

Dialog i klassen

– med protreptikken som fagligt og dannende ideal

I denne artikel vil jeg argumentere for, at protreptiske greb i undervisningen er en virksomhedsfuld måde at arbejde med elevers refleksionsevne og et bud på, hvad den tyske sociolog Hartmut Rosa og pædagogen Wolfgang Endres kalder en særlig *resonanspædagogik*. Artiklen handler særligt om et danskforløb i gymnasiet og beskriver, hvordan protreptikken blev et svar på en didaktisk udfordring, jeg som underviser har kæmpet længe med. Den trækker også på eksempler fra protreptikker i højskoleregiet. Artiklen viser, at protreptikken med sit særlige stemningsleje af dvælen og nærvær kan blive modsvar til det pres, som mange oplever i ungdomslivet i dag.

Lad mig give et eksempel fra en velkendt situation i undervisningen. Eksemplet bliver samtidig min anledning til at nytænke den refleksive dimension i min undervisning: Vi arbejder i dansk med et essay af forfatteren Theis Ørntoft. I essayet tematiserer Ørntoft *offerets* betydning i et moderne menneskes liv. Min intention er gennem fælles dialog at udforske forskellige syn på det at *ofre*. Som indledning til dialogen beder jeg derfor eleverne overveje nogle eksempler på *at ofre*. En elev giver eksemplet at donere penge til folk i nød. En anden elev melder sig prompte og replicerer, at den slags ikke betaler sig, da pengene alligevel ikke når frem til de mennesker, som har behov. Elevens kommentar får klassen til at vågne, og mange markerer. Jeg forsøger med et par spørgsmål at flytte fokus tilbage til min intention om i fællesskab at abstrahere begrebet *at ofre*. Det bliver dog hurtigt tydeligt, at eleverne hellere vil drøfte meningen i velgørende donationer i fjerne egne end min mere abstrakte begrebsudforskning – og også at den mere abstrakte øvelse er udfordrende. Min indskydelse i situationen er at give begrebet nogle fælles støttepunkter. På tavlen indrammer jeg *at ofre* og sætter en række overskrifter rundt om begrebet, fx historie, samtid, religion, ritualer. De nye koordinater får umiddelbart eleverne tilbage i begrebet. Ved fx at sætte offeret i relation til det religiøse begynder eleverne at tale om offeret som en særlig slags underkastelse eller ydmyghed, som historisk har præget menneskers måde at se sig selv på. Offeret har i det lys både været undertrykkende og tildelt mennesker en plads, de har kunnet finde ro og mening i. En elev formulerer, at offeret står i stor kontrast til den store individualisering i samtiden, hvor det kan opleves som et påbud at skulle skabe sig selv i sit eget billede og som en måde at gå imod det egocentriske og usundt selvfokuserede. Vi formåede således i klassen at komme tilbage til begrebet og gennem dialogen at bevæge os fra lukkede meningsudvekslinger til mere åbne forståelser af, hvilke betydninger et begreb rummer. Sammen fik vi gjort begrebet levende og mere rummeligt gennem vores refleksion.

Erfaringen fra modulet fik mig efterfølgende til at overveje, hvordan jeg bedst kan understøtte en mere fri og åben dialog blandt eleverne og løfte abstraktionen i måden at tale om et emne. Da jeg på samme tidspunkt var blevet bekendt med protreptikkens samtaleform, var det oplagt for mig at forsøge at inddrage protreptikken i den faglige dialog og afprøve forskellige måder at bruge protreptikken i danskfaget.

Som dansklærer i gymnasiet, er jeg ofte stødt på lukkede formuleringer og fastgroede opfattelser, når elever præsenterer forskellige fortolkningsmuligheder af litterære tekster og vil vise et syn på en given sag. Elevernes vanskeligheder med at åbne et emne viser sig ofte i det skriftlige arbejde og præger, i min optik også, i alt for stor grad klassedialogen i undervisningen. Klassedialogen låser sig for fast i forudindtagede synspunkter eller faglig positionering. I de tilfælde er den fælles udforskning af meningsforskelle stivnet, og den egentlige dialog er ophørt.

I tiden efter modulet overvejede jeg som nævnt, hvordan det afsøgende og fælles dialogiske kan styrkes. Jeg beslutter mig for at gennemføre nogle små eksperimenter. Eleverne skal for eksempel indlede deres replikker i klassen med formuleringer som: *det du lige sagde inspirerede mig til ... fik mig til at tænke på ...* I andre øvelser skal de gengive hinandens synspunkter og anvende formuleringer som: *det jeg hører du siger, er ...*, og i andre øvelser være konstruktivt uenige gennem formuleringer som: *det er jeg uenig i, fordi ...*

I et forløb læser vi Johannes V. Jensens roman ”Kongens Fald”. I gennemgangen af værket forsøger jeg at gentage metoden med samtalekoordinatorer til at skabe retning for diskussionen af romanens temaer. Vi udforsker sammen *ansvar, kærlighed, ambition* ved at spørge til begrebernes modsætninger og synonymmer, begrebernes status i samtiden og deres historiske betydning. Den begrebslige refleksion bringer både noget ind i den tematiske samtale i gennemgangen og giver en anden rumklang for de analytiske temaer, vi arbejder med i forløbet. I karakteristikken af romanens hovedskikkelser, kongen Christian d. 2. og hans væbner Mikkel Thøgersen, oplever jeg, at eleverne overfører de begrebslige dialoger i deres analytiske iagttagelser og anvender deres udvidede forståelser til at få både skygge- og dagsider frem af eksempelvis den ambition, som driver romanens to hovedskikkelser. Jeg oplever, at eleverne har et meget nuanceret blik for den betydning, ambitionen har i et menneskeliv, og hvordan ambitionen også forkvakler vores relationer, som det bliver tydeligt i deres iagttagelser af kongens væbner Mikkel Thøgersens gøren og laden.

Mine umiddelbare erfaringer er, at eleverne i de nævnte øvelser optræder med bedre blik for de andre i dialogen. De tilsyneladende positive erfaringer med i højere grad at sætte dialogen i system, inspirerer mig til i et efterfølgende forløb at sætte yderligere fokus på den fælles dialog.

Jeg bygger forløbet op om tekster, der har det *at gå* som et særligt motiv. Gå-temaet repræsenterer på én gang nogle konkrete erfaringer og et mere abstrakt fænomen, som det er muligt at forholde sig eksistentielt ræsonnerende til. Idéen med forløbet er, at forskellige kunstneriske iscenesættelser af et fælles motiv kan skabe nuancer i elevernes dialoger.

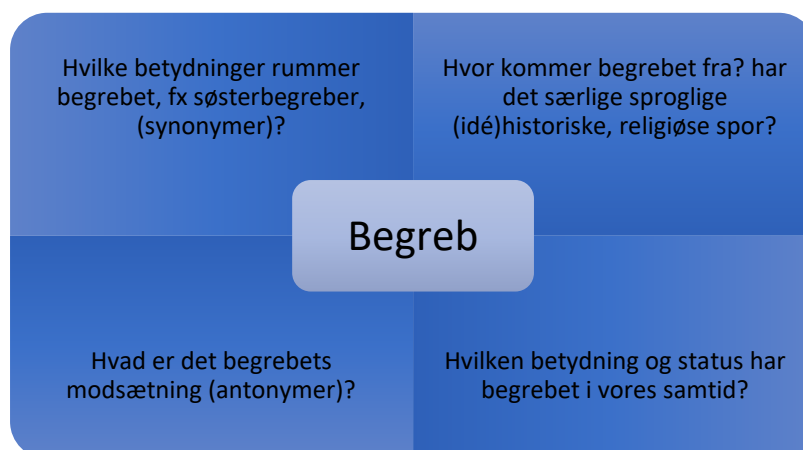
Til forløbet laver jeg en lille model, som kan stilladsere vores faglige spørger og undren og skabe en fælles fortrolighed med de reflektive overbygninger undervejs. Gennem nogle faste begreber, som jeg introducerer, får vi et fælles vokabular for de typer spørgsmål, vi søger at besvare sammen. Modellen bliver også en metode, som vi går frem efter i vores begrebsundersøgelser. I mine spørgsmål tager jeg afsæt i protreptikkens afsøgning af begrebets betydningslag og spørger til begrebets beslægtethed, modsætninger, ophav og stilling i samtiden. I denne dimension af protreptikken er sigtet at indkredse begrebet i nogle logiske kategorier, der både åbner for nye

tankerækker og samtidig fastholder et fokus for det, som kunne være frie associationer om begrebet. De faste spørgepositioner skal muliggøre at begrebet træder tydeligt frem i den fælles undersøgelse og med protreptikkens ord *gøres fatbart*.

Aristoteles anvendte i sin skole en særlig logisk kausalitet, hvor verden blev undersøgt i et årsag-virkningsforhold. I Aristoteles' kategorilære begynder den logiske kausalitet med at spørge til, hvad der har bevirket eller afstedkommet tingen/begrebet, hvad dets formål er, dets materialitet og dets form. I protreptikken er dette blevet til et særligt samtaleredskab, *det logiske krydsfelt*. I det logiske krydsfelt beskrives den logiske kausalitet i to dimensioner, vertikal og horisontal, der angiver retninger på undersøgelsen. I den horisontale dimension er retningen enten mod det fortidsorienterede, spørgende til ophav, hvad har bevirket det, eller mod det fremtidsrettede i formålet: hvor skal det hen, hvad skal det bevirke? I den vertikale dimension er spørgeretningen mere vendt mod begrebets fremtræden, dets form og indhold. Det er blandt andet her, man i protreptikken vil spørge om begrebets beslægtethed, modsætninger, og stille spørgsmål der undersøger, om begrebet kan siges at have en bestemt form. Dette med henblik på at få begrebet til at træde frem og materialisere sig i samtalen.

Aristoteles definerer ni særlige logiske kategorier, som på forskelligvis uddyber de to dimensioner. De ni kategorier udgør veje og en spørgestructur, der indfanger begrebets substans. I de ni kategorier indgår blandt andet en afsøgning af begrebets stilling i samtiden og dets relation til andre begreber og vidensdomæner (Gørtz & Mejlhede 2015: 30-25).

I min inddragelse af protreptikken i undervisningen er de forskellige dimensioner med i min spørgen og tilgang, men jeg forenkler kategorierne for eleverne til de fire nedenfor. De fire dimensioner i min model udgør retninger, vi ofte går i den danskfaglige undervisning, når vi perspektiverer mellem fag og arbejder med etymologi eller mere bredt betydningslære i faget. For eleverne er der tale om nye kategorier og en ny model, men retningen på undersøgelsen har en genkendelighed i sig.



Hen over de følgende moduler forsøger jeg at variere øvelser og tekstvalg på en måde, så undervisningen har fokus på at udvikle refleksion. Modellen er i de moduler en tilbagevendende spørgestruktur.

Vi taler blandt andet om, hvordan *afskeden* relaterer sig til at gå. Inspirationen er et uddrag af den norske forfatter Tomas Espedals roman ”Gå”, hvor jeg-personen reflekterer over vandringen som en afsked og personlig frisættelse. Vi bruger den omtalte samtalemodel i en fælles samtale om afskeden som begreb og de værdier og betydninger, man kan fæstne til afskeden.

I modulet efter ser vi et uddrag af kunstnerparrets Marina Abramovic og Ulays kunstfilm, hvor de tager afsked på den Kinesiske Mur. I filmen vandrer de to fra hver sin ende af den Kinesiske Mur for så efter lang tids isolation, at mødes kort og tage en mere endelig afsked med hinanden. Filmen har et efterspil af møde, gensyn og afsked, da de to mange år efter mødes igen ved en kunsthappening på Guggenheimmuseet i New York. På museet mødes Marina Abramovic med fremmede ved et bord midt i museet. Mennesker kommer frem til hende og ser hende i øjnene i to minutter uden at sige noget for så at rejse sig og gå ud af rummet igen. Pludselig i rækken af mennesker står Ulay, som hun tog afsked med på den Kinesiske Mur. Han sætter sig foran hende, de ser hinanden i øjnene i to minutter uden at sige noget, og han rejser sig og går ligesom de øvrige i rummet.

Efter filmen bruger vi igen den protreptiske model til at samtale om *afsked* og *møde*. Vi får i dialogen mange ord på afskeden som begreb. Der er bred deltagelse i klassens dialog, og jeg oplever en stor koncentration i samtalen. Alles blikke er vendt ind i kredsen, og ingen taler uden om den fælles dialog. Det er en opslugthed, hvor mobiler og anden distraktion er ude af samtalerummet. I sekvensen bliver det tydeligt for mig, hvordan det faglige stof og den protreptiske dialog her arbejder sammen og beriger en abstraktion af begreber og temaer i forløbet og et nærvær i undervisningen, som jeg vender tilbage til.

Elevernes refleksioner kommer også efterfølgende til udtryk i en skriftlig aflevering, som samler forløbet op. Her bliver eleverne bedt om at skrive en reflekterende artikel om den betydning, det at gå tillægges i kunsten. Artiklen skal koble konkrete erfaringer eller iagttagelser med mere abstrakte betragtninger over det *at gå*. I forløbets skriftlige produktioner er der mange eksempler på, hvordan *at gå* og vandringen er sat i forbindelse med begreber som *afsked*, *møde* og *naturforhold*, og hvordan personlige ræsonnementer sættes i forbindelse med udfoldelsen af det mere almene indhold i centrale begreber i forløbet. Mange skriver om oplevelser, hvor naturen er trådt frem på særlige måder for dem, enten i en særlig skønhed eller med en voldsom brutalitet. Nogle skriver om det fjendske i naturen og forbinder oplevelsen med afvisning og afsked i den konkrete situation og også med en mere abstrakt afsked med en natur, de har mistet kontakt til og ønsker at få et nyt møde med.

Dialogen som særligt stemningsleje i undervisningen

Inddragelsen af protreptik i undervisningen gav liv og fylde til begreber på en måde, som ellers kan være svær at nå frem til i undervisningen. Jeg erfarede desuden, at den protreptiske samtale bidrog med en anden stemning i de faglige samtaler, som jeg vil beskrive som fordybelse og ro.

I en række andre forløb ønsker jeg at arbejde mere bevidst med stemningslejet i undervisningen. Fra andre sammenhænge har jeg erfaret, at oplæsning og samtale om litteratur også bringer en særlig opmærksom stemning ind i undervisningen. Og da jeg allerede har været i gang med at forbinde protreptikken med litteraturundervisningen, virker det oplagt at fortsætte ad den vej. I tiden efter udvikler jeg nogle forløb, hvor protreptik og litterære samtaler sættes sammen.

De litterære samtaler er dialogformer, jeg også har opdyrket i undervisnings- og kursusforløb med inspiration fra blandt andet Læseforeningens læsekredse¹. Kort fortalt er fokus i den litterære samtale de oplevelser, som litteraturen kalder frem i situationen, og den samtale man kan have i en kreds om tekstens beskrivelser og fremstillinger af væsentlige livstemaer. Litteraturen læses op i fællesskab, og fælleslæsningen skaber et umiddelbart møde med teksten, som vækker associationer og eftertanke. Som underviser er man mere læse- og samtaleguide end klassisk analyse- og fortolkningsguide. Man udvælger litteratur og planlægger pauser og ophold i oplæsningen, hvor samtalen kan opstå. Formen er langsom og mindre tekstpassager kan få stor opmærksomhed i samtalen. Spørgsmålene til litteraturen skal vække undren og invitere til, at perspektiver og erfaringer deles i læsefællesskabet.

Jeg inddrager blandt andet de litterære og protreptiske samtaler i dialoger, jeg har med elever om trivselstemaer. Vi har fx samtaler med afsæt i begreberne *præstation*, *opmærksomhed* og *fællesskab*. Her oplever jeg, at eleverne åbner op for samtaler om nogle væsentlige fælles livserfaringer, som vi kan tale om i et alment erfaret kulturens sprog, og som litteraturen og protreptikken er med til at give sprog til.

I andre forløb har jeg haft samtaler om klimakrisen og vores naturforhold med gymnasielærere og højskoleelever, hvor både protreptik og litterære samtaler har været rammen. Vi har talt protreptisk om *mådehold*, *enkelthed* og *natur*. Samtalerne har her været i grupper af varierende størrelse. Jeg har haft samtaler med både mindre tremandsgrupper og grupper med ti-tolv personer blandet på tværs af fag og fagpersoner. Det har ofte været samtaler i en særlig lokation fx på en vandring i naturen, i et museumsrum og sågar på et skibsdæk under sejlads (steder som kunne minde om lokationer på studieture/ekskursioner m.m.). Jeg bygger forløbene op om en protreptisk samtale på ca. 15 minutter om et relevant begreb i sammenhængen. Inden samtalen gør jeg meget ud af de protreptiske forholdemåder, når vi taler sammen. Jeg nævner fx den protreptiske bestræbelse på samsyn (heterotelos), den varsomme formningsvilje (leptis), kritisk åbenhed og fordringen om hellet i samtalen (katafyge) (se fx Gørtz & Mejlhede 2015). Den protreptiske samtale efterfølges ofte af en refleksionsøvelse, hvor deltagerne går eller bevæger sig i nogle særlige omgivelser.

¹ <https://www.laeseeforeningen.dk/guidet-faelleslaesning>

Samlet igen læser jeg højt af en litterær tekst, og vi har en samtale på baggrund af de erfaringer litteraturen fremkalder. Ved flere lejligheder har jeg læst uddrag af Josefine Klougart's roman "Alt dette kunne du få". Romanen er et fletværk af naturforhold, stedsforbindelser og tidsbeskrivelser, som væves i romanens ofte stærke erindringsbilleder. På den måde sprogliggør beskrivelserne nogle af de erfaringer, som samtalen og omgivelserne tilsammen kan få frem. Den litterære tekst virker, anvendt sådan, som katalysator for de stemninger, vi knytter til steder. I evalueringerne af disse forløb er det også netop forbundetheden til sammenhængen, som elever og kursister fremhæver, som det der har gjort mest indtryk i undervisningen/kurset. Samtidig giver samtalen om den litterære tekst også sprog til den protreptiske samtale og omvendt, så kombinationen hæver summen af abstraktion og erkendelse.

Kombinationen af sted, protreptisk samtale og litterære samtaler har i de her forløb skabt et særligt tænknings og stemningens rum, som overlejrer fagene, i min oplevelse. Lykkes det at skabe denne særlige stemning, bliver undervisningen en begivenhed, hvor sammenhæng og samværet har en selvstændig værdi i erkendelsen. Ole Fogh Kirkeby, som mange vil kende for sit store bidrag til protreptikkens fremkomst i Danmark, nævner ofte den protreptiske samtale, som en særlig begivenhed, der med den rette sensibilitet kan virke som et gennembrud for egne erfaringer og fælles erkendelser (se fx Kirkeby 2008). I en sådan begivenhed er forjættelsen fra stedet, stemningen og det væsentlige i samtals substans det afgørende.

I en bog med titlen "Resonanspædagogik, når det knitrer i klasseværelset" (2017), har den tyske sociolog Hartmut Rosa og pædagogen Wolfgang Endres beskrevet en lignende begivenhed, som under de rette omstændigheder kan indfinde sig i undervisningen. De bruger i bogen metaforen, at *det knitrer i klasselokalet* om den begivenhed, hvor lærer og elever sammen indlader sig på undervisningens emne og oplever et gennembrud i den fælles erkendelse. En knitren i rummet er en rammende metafor for den stemning og erfaring, jeg har forsøgt at skrive frem så langt. Hos Rosa og Endres kan bestræbelsen mod at opnå disse særlige stemninger udgøre en hel pædagogisk vending. I det følgende udfolder jeg, hvordan jeg mener inddragelsen af protreptikken kan betragtes som et bud på en sådan pædagogisk fordring.

Protreptik i undervisningen kan være et bud på en resonanspædagogik

I de protreptiske og litterære samtaler har det bemærkelsesværdige været, at de skaber et særligt rum af nærvær. Der opstår en koncentration, ro og opmærksomhed mellem deltagerne. Både med elever og undervisere har jeg oplevet, at der skabes en boble, hvor de sædvanlige positioneringer annulleres, der mættes en stemning, hvor tempoet går ned, og der dvæles ved noget fælles interessant. Det begreb, vi taler om, får lov at fylde rummet med intenst liv og kompleksitet. Vi er et andet sted i undervisningen end det ofte urolige og tempofyldte klasserum (og ungdomsliv).

I den omtalte bog om resonanspædagogik peger Rosa og Endres på, at pædagogikken har et særligt ansvar for at skabe situationer, hvor nærværet og oplevelsen af tilknytning kan genopstå.

De taler om, at pædagogikken skal skabe rum, hvor vi kan bevæges i mødet med natur, kunst og i fællesskaber (Rosa & Endres 2017). Som undervisere skal vi derfor i den pædagogiske tilrettelæggelse kunne indtænke rum og møder, der kan indeholde mulighed for, at vi med Rosas begreber oplever en *resonans* med vores omverden og (med Max Webers berømte udtryk) *genfortryller* vores væren i verden. Resonans muliggøres af en indladelsesproces, hvor vi gradvist bringes i en samklang med et andet menneske eller i bredere forstand: med vores omverden. Rosa og Endres forklarer denne indladelsesproces med beskrivelsen af to instrumenter, *klangleger*, der indgår i en gensidig resonansrelation, og hvor følgende kvaliteter er til stede: Instrumenterne må være tilstrækkeligt lukkede, for at deres leger kan klinge. Et porøst legeme, der er for åbent, klinger ikke. De må dog heller ikke være for lukkede. Et fuldstændigt lukket legeme klinger heller ikke. Det kommer altså an på evnen til at være åben og tilstrækkeligt lukket (Rosa & Endres 2017: 32). Overført til elevens udvikling i skolen formulerer Rosa og Endres indladelsen som, at eleven ved at gå skole skal blive i stand til at danne sin egen uforvekslighed og kendelige stemme (Rosa & Endres 2017: 32). Netop fordringen om at udvikle en egen kendelig stemme og uforvekslighed ligger stærkt indlejret i de protreptiske forholdemåder og i samtalens form. Når vi lykkes i den protreptiske form, er det jo denne frisættelse af os selv, *eudaimonia*, som er målet; og ligesom med Rosas resonansbegreb er det erkendelsesmæssige gennembrud ikke noget, vi kan styre os frem til, men en mulighed vi kan nærme os igennem den måde, vi er til stede på sammen.

Med dette sagt mener jeg, at protreptikken i undervisningen kan være et bud på en sådan resonanspædagogik og indladelsesproces. Som jeg har forsøgt at argumentere for, kan inddragelsen af protreptikken i undervisningen gøre undervisningen mere nærværende, vedkommende og i de rette gennembrud virke som *genfortryllelse* af vores forbindelse til omverdenen.

Noget tyder på, at protreptikken af de samme grunde også kan modvirke nogle af de tendenser, som bevirker børns og unges mistrivsel. Derfor vil jeg slutteligt også foreslå, at mine erfaringer kan være bidrag til, hvordan undervisningen kan indrettes, så den kan hjælpe til bedre trivsel.

Protreptikken hjælper undervisningens dannende dialog frem

Rosas og Endres' ønske om at udvikle en særlig resonanspædagogik skal også ses i lyset af, hvad de ser som nogle centrale kendetegn i tiden. Rosa har længe talt om den store acceleration, som er fulgt med det moderne liv, og som bevirker en fremmedgørelse og udmattelse af det enkelte individ.

I bogen ”Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: om ny udsathed i ungdomslivet” (2022), undersøger Noemi Katznelson m.fl., hvordan den samfundsmæssige rammesætning medvirker til at producere mistrivsel blandt unge. Uden at gå meget dybere ind i de tre samfundspres, der nævnes i bogens titel, vil jeg afslutningsvis tilbyde den protreptiske og den litterære samtale i undervisningen som en del af en modgift til de tre pres.

For det første er rammesætningen af samtalerne i undervisningen en måde at trække tempo ud af et hektisk ungdoms- og skoleliv. For det andet - som jeg allerede har beskrevet - er de omtalte

samtaleformer en måde at annullere fastgroede positioner i et klasserum. I undersøgelser fra Center for Ungdomsforskning (Katznelson m. fl., 2022) nævnes det, hvordan præstationspresset kan afstedkomme en taktisk adfærd blandt eleverne, som lukker af for netop de gennembrud og erfaringer, jeg har beskrevet tidligere i denne artikel. I stedet for at sætte sig på spil så 'spiller' eleverne sikkert og forsøger at aflure, hvad de forestiller sig, læreren ønsker at høre ud fra en kalkule om, at det er korteste vej til høj karakter i faget. En sådan overfokusering på en usund præstationskultur står i stærk kontrast til de øvelser og tilgange, som har været omdrejningspunkt i kapitlet. Som sådan kan bestræbelserne med at skabe nye rum for dialog og samtale ses som måder at gå imod tempo og præstation, som ifølge Katznelson m.fl. medvirker til mistrivsel.

For det tredje udfordrer den protreptiske dialogform i klasserummet den usunde psykologisering. Psykologiseringen, som den beskrives af bl.a. Katznelson m.fl. er, kort fortalt, en tendens blandt unge til at overfokuserer på egne følelser, som i sidste ende skaber en usund monitorering af egne stemninger og følelsesmæssige reaktioner. Den følelsesmæssige introspektion fastholder negative følelser og forhindrer den enkelte unge i at være umiddelbart til stede i sociale sammenhænge. Både i den protreptiske og i den litterære samtale vender spørgeretningen ud mod undersøgelsen af almene begreber og kulturens sprogliggørelse af fælles livserfaringer og væk fra et intimt følelsessprog. Som tidligere omtalt er en vigtig fordring at skabe helle (katafyge) for den anden, når samtalen kommer for tæt på individets personlige og private erfaringer. Den protreptiske samtaleholder har en fornem opgave i ikke at afsløre den andens hemmelighed, men at tale vedkommende ind i og gennem det almene. I den forstand er de nævnte samtaleformer i denne artikel eksempler på måder at undgå den psykologiserende samtale til fordel for, hvad man kunne kalde dannelsessamtaler i skolen. I den norske didaktiker, Olga Dysthes, i pædagogiske kredse kanoniserede bog, om det flerstemmige klasserum citerer hun sprogfilosoffen Mikhail Bakthin for, at vejen til nye erkendelser ofte går gennem andre. Vi udvider blikket på os selv og den anden, når vi lytter opmærksomt til hinanden, siger hun i bogen med dette citat fra Bakthin: 'Jeg opnår kun bevidsthed om mig selv og bliver kun mig selv ved at afsløre mig over for den anden, gennem den anden og med den andens hjælp.' (Dysthe, 1997).

Konklusion

Olga Dysthes perspektiv opsamler i mange henseender betydningen af den undersøgende dialog, hvor fokus er på at se, hvad den anden ser og derigennem se sig selv i et nyt lys. Jeg har i de omtalte forløb opnået at kunne gå nye didaktiske veje, der leder til reel og mere frisat refleksion. I forbindelse med litterære tekster skaber de protreptiske greb et nyt samtalerum, hvor den faglige positionering afløses af mere fælles undren, ungdomslivets tempo sættes ned, og vi øver den livsmestrende samtale i kulturens sprog og genkender vores egen stemme.

Måske kan man ligefrem tale om protreptikken som en begivenhed, hvor det bliver muligt at lykkes i eksistentiel forstand? I Rosas og Endres tidligere omtalte bog (2017) refereres til Søren Kierkegaards beskrivelse af øjeblikkets fuldkommenhed, som passende også kan være udgangsreplikken i denne artikel:

”I det øjeblik, som lykkes fuldt og helt, som Kierkegaard siger det, er min fortid pludselig på en meningsfuld og mærkbar måde forbundet til min fremtid på en måde, så noget åbner sig derimellem. Omtrent som en tidslig akse, som fører til en meningsindstiftende sammenhæng. De momenter i mit liv, som lykkes, er dem, hvor jeg pludselig erindrer noget fortidigt og deraf får et blik på fremtiden.” (s. 34)

Litteratur

Dysthe. (1997). *Det Flestemmige Klasserommet*. Klim.

Gørtz & Mejlhede. (2015). *Protreptik i Praksis. Få væsentlige samtaler til at lykkes*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Katznelson, Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: om ny udsathed i ungdomslivet* (1. udgave.). Aalborg Universitetsforlag.

Kirkeby. (2008). *Protreptik. Filosofisk coaching i ledelse*. Samfundslitteratur.

Rosa & Endres. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzel.

2023 – E-pub ahead of print

Forfatter: Anders Svejgaard Pors

Ousia Forlag, København.

Redaktion: Camilla Dindler