denne måte krenkes det annet menneskes verdighet og dermed samtidig også oppdragelsens verdighet.

Denne nederlagets mulighet er det vanskelige punkt i oppdrageryrket og også ofte det dypt tragiske; for dette nederlag er noe annet enn tilkortkomning i hvilket som helst annet yrke. Der kan man nok komme til kort overfor saklig bestemte oppgaver; men man kan ta fatt på andre oppgaver og blir ikke berørt i sitt innerste menneske av det. Men oppdrageren lider skibbrudd på det dypeste i sitt vesen, fordi han mislykkes der hvor han har satt inn med hele sin vilje og kraft. Oppdrageren må daglig overvinne ikke bare den passive motstand fra et materiale, men også den mulige aktive motstand fra et

motstrebende vesen. I dette forhold ligger det oppsplitende og tærende i hans yrke, som har gjort så mange oppdragere for tidlig gamle. Det dypt tragiske i oppdragergjeringen ligger i å mislykkes her, en vanskjebne som veier desto tyngre som den intet har av heltens glorie over seg, men tvert imot ofte er hjemfaldt til latterlighet. Oppdragerens virkelige tragedie har ennå ikke fått sin dikteriske utforming og blir derfor også sjelden forstått av andre.

2. Forsøk, risiko og vågespill

Vi vil nå forsøke å klargjøre hva vågespill i oppdragelsen egentlig innebærer, idet vi avgrenser det fra to andre begreper som også uttrykker muligheten for å mislykkes uten at man i egentlig forstand kan si at de kan betegnes som et vågespill. Det er begrepene forsøk og risiko. Begge gjør seg gjeldende i den pedagogiske situasjon, og begge har nære berøringspunkter med vågespillet. Vi vil først undersøke hva disse begreper i sin alminnelighet betyr og deretter undersøke hva de betyr for oppdragelsen.¹

Mennesket kan forsøke på noe. Noe mer poengtert kan man i denne sammenheng si: mennesket kan prøve seg på noe. Det er allerede tilfelle med ethvert håndverksmessig arbeid. Håndverkeren kan forsøke noe nytt fordi det gamle ikke lenger er tilfredsstillende og fordi han ønsker å gjøre det bedre. Det kan gjelde materialet som han kan forsøke å erstatte med noe bedre eller billigere, eller det kan gjelde fremstillingsmetoden. Man forsøker seg fram, fordi man ikke vet om det forventede resultat vil inntreffe, om det altså «går». Man bare forsøker. «Probieren geht über Studieren,» sier et ordtak, og med det vil en ha sagt at det er satt trange grenser

for den rent tankemessige bearbeidelse av problemet og at man derfor vil la erfaringen avgjøre saken. Forsøket kan mislykkes — kanskje er «mislykkes» et for hardt ord i denne forbindelse; at det man forsøkte ikke «går», er en dagligdags erfaring, og det behøver ikke å gripe særlig dypt inn i ens liv. Naturligvis kan det ergre en at man har brukt tid og krefter til forsøket, men et mislykket forsøk er også et resultat; på denne måten går det altså ikke; så man må prøve på noe nytt, og nettopp gjennom dette lærer mennesket.

Så lenge det har vært mennesker til, har de gått fram på denne måten. Den moderne naturvitenskap har bygd ut forsøket til en komplisert og effektiv metode, som har muliggjort en systematisk utforskning av årsak og virkning gjennom muligheten for å reprodusere forsøksbetingelsene og variere de faktorene som har betydning for eksperimentet. Dette skjer i eksperimentet som i denne forstand ikke lenger er famlende prøving, men ledd i et målbevisst arbeid for å klarlegge en systematisk erfaringsammenheng.

Mennesket kan også la det komme derhen at det tar en risiko. Med dette er vi inne på et helt annet område som ikke uten videre lar seg sammenligne med prøving og feiling. Man kan f. eks. prøve hvor mye et tau tåler idet man utsetter det for en viss belastning. Men man kan også ta en risiko idet man bruker tauet uten på forhånd å ha prøvd det og stoler på at det «går nok bra». Ved forsøket dreier det seg om en erfaring, som man vil innrangere under en bestemt lovmessighet. Risikoen derimot innebærer at man utsetter seg for noe som man prinsipielt ikke kan forutsi utfallet av.

A ta en risiko er undertiden ikke til å unngå. Forretningsmannen f. eks. løper nødvendigvis en risiko med sine disposisjoner, fordi resultatet av hans bestrebelser

er avhengig av konjunktorene og andre faktorer som er vanskelig på forhånd sikkert å vite noe om. Den som intet våger, intet vinner, sier ordtaket og har med det nettopp det for øye som vi her har forsøkt å beskrive som en risiko. Selv når man tiltrer en feriereise, tar man en risiko med hensyn til været; slik er hele livet fylt av en rekke større og mindre risikoer, og man må hver gang forsøke å avveie riktigheten og størrelsen av den risiko man tar.

Å ta en unødvendig risiko er lettsinn, og det er straffbart der det ikke dreier seg om bagateller, men om ting som griper dypere inn i menneskers liv. Den som risikerer livet, handler uansvarlig, for livet er ikke noe man bevisst overlater til tilfeldighetenes spill. Man risikerer bare det som står til ens forføyning. Å risikere livet ville altså si å degradere det til noe som man kunne gjøre med som man ville. Å sette inn livet for noe er absolutt berettiget, men det er noe ganske annet enn å ta en risiko. Når jeg er villig til å sette livet inn for noe, så skjer dette ut fra bevisstheten om et dypt og forpliktende ansvar. Dette er ikke lenger en risiko, men ekte vågemot.

Vågestykket fører oss således igjen over på et annet område. Vi kan kanskje få forskjellen best fram hvis vi sier: jeg risikerer alltid *noe*, men i vågestykket setter jeg *meg selv* inn, hele min person. Risikoen kan være moralsk indifferent og ofte endog betenkelig fra et moralsk synspunkt; vågestykket skjer derimot ut fra full moralsk ansvarlighet. Derfor veier også nederlaget her så ulike mye tyngre. Når et forsøk mislykkes, skjer det på et saklig plan, uten at mennesket berøres i sitt indre. Når risikoen faller negativt ut, så kan det være smertelig nok, men det ryster likevel ikke hele mennesket. Men når et vågestykke mislykkes, da står hele men-

neskets eksistens på spill. Derfor er et feilslått våge-stykke alltid et tungt nederlag. Ethvert vågestykke bærer denne mulighet i seg.

3. Overføring på oppdragelsessituasjonen

Alle tre former finner vi igjen i oppdragelsessituasjonen. Læreren som vil leve opp til de krav hans yrke stiller, må prøve på mangt. Han forsøker en ny undervisningsmetode, han legger merke til hvordan elevene reagerer overfor dette eller hint stoff og forsøker å komme elevenes interesser i møte. Læreren unngår å stivne bare hvis han stadig er villig til å forsøke noe nytt. En kan også drive systematiske forsøk etter forbilde fra den naturvitenskapelige metode. Men dermed er vi kommet over på det vitenskapelige forskningsområde og befinner oss ikke lenger i den umiddelbare pedagogiske sfære.

Forsøk i oppdragelse og undervisning kan mislykkes. Det betyr for oppdrageren ikke noe annet enn det som et mislykket forsøk i sin alminnelighet betyr. Han kan beklage det; men han lærer også av det, og går videre til nye forsøk. Forsøkene hører til det håndverksmessige i pedagogikken og er et viktig hjelpemiddel i utviklingen av metodene. Derfor er også et mislykket forsøk på langt nær noe nederlag.

Oppdrageren må også av og til ta en risiko, særlig når han er nødt til å fatte en rask beslutning. Disse situasjoner er likevel ikke vesentlig annerledes enn de situasjoner som i sin alminnelighet fører til at man må ta en risiko, og de utgjør intet typisk trekk ved den pedagogiske situasjon. Vi kan derfor her se bort fra disse.

Vågespillet derimot er på en spesiell måte forbundet med oppdragergjerningen. Gutter og unge menn må bli

satt på prøve, sier Herbart i en kjent formulering.² Med dette mener han ikke hvilken som helst risiko, der det for oppdrageren kommer an på at utviklingen går riktig for seg og der et dårlig resultat blir betraktet som et uhell. Men selve den pedagogiske virksomhet krever ut fra seg selv vågestykker. For at de skal bli menn, fortsetter Herbart, skal man ikke avholde dem fra å prøve sitt mot og heller ikke sitt overmot. Nettopp i oppdragelse til frihet og moralsk selvstendighet er det ikke mulig å unngå vågestykket. Overdreven forsiktighet og engstelighet er bare til hinder for at et ungt menneske kan bli et selvstendig og myndig menneske. Klukkønen som hjelpeløst kakler etter de muntert svømmende andunger er et treffende bilde på hjelpeløse oppdragere av denne type.

Men til tross for dette må vi skille det ekte vågestykke ut fra blott og bar eventyrlyst. Eventyreren oppsøker faren og nyter den som en utsøkt godbit. Han våger alt, men ikke så mye for målets som for spenningens skyld. Det finnes også slike eventyroppdragere. Blant lederne for den tyske Wandervogel-bevegelse var de ikke sjeldne. De ble beruset av sin innflytelse over ungdommen og drev de unge som var betrodd dem, inn i farer som de kanskje slett ikke var modne for. Det ekte pedagogiske vågestykke atskiller seg fra det blotte eventyr derved, at det er nødvendig og er båret av en i høyeste grad moralsk ansvarsfølelse.

I det enkelte tilfelle kan dette vågespill arte seg forskjellig. Det kan her bare bli tale om forsøksvis å fremheve enkelte typiske muligheter for på denne måte å klargjøre hva det vesentligste i det pedagogiske vågespill er. Vanskeligheten består dessuten i dette at vi her beveger oss på et område som ligger på grensen til det som er mulig å uttrykke i ord. Vi må derfor være til-

fredse dersom det lykkes å komme fram til noen trekk som kan danne grunnlaget for videre forsøk på en nærmere bestemmelse.

4. Et enkelt eksempel som utgangspunkt

Det er kanskje det enkleste å forsøke å anskueliggjøre vågespillet i oppdragelsen gjennom et eksempel som jeg henter fra min egen praksis, selv om det nok befinner seg i periferien av det spørsmål som her behandles. Jeg tenker på den akademiske lærers forhold til sin doktorand. For når denne under sin lærers ledelse begynner på et vitenskapelig arbeid, er det et felles foretagende der ikke bare eleven, men også læreren kan gjøre fiasko. Allerede dette å foreslå et bestemt tema for et bestemt menneske er et vågestykke; for enhver har bruk for «sitt» tema, og det er ikke lett på forhånd å vite hvordan det foreslåtte tema vil passe. De færreste studenter har i dag noen forståelse for at man først må finne et tema, at man må prøve seg fram og kanskje oppgi det man begynte på, inntil det langsomt fra de forskjellige vage muligheter stiger fram et emne som lar seg bearbeide. Men det som interesserer oss i denne sammenheng er ikke dette, men de spenninger som gir seg av den forskjellige avstand til saken som lærer og elev har. Læreren ser f. eks. at eleven er kommet inn på en sidevei; og så viktig det enn er at enhver selv gjør sine egne erfaringer, vil likevel læreren forsøke å få ham ut fra sideveien slik at han ikke skal kaste bort for mye tid til ingen nytte. Eller han ser at eleven er gått i gang med en oppgave som åpenbart overstiger hans evner og krefter, og han rår ham da til å ta fatt på noe annet. Men det er ikke så helt enkelt, fordi vedkommende gjerne

henger fast ved disse vanskelige problemer med en viss forkjærlighet, som gjør det vanskelig for ham å rive seg løs. Og enda vanskeligere er det i de tilfelle der det virkelig dreier seg om en blindgate, der han har kjørt seg fast i en gal tankegang. Da er det alltid nødvendig å gripe inn. Og gjennom en analyse av denne inngripen går hele det dristige og uberegnelige ved oppdragelsen opp for en.

Enhver er forelsket i sin egen tankeverden. Resultatet er at han ikke låner øre til en forsiktig tilrettevisning. Så må man uttale seg tydeligere og undertiden utsette ham for hard kritikk for å tvinge ham til å lytte. Av og til må man endog fremkalle en krise gjennom en skarp kritikk. Da kan det hende at han bryter opp fra blindgaten og virkelig kommer i gang med arbeidet på en fruktbar måte. Men det kan også hende at vedkommende tar kritikken ille opp og setter seg til motverge. Da er det tvilsomt om arbeidet vil komme til en lykkelig avslutning og ikke bare eleven, men også læreren lider et bittert nederlag.

Under veiledningsarbeidet gis det så å si en mild og en hard metode. Den milde består i at man taler med eleven, bestyrker ham i hans forsett og håper at alt vil ordne seg under marsjen. Men ofte legger slett ikke alt seg til rette, og så må man gripe til den harde metoden. Da må man tre til med skarp kritikk og nådeløst påvise svakhetene, for på denne måten å forsøke å fremtvinge en fullstendig nyorientering. Hvor langt man da kan og må gå, det er nettopp det pedagogiske vågestykke. Gjennom en fruktbar kritikk kan eleven bli frigjort til ny innsats, men det kan også føre til at han blir mistrøstig og legger hele arbeidet til side. Hvilke av disse to ting som kommer til å skje, er det ikke mulig å si på forhånd, og likevel må man våge inngrepet. Dertil kommer at man ofte uventet kommer opp i en slik situasjon. Gjennom

samtalen utvikles problemene hurtigere enn man hadde regnet med slik at man må handle på et øyeblikks varsel uten å ha hatt anledning til virkelig å tenke saken grundig igjennom. Og ofte kan det hende at et ærlig forsøk på å hjelpe bare fører til uopprettelig skade. Da er det ikke bare eleven som lider nederlag, men også læreren, selv om lærerens nederlag ofte ikke kommer i offentlighetens lys, men fullbyrdes i den pedagogiske ansvars-bevissthets ensomhet.

Dette er saken sett fra min spesielle situasjon, slik jeg ofte smertelig har opplevd den. Men tilsvarende situasjoner finnes i enhver oppdragelse. Man må treffe forholdsregler og ta avgjørelser hvis følger man ikke kan forutberegne, og likevel må man handle i det bestemte øyeblikk. Dette er intet forsøk man setter i verk for å se om resultatet svarer til forventningene. Det som mangler i så måte er den saklige overlegenhet som ellers lar forsøkslederen være uberørt. Mangen gang kan det nærme seg et risikoforhold fordi man håper på at det vil gå godt. Men det er likevel et ekte vågestykke, fordi jeg selv er delaktig i saken og bevisst tar opp ansvaret for utfallet. Derfor er heller ikke fiaskoen noe beklagelig uhell, men et ekte nederlag som griper mennesket i dets innerste.

5. Autoritetsutøvelsens vågestykke

Etter dette forberedende eksempel vil vi forsøke nærmere å gjøre rede for noen typiske muligheter på pedagogiske vågestykker og pedagogiske nederlag. En mulighet viser seg allerede i den dagligdagse opplevelse av en disiplinvanskelighet, som i større eller mindre utstrekning alt etter forholdenes egenart hører med til oppdragelsens vesen. For der hvor jeg kan tvinge barnet til å

adlyde, enten gjennom legemlig overmakt eller gjennom selve skoleordningen som igjen er båret oppe av den almannelige samfunnsmessige orden, der befinner jeg meg ennå ikke på oppdragelsens egentlige område. Dette begynner egentlig først der, hvor jeg vel kan befale, men ikke har noen garanti for at befalingen blir adlydt. Likevel kommer jeg stadig i situasjoner, der jeg må befale dersom jeg vil nå det mål jeg har satt meg. Jeg kan på den ene side befale fordi jeg stoler på at barnets egen saklige eller moralske innsikt vil adlyde det tilrop som ligger i min befaling. Men her foreligger det alltid et uunngåelig moment av usikkerhet; for om denne innsikt er for hånden og om den kommer til å gjøre seg gjeldende nettopp i dette tilfelle, nettopp det vet jeg ikke. Og derfor innebærer situasjonen for så vidt et moment av risiko. Men jeg kan ikke begrense meg til de tilfelle, der jeg er noenlunde sikker på at min befaling vil bli adlydt — da var nemlig min måte å forholde meg på en rent teknisk anvisning og hadde egentlig ikke en oppdragelsesmessig karakter — men jeg må befale også der hvor jeg ikke kan være sikker på at min befaling blir utført. Og da trer det i befalingen fram et moment av et ekte vågestykke, som jeg tar på meg ut fra min pedagogiske ansvarsfølelse.

Med dette har vi tangert autoritetsproblemet i sin almannelighet. Når jeg befaler, kommer jeg stadig i den stilling at jeg må legge min autoritet i vektskålen. Men det hører med til autoritetens vesen at den ikke tvinger i mekanisk-kausalt forstand, men vender seg til et fritt vesen som frivillig kan underkaste seg den autoritative fordring. Så kommer stadig oppdrageren i den grensesone der han må gjøre front mot oppsetsighet, urett eller rett og slett mot uorden med intet annet å falle tilbake på enn den overbevisningskraft som utgår fra hans

moralske alvor. Når han her — fullt klar over sin mangel på ytre maktmidler — likevel gjør sin autoritet gjeldende overfor barnet eller den motstrebende unge, er det hver gang et vågestykke som han med full bevissthet må beslutte seg til og som han så må legge hele sin personlighets tyngde bak. Bare gjennom et slikt vågestykke kan han oppleve en pedagogisk seier. Og jo mer overbevisende og kraftfull oppdrageren er, desto sikrere er seieren. Men vågestykket kan alltid mislykkes, og da har man ikke bare tatt en risiko og tapt, men oppdrageren har mislykkes i sin gjerning. Hertil kommer at det i den pedagogiske hverdag gjerne forholder seg slik at autoriteten først da blir stilt på prøve, når den allerede ifølge situasjonens egenart er kommet i faresonen. Bare i de sjeldneste tilfelle kan oppdrageren opprette tapet av autoriteten med ytre maktmidler og har tapt sin anseelse i de unges øyne. Etter et slikt nederlag kan han ikke ha noe håp om igjen å bli en autoritet. Han har virkelig lidt skibbrudd i sin gjerning.

6. Tillitens vågestykke

En annen mulighet for vågespill og nederlag ligger i den tillit som oppdrageren må vise overfor barnet. I andre sammenhenger har jeg gitt en utførlig fremstilling av hvordan en sum menneskelig utvikling bare kan finne sted i en atmosfære av tillit.³ Enhver mistillit som jeg viser et annet menneske, forandrer dette menneske. Det gjør ham nettopp så doven, dum og treg som jeg i mistillit har vist at jeg venter han skal være. Og omvendt: Enhver tillit forvandler ham til det bedre menneske som jeg i min tiltro til ham har forutsatt at han er. Man kan likefrem gjøre den andre bedre idet man holder ham for

å være bedre. «Den moralske kraft som utgår fra en troende, er en eminent oppdragende kraft,» har Nicolai Hartmann en gang sagt, «troen kan omskape mennesket til det verre eller det bedre, alt etter som i hvilken retning troen går.»⁴

En slik tillit er det særlig maktpåliggende å vise et ungt menneske i de kritiske situasjoner der han gjennom en pedagogisk forholdsregel (formaning eller straff) er revet bort fra en gal retning og hvor tegnene til et nytt liv bare er nølende og svake. Om han skal vinne fram, avhenger virkelig ikke bare av ham selv, men også av den tiltro som oppdrageren viser ham i den nye situasjon. Når f. eks. et menneske etter et feiltrinn ærlig lover å forbedre seg, så er styrken i forsøket avhengig av at oppdrageren tror på at han vil holde sitt løfte. Uten hjelp fra en slik tiltro løper det mest bestemte forsett ut i sanden. Og det gis i sannhet intet mer nedslående enn når oppdrageren likefrem erklærer at han etter så mange skuffelser ikke kan tro ham på hans ord, at han er overbevist om at han til tross for alle gode forsetter likevel vil gli tilbake i det gamle. Denne skepsis kan være så velbegrunnet den være vil, den virker likevel ødeleggende, for den tar fra vedkommende kraften til å gjennomføre beslutningen. Derfor må oppdrageren til tross for alle skuffelser stadig prøve å holde tillitens kraftkilde levende i seg.

Men det vanskelige er at den omskapende kraft tilliten har, ikke virker mekanisk, dvs. at resultatet ikke kommer av seg selv (akkurat slik det var tilfelle med autoriteten), men den bærer alltid i seg et moment av usikkerhet som oppdrageren må regne med. Nicolai Hartmann betoner også dette på det nyss anførte sted: «All tillit og all tro er et vågestykke, det kreves alltid moralsk mot og sjelelig kraft til det. Det kreves alltid en

menneskelig innsats.» Og videre: «Den som viser tillit, gir seg den i vold som han viser tillit mot, han setter seg selv på spill.»⁵ Tillitens vågestykke kan lykkes — og da har den pedagogiske innsats fått sin lønn. Men den kan også mislykkes, og da står oppdrageren der som den som har manglet den nødvendige innsikt og som har handlet i ansvarsløs godtroenhet og dumhet. Ved siden av sitt nederlag må han også bære spotten.

En slik situasjon hadde vi f. eks. i tiden etter 1918 da man på vernehjemmene gav avkall på de tilgitrede vinduer og låste dører, og stolte på at de unge ikke ville rømme selv om man renonserte på ytre tvang. Som kjent ble dette pedagogiske vågestykke en stor suksess. Men en slik tillit er og blir et vågestykke der man som i ethvert vågestykke må ta muligheten for å mislykkes med på kjøpet. Det kan bare lykkes der hvor en levende pedagogisk bevissthet står bak, og det mislykkes så snart denne bevissthet uteblir og tilliten reduseres til rutine.

Tillit betyr altså: Uten forbehold å utlevere seg til noe som verken lar seg bevise eller tvinge, fordi det avhenger av den frie vilje til et annet menneske, en vilje som ikke lar seg forutberegne. Derfor må den som viser tillit stadig eksponere seg, sette inn hele sin person og nettopp derfor også utsette seg for fiasko, nederlag og skibbrudd, ja langt på vei tilintetgjørelse. For ikke bare hos den som har skuffet hans tillit, men også hos alle de andre unge har oppdrageren tapt anseelse og har derigjennom også forringet sine sjanser til å lykkes i et nytt tilfelle.

Særlig må man legge merke til: Oppdrageren mislykkes ikke, fordi han har gjort en feil, som han kunne ha unngått dersom han hadde hatt bedre innsikt. Følgene av en feil ligger på et ganske annet plan. Men oppdrageren kan også mislykkes der hvor han har gjort alt

fullstendig riktig, nettopp fordi skuffelse av tillit hører med til vågestykkets vesen, og dette beror igjen prinsipielt på at det ikke hører inn under de kausalt betingte hendelser. Gjennom dette bryter noe skjebnebestemt inn i oppdragelsen som kan gjøre alt det man prøver å oppnå gjennom menneskelig dyktighet og kløkt, til intet.

Nå kunne man forsøke å unngå den risiko som ligger i tilliten derved at oppdrageren riktignok tilsier barnet (eller et annet menneske) den tillit som denne trenger for sin utviklings skyld. Men samtidig kunne oppdrageren la være å identifisere seg fullt og helt med denne tillit. Ut fra sitt «realistiske» kjennskap til den menneskelige naturs svakhet kunne han ta visse forbehold, slik at han altså fra begynnelsen av kalkulerte med en viss mulighet for å bli skuffet. En slik holdning kan nok være realistisk, og vedkommende kan på denne måte effektivt sikre seg mot ubehagelige overraskelser. Men pedagogisk betraktet er en slik holdning verdiløs. Det forslår ikke at oppdrageren ut fra pedagogiske beveggrunner oppfører seg som om han viser tillit. Han må også overfor seg selv være ærlig overbevist om denne tillit, han må sette hele sin person inn bak tilliten; ellers virker han ikke troverdig på barnet (eller på det annet menneske). Det vil på den annen side ikke si at han på en lettsindig og naiv måte skal ta sin tilflukt til billige illusjoner. Nei, han trenger hele sin skeptisk-realistiske viten. Men i klar bevissthet om og til tross for denne viten må han forsøke å skape den nødvendige tillit til den andre.

Dette krav om tillit er en særlig karakteristisk vanskelighet for oppdrageren. Det hører med til hans yrke at han nødvendigvis må oppleve skuffelsen og nederlaget. Derfor ligger også faren for resignasjon og bitterhet nær. Og det er heller ikke til å unngå at mange oppdragere blir bitre og bare betrakter sin gjerning som ren

rutine. Oppdragerens oppgave består derfor i alltid på nytt å rive seg løs fra resignasjonen og til tross for skuffelsene alltid få kraft til ny tillit. Det setter ofte større krav til mennesket enn det kan bære, og man kan si at når det gjelder tillit, blir det alltid stilt større krav til oppdrageren enn han kan oppfylle. Dette krav tør være den dypeste årsak til at mange oppdragere tidlig blir gamle. Men omvendt gjelder det i like høy grad at det er nettopp gjennom en levende tillit at oppdrageren bevarer sitt sinn ungt.

7. Åpenhetens vågestykke

Nok en form for pedagogisk vågemot ligger deri, at læreren ikke bare må tiltro barnet det som det ut fra sitt utviklingstrinn uten videre er i stand til å greie, men at han i sine krav av og til må gå ut over det. Han snakker f. eks. til det lille barnet ikke på en måte som svarer til det språklige utviklingstrinn det står på, men på det nest følgende for derved å virke stimulerende på barnet. Dette er likevel alltid noe av et vågestykke, for det kan lett gå slik at kravet er for stort slik at barnet ikke greier det og blir motløst. På denne måte må læreren — i det minste av og til — stille krav til barnet som er på grensen av dets yteevne, på det intellektuelle så vel som på det moralske området.

Til særlig stor risiko fører det der hvor det ikke dreier seg om rent saklige kunnskaper og ferdigheter, men om ting som tilhører det mer følelsesmessige og særlig det som berører det som er hellig for mennesket. Det kan gjelde stor diktning eller også moralske spørsmål i sin alminnelighet. Stadig stilles barna her overfor noe mer enn de ut fra sitt utviklingstrinn er forberedt på eller er i stand til å motta. Dette er alltid forbundet med den fare

at de ikke får tak i hva det gjelder og at det derfor danner seg en negativ innstilling hos dem, innstillinger som også senere hindrer adgangen til stoffet. I denne prosess risikerer ofte læreren noe av sitt innerste, for den fare ligger nær for hånden at han nettopp i det som han setter høyest, blir til latter for barna.

Dette fører oss til det avgjørende punkt. Læreren må alltid forsøke å levendegjøre det åndelige innhold han skal formidle, og han kan ikke gjøre noe unntak for sine innerste følelser og sin dypeste overbevisning, alt det som mennesket ellers gjerne pleier å skjule. Han må altså så å si åpne det innerste av sin sjel for enda umodne mennesker, fordi dette er den eneste vei han kan føre de unge inn i dette rike på. Alle andre mennesker har rett til å skjule sitt aller innerste for andre menneskers blikk. De har så å si rett til å bære en maske som de skjuler sitt aller helligste bak, og bare ved enkelte anledninger avdekker de dette for et menneske som står dem nær. Bare læreren er tvunget til stadig å tale om de helligste og vareste ting for mennesker, som han ikke vet hvordan de vil ta imot det. Dikteren er her i en mye gunstigere stilling, fordi han skriver ned sitt innerste i arbeidsværelsets ensomhet og behøver ikke å legge alt fram for andre, øye til øye. Bare læreren — og på samme måte presten — befinner seg i den situasjon at han må tale om det som griper ham dypest. Det vil ikke si — og dette må understrekes på det sterkeste for å forebygge enhver misforståelse — at han må tale om seg selv og sitt sjeleliv. Det ville i virkeligheten være mangel på bluferdighet og føre til at man ikke respekterte den nødvendige distanse.⁶ Men idet han taler om saken, er denne så nær forbundet med hans innerste, at han allerede derved at han ærlig og uten ironisk forstillelse snakker om den, blottlegger sitt innerste. Dette kan ikke oppdra-

geren unndra seg, det er tvert imot den innsats som han må gjøre om igjen og om igjen: hver gang må han på nytt våge å være åpen.

Her dukker imidlertid den fare opp at disse innerste ting blir til «stoff» for ham, som han legger fram uten noen slags hemninger, ja kanskje med følelse av en viss tilfredshet. Da oppstår lett den salvesfulle og sentimentale tone, som bare virker pinlig for dem som hører på. Tilhøreren blir bare grepet når han hos den som taler, sporer den selvovervinnelse som må til for at han skal kunne tale offentlig om disse ømtålelige ting.

Slik utkjempes det stadig hos den levende lærer en kamp mot en naturlig tilbakeholdenhet som hver gang må overvinnnes når slike spørsmål blir brakt på bane. Da kan det hende at det lykkes ham å formidle det «utsige-lige». Og på samme måte som Orfeus tvang de ville dyr til å sitte stille gjennom sin sang, så kan også læreren gjennom sin åpenhet bringe andre mennesker nær til verdier som hittil har vært dem fjerne, og som de selv neppe noen gang ville ha kommet i kontakt med. Det kan være at dette lykkes for ham. Men det vil alltid være et våge-spill, alltid består faren for at det ikke blir kontakt eller at den avbrytes, og at han da bare virker merkelig eller endog blir gjenstand for en hånlig reaksjon når han gir av sitt dyreste og beste. Gjennom denne åpenhet er han ganske særlig utsatt og overgitt til sine elevs nåde og unåde.

8. Nederlaget

Et videre trekk lar seg anskueliggjøre ved et eksempel, som egentlig ikke illustrerer selve nederlaget, men som likevel fører oss inn på en beslektet tankegang. Det er forbausende hvilket inntrykk det gjør — man kan huske

det i årtier etterpå — når en lærer ber om unnskyldning for en feil han har gjort, enten det nå gjelder en ubegrunnet mistanke eller et ubesindig ord. Et slikt feilgrep betyr slett ikke å mislykkes. Det påfallende er at det feiltrinn som læreren har bedt om unnskyldning for, har en ulike større virkning enn en aldri så feilfri oppdragelse. Vi stiller spørsmålet: Hva beror denne uventede, denne likefrem uforholdsmessige virkning på? Det må vel henge sammen med at læreren har steget ned fra sin pedestall, og gjennom sin handling har anerkjent eleven som sin like og derigjennom opphevet det vanlige lærer-elev-forhold. Eleven føler dette som en opphøyelse; men læreren er ikke av den grunn sunket i hans aktelse. Den selvovervinnelse som læreren har vist, har gjort ham mer verdifull i elevenes øyne.

Men man kan gå et skritt videre og peke på tilfelle, der læreren og oppdrageren virkelig har mislykkes, der de har brutt sammen av fortvilelse overfor motstanden fra elevene. Og da hender det — ikke alltid, men dog hyppig — at det fra lærerens nederlag og fortvilelse utgår en helt uhørt virkning (man kan i denne forbindelse ikke lenger si: pedagogisk) på elevene. Som en følge av at det har lyktes å drive læreren til fortvilelse, føler de seg plutselig truffet i sitt innerste. Det er som om opplevelsen av å ha satt sin egen makt hensynsløst igjennom har avslørt meningsløsheten i denne maktbruk og gjort det verdifulle i den høyere livsform klart for dem, en livsform som nettopp viser sin overlegenhet ved at den ikke kan verge seg mot brutal maktbruk. Det er den pinefulle dårlige samvittighets stemme: Dette var ikke meningen; så langt hadde jeg ikke ment å drive spøken. Eller enda skarpere: Elevene opplever ærefrykten overfor en som nettopp i sin manglende evne til å forsvare seg mot gemenheten, kommer til å stråle i et eget lys.

Det synes å forholde seg slik at man vanskelig kan oppleve ærefryktens dimensjon gjennom ren betraktning; den kommer bare som en følge av en beskjemmende erfaring, der en nettopp har såret ærefrykten.⁷

Men slik går det ikke bestandig. Og derfor lider også mange oppdragere et totalt nederlag. De som går seirende ut av en slik konflikt, er som oftest slike som allerede før på en eller annen måte har vist sin kvalitet. Og derfor kan man på ingen måte planlegge en slik hendelse. Den som vil forsøke å sette en slik tildragelse i scene, vil forsimple det hele til et blott og bart skuespill, som snart vil avsløre sin indre usannferdighet. Videre: Først ved grensen av den bevisste planlegging, først ved grensen av oppdragelsen i det hele, opptrer den grepet-het som virkelig ryster mennesket i sitt indre og gjennom en kriseaktig prosess lutrer og renser det. Her dreier det seg om en ekte pedagogisk grensesituasjon. Noe absolutt har skjebnebestemmende grepet inn i den pedagogiske hverdag.

Denne karakter av grensesituasjon sier oss at slike opplevelser ikke hører til det dagligdagse i oppdragelsen. Med full bevissthet om nederlagets mulighet må man likevel passe seg for å overdrive denne side av saken. Visstnok er det fruktbart for oppdrageren å oppleve et slikt nederlag. Men heldigvis hører slike opplevelser ikke med til oppdrageryrkets vanlige hverdag. Ikke nederlaget, men bevisstheten om nederlagets mulighet må være et levende moment i den pedagogiske holdning. Selve nederlaget er (heldigvis) et unntak, men likevel et unntak som ikke bryter inn i oppdragelsen gjennom en ytre omstendighet, men som har sine røtter i oppdragelsens vesen. Men «under» det sjikt som er karakterisert gjennom nederlaget, går den planmessige oppdragelse sin normale gang. Nødvendigheten av omsorgs-

fullt å bygge opp og med alle midler å holde nedbrytende påvirkninger borte står fullstendig uantastet.

Dette fører oss tilbake til den mer omfattende sammenheng, som hele denne overveielse er tenkt ut fra. Det som vi allerede innledningsvis understreket, bekreftes, nemlig at det ikke dreier seg om å erstatte den tradisjonelle «klassiske» pedagogikk med sine kontinuerlige oppdragelsesformer med en ny «eksistensiell» pedagogikk med diskontinuerlige former. Det ville være en altfor firkantet oppfatning og ville bare bety å bevege seg fra en ensidighet til en annen. Det det gjelder er å forstå at de eksistensielle hendelser er unntakstilfelle, men vesentlige sådanne, og at de hører med til oppdragelsens struktur og at man ut fra disse får en ny forståelse for hele oppdragelsesprosessen. Å forfølge vekselvirkningen mellom disse to områder videre, det diskontinuerlige og kontinuerlige, bør derfor bli gjenstand for inngående forskning.

Jeg bryter av her. Det som jeg har lagt fram i disse betraktninger er bare en begynnelse, og deres foreløpig-het og ufullkommenhet er jeg smertelig klar over. Men det synes meg — og her ber jeg om forståelse dersom denne forhåpning skulle vise seg å være for dristig — at disse tanker skulle kunne bidra til å føre den pedagogiske debatt ut av en viss sneverhet og inn i åpnere og mer fruktbare problemstillinger.

